



universität
wien

Masterarbeit/ Master's Thesis

Titel der Masterarbeit/ Titel of the Master's Thesis:

**Möglichkeiten und Grenzen theaterpädagogischer Gender-Arbeit am Fallbeispiel
„Cinderella – my fairy rights“**

Verfasst von / submitted by

Elisabeth Hutter, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 589

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Internationale Entwicklung

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Petra Dannecker, M.A.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen Menschen bedanken, die mir eine persönliche oder fachliche Stütze während des Forschungs- und Schreibprozesses waren und damit zum erfolgreichen Abschluss dieser Masterarbeit beigetragen haben.

Ein Dank gilt meiner Betreuerin, Univ.-Prof. Dr. Petra Dannecker, M.A., der wertvollen fachlichen und methodischen Input zur Verfügung stellte und mich stets in meiner Arbeit bestärkte.

Ich danke auch dem Team vom Theater der Unterdrückten Wien für die Möglichkeit der wissenschaftlichen Begleitung des Theaterprojekts, für die zur Verfügung gestellten Materialien und die Interviews.

Ein großer Dank geht an die Kindergruppe, die Pädagoginnen und Eltern, die sich von mir beforschen ließen und an der Gruppendiskussion teilnahmen und damit einen großen Teil des empirischen Fundaments meiner Arbeit stellten.

Vielen lieben Dank an Nadja, die bei der Gruppendiskussion Assistenz leistete, sich als Schreibtandem-Partnerin motivieren ließ und wertvolles Feedback und Korrekturen in meine Arbeit einbrachte und an Christine, deren kluges und bestärkendes Feedback meine Arbeit ungemein bereichert hat.

Danke an Saskia für das kurzfristige und rasche Lektorat meiner Arbeit.

Ich danke meinen beiden Kindern Maya und Felix, für die Kraft- und Ruhequelle, die sie mir stets sind und auch während des Schreibprozesses waren und für ihre Geduld.

Ein besonderer Dank gilt meinen Eltern, die mir durch den liebevollen Einsatz als Großeltern immer wieder den Rücken freihielten, damit ich mich dem Studium und schließlich meiner Abschlussarbeit widmen konnte.

„Es gibt im Leben Augenblicke, da die Frage, ob man anders denken kann, als man denkt, und auch anders wahrnehmen kann als man sieht, zum Weiterschauen und Weiterdenken unentbehrlich ist.“

Michel Foucault, 1986

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	6
1.1 Hintergrund und Relevanz für die Internationale Entwicklung.....	6
1.2 Fragestellungen und Erkenntnisinteresse	8
2. Theaterprojekt „Cinderella – my fairy rights“	9
2.1 Projektbeschreibung.....	9
2.2 Theater der Unterdrückten (TdU) und Pädagogik der Unterdrückten (PdU) als zentrale Bezugspunkte für „Cinderella – my fairy rights“	12
2.3 Entstehungshintergrund und Gender-Bezüge.....	14
2.4 AkteurInnen des Projekts	17
2.5 ProtagonistInnen im Theaterstück	19
2.6 Inhalt und Aufbau	22
2.7 Methoden	26
2.8 Projektziele	28
3. Theoretischer Rahmen	29
3.1 Analysefolien	30
3.1.1 Differenzdiskurs und Geschlechterdispositiv.....	31
3.1.2 Geschlecht als sozialer Platzanweiser.....	33
3.1.3 Geschlechterkonstruktion im Rahmen des Zwangs.....	34
3.2 Geschlechtsspezifische pädagogische Bezüge.....	35
3.2.1 Geschlechterdifferenzierung und doing gender	35
4. Methodik und Vorgehensweise	38
4.1. Qualitative ExpertInneninterviews.....	39
4.2 Gruppendiskussion nach Bohnsack	40
4.2.1 Grundlegendes zum Gruppendiskussionsverfahren und Begründung der Methodenwahl	40
4.2.2. Die Auswahl der TeilnehmerInnen (Sampling)	41
4.2.3 Durchführung der Gruppendiskussion.....	42
4.3 Qualitative Inhaltsanalyse	42
4.3.1 Coding is not just labelling, it is linking (<i>Saldaña 2016: 9</i>).....	43
4.3.2 Kategoriensystem als zentrales Instrument der Analyse bei Mayring (2008: 43)	44
4.3.3 Von den Kategorien zu den Themen und von den Konzepten zur Theorie	45
4.3.4 Der Kodierprozess paradigmatisch vorgestellt	46
4.3.5 Reflexion der Datenerhebung und -Verarbeitung	50
4.3.6 Positionalität und Identität als Forscherin und Mutter	51

5. Analyse	53
5.1 Geschlechterrollen und -identitäten: Referenzen aus dem Alltag als zentrales empirisches Ergebnis	53
5.1.1 Geschlechtsspezifisches Verhalten	58
5.1.2 Geschlechtsspezifische Wahrnehmung (Identität)	63
5.1.3 Ursprünglichkeit von Geschlecht: Natur vs. Kultur	69
5.1.4 Orte der Geschlechterkonstruktion	76
5.2 Klassische Märchen als Projektionsfläche von Gender-Kritik.....	85
5.2.1 (Genderkritische) Perspektive.....	86
5.2.2 Alternative Geschlechterrollen im Theaterstück	90
5.2.3 Lösungsvorschläge/ Strategien	96
6. Conclusio und Ausblick.....	105
7. Bibliographie.....	109
8. Anhang.....	114
8.1 Abstract de/en	114
8.2 Transkripte.....	116
8.2.1 Gruppendiskussion.....	116
8.2.2 Interview mit Barbara Polajnar (Kud Transformator)	130
8.2.3 Interview mit Linda Raule (TdU Wien)	142
8.2.4 Interview mit Katharina Spanlang (TdU Wien)	146

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Transkript mit ersten Codes, GD 2018.....	46
Abbildung 2: Tabelle mit Zitaten, Paraphrasen, Kategorien und Themen.....	47
Abbildung 3: Analytisches Memo Bsp. 2	48
Abbildung 4: Analytisches Memo Bsp. 1	48

1. Einleitung

1.1 Hintergrund und Relevanz für die Internationale Entwicklung

Das Phänomen Gender¹ durchzieht nahezu alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens. Für die Geschlechterforschung sind die „wesentlichen gesellschaftlichen Strukturen und sozialen Beziehungen geschlechtlich geprägt“ (Degele 2008: 66). Gender ist demnach eine Strukturkategorie und eine Ursache von sozialer Ungleichheit (ebd.: 65). Durch das Erfassen und Analysieren von Geschlecht als Strukturkategorie treten Aspekte wie gesellschaftliche Ordnung, Hierarchisierung, Macht- und Herrschaftsverhältnisse in den Vordergrund – Geschlechterverhältnisse werden somit sichtbar und auch die Ungleichheiten, die daraus resultieren (vgl. Ehlert 2012: 14f.). Die Relevanz für die Internationale Entwicklung liegt in eben dieser sozialen Ungleichheit. Aber auch das zunehmende Erstarken autokratisch-populistischer Diskurse und die damit einhergehende Infragestellung von Gender als Strukturkategorie (vgl. Hark/Villa, 2015) erfordern einen intensivierten Blick auf den gegenwärtigen Gender-Diskurs, sowie auf die Gender-Praxis, wie meine Analyse weiter unten zeigt.

Das soziale Geschlecht entfaltet ihre Wirkmacht bereits in der frühen Kindheit, wo die Grundzüge für die geschlechtliche Entwicklung und Sozialisation entstehen und die sich besonders in der Interaktion mit anderen Kindern, etwa in Kinderbetreuungseinrichtungen, manifestieren (Rohrmann 2016: 258). Diesem Phänomen wurde in der Berücksichtigung von Gender in Frühbildungseinrichtungen als „Sozialisationsinstanz“ (ebd.: 255) seit den 1990er Jahren Rechnung getragen. Rohrmann sieht „die Genderdebatte in Praxis und Forschung der Frühpädagogik ,angekommen““ (ebd.f.), gleichzeitig warnt er vor einer (wieder) zunehmenden Stereotypisierung der Geschlechtermuster (ebd. 258).

Das Forschungsfeld ist trans- und interdisziplinär ausgerichtet (vgl. Degele 2008: 11) und unterliegt einem auf mehreren politischen und institutionellen Ebenen, sowie dem aktuellen Forschungsstand entsprechenden explizit formulierten Auftrag, Geschlechtergerechtigkeit und Chancengleichheit zu forcieren. Auf nationaler und EU-Ebene, sowie in den SDG' s (Sustainable Development Goals) gibt es ein klares Bekenntnis zur Gleichstellung der Geschlechter (vgl. bmbwf o.J., online; vgl. UN o.J., online; vgl. Europäische Kommission o.J., online). Die Bedeutung der Geschlechterforschung ist also ungebrochen. Die wachsende Bedeutung autokratisch-populistischer Diskurse auf europäischer wie auch nationaler Ebene (vgl. Hark/Villa, 2015) erfordert allerdings eine Neubewertung der vermeintlichen Konsensbasis zur Gleichstellung der Geschlechter auf den politischen Ebenen. Die unter

¹ die sozial konstruierte Wahrnehmung von der Unterscheidung der Geschlechter (Vgl. Degele 2008: 66f.)

vielfacher Kritik stehende Position der österreichischen Regierung zur „*Besonderheit beider Geschlechter*“ bzw. der „*Verschiedenheit von Mann und Frau [...] als Bestandteil menschlichen Lebens*“, sowie der Verknüpfung dieser ‚Verschiedenheit‘ mit der Menschenwürde (Österreichische Bundesregierung 2017: 105; Schmidt 2017, online; Freudenschuss 2017, online) gibt Anlass, die Debatte um Geschlechter(un)gleichheit wieder aufzugreifen und nach Auswegen aus den (erneut eingeschriebenen) Geschlechternormen zu fragen.

Darüber hinaus hat die Debatte über Geschlechterverhältnisse infolge der erschreckend hohen Anzahl teils strukturell bedingter Gewaltverbrechen gegen Frauen dem Thema eine drängende Aktualität verliehen. Fünf Mordverbrechen an Frauen wurden in den ersten drei Wochen des Jahres 2019 in Österreich begangen. Im Vorjahr wurden 41 Frauen in Österreich ermordet, seit 2014 hat sich die Zahl mehr als verdoppelt (aoef 2019: 1). ExpertInnen und politische VertreterInnen sehen darin ein „*fundamentales Problem in der Gesellschaft*“ (orf.at 1, 2019) und verweisen auf die Wichtigkeit von Sensibilisierung und Präventionsarbeit, die bereits in den Schulen und Kindergärten einsetzen und Geschlechterverhältnisse thematisieren müsse (orf.at 2, 2019). Hier eröffnet sich durch das Theaterprojekt „*Cinderella – my fairy rights*“ ein konkretes Handlungsfeld, das die Problematik aufgreifen kann.

Auch das hundertjährige Jubiläum des Frauenwahlrechts ist ein weiterer Anlass, um den Blick auf die Geschlechterverhältnisse zu schärfen. Besonders in Österreich, wo die Einkommensschere zwischen den Geschlechtern besonders groß ist (orf.at 3, 2019), besteht großer Aufholbedarf. Henrik Kleven äußert in seiner Studie² den Verdacht, die gesellschaftlichen Normen würden die Ungleichheit zwischen den Geschlechtern bedingen und sieht einen Zusammenhang zwischen großen Einkommensunterschieden und einer konservativen Rollenverteilung der Geschlechter in den untersuchten Ländern (ebd).

Und auch international wird Geschlecht neu ausverhandelt, wie anhand der metoo-Debatte zu beobachten ist. Die mit einem Twitter-Hashtag (#metoo, dt.: mir ist es auch wiederfahren) begonnene Debatte über sexuelle Gewalt an Frauen entwickelte sich bald von einem Erfahrungsaustausch über sexualisierte Gewalt zu einem breiten Diskurs über Machtverhältnisse, patriarchale Strukturen und Empowerment (vgl. Sichtermann 2018, online).

² Kleven, Henrik u.a. (2019): *Child Penalties Across Countries: Evidence and Explanations*; prepared for AEA Papers & Proceedings

Es zeigt sich also einerseits ein breites Diskursfeld, auf dem Geschlecht ausverhandelt wird. Dieses Diskursfeld markiert andererseits ein weites Spektrum an Gender-Praktiken, die in die diskursive Aushandlungen über Geschlecht eingelassen sind.

An diesen Entwicklungen und Diskussionen knüpft das Theaterprojekt „Cinderella – my fairy rights“ an. Die vorliegende Arbeit entstand in Begleitung des Projektes und denkt die Frage der Geschlechteraushandlungen weiter - auf reflexiv-diskursiver Ebene und im Hinblick auf die Frage wie Geschlecht durch den Impuls des Theaterstücks verhandelt wird. Dabei wird einerseits das Projekt an sich analysiert und der Entstehungshintergrund, seine Bezüge zum Theater der Unterdrückten und der Pädagogik der Unterdrückten ausgeleuchtet, sowie kritisch untersucht, in welchem Verhältnis die Zielsetzung mit der Umsetzung und dem „Output“ steht:

Welche Reflexionen und Interpretationen löst das Theaterprojekt bei der beforschten RezipientInnengruppe aus?

Diese Fragestellung bildet gleichzeitig den Kern der Analyse meiner Arbeit.

Obwohl Kinder die Hauptzielgruppe des Theaterprojektes sind, wird in meiner Arbeit aus ethischen Überlegungen heraus bewusst auf das Beforschen der Kinder verzichtet. Stattdessen nimmt die Forschung deren unmittelbares erwachsenes Umfeld in den Blick.

1.2 Fragestellungen und Erkenntnisinteresse

Meine Masterarbeit untersucht, welchen Beitrag das Theaterprojekt „Cinderella – my fairy rights“ im Hinblick auf die Frage der Geschlechteraushandlungen leistet. Der Fokus der Arbeit liegt dabei auf der diskursiven Ebene und richtet den Blick auf die Reflexionen, die das Theaterstück bei Eltern und PädagogInnen anstößt. Diese Herangehensweise ermöglicht einen Einblick in ein interessantes Spannungsfeld und zeigt zugleich auf eine Diskrepanz im Diskurs: Zwischen der wissenschaftlichen und politischen Genderdebatte, aus der sich das gender-kritische Theaterstück entwickelte einerseits und den Reflexionen darauf, die der Alltagspraxis von Erwachsenen mit Kindern geschuldet sind, andererseits. Das Erkenntnisinteresse ist geleitet von der Frage nach den Geschlechteraushandlungen der Eltern und PädagogInnen (als Co-Konstrukteure von Geschlecht, vgl. Dahlberg 2004) und der Frage, auf welches Geschlechterwissen dabei (in welcher Weise) zurückgegriffen wird. Dem (Alltags-)Wissen über Geschlecht kommt insofern eine (auch diskursive) Bedeutung zu, als die „*Geschlechtszugehörigkeit von Personen und die Zweigeschlechtlichkeit des Menschen als natürliche Vorgabe sozialen Handelns und sozialer Differenzierung*“ zu den „*Selbstverständlichkeiten unseres Alltagswissen*“ gehören

(Wetterer 2008: 126). Diese Selbstverständlichkeiten, aus denen sich der Gender-Diskurs und die Gender-Praxis herausbilden, sind jedoch, wie Wetterer attestiert, ein „*Ergebnis historischer Entwicklungsprozesse und einer fortlaufenden sozialen Praxis*“ (ebd.). Die Bedeutung der Gender-Praxis und ihre Verflechtung auf diskursiver Ebene zeigt sich nicht zuletzt an den empirischen Ergebnissen meiner Arbeit, die weiter unten diskutiert werden.

Die Möglichkeiten und Grenzen theaterpädagogischer Gender-Arbeit in der Elementarpädagogik³ werden innerhalb dieses Rahmens und in Begleitung des Projektes „Cinderella – my fairy rights“ ausgeleuchtet.

Auf Basis von qualitativen Expertinneninterviews mit den im Theaterprojekt involvierten Personen und einer Gruppendiskussion mit Eltern und PädagogInnen einer Wiener Kindergruppe wird folgender konkreter Forschungsfrage nachgegangen:

Wie wird Geschlecht im Rahmen des Theaterprojekts „Cinderella – my fairy rights“ verhandelt?

Folgende Unterfragen finden im Rahmen der Forschung ebenfalls Berücksichtigung:

Welche Diskursebenen werden in den Reflexionen aufgegriffen?

In welchem Verhältnis bewegt sich der Genderdiskurs in den Reflexionen auf das Projekt zum breiteren gesellschaftlichen Diskurs über Gender?

2. Theaterprojekt „Cinderella – my fairy rights“

2.1 Projektbeschreibung

Das Theaterprojekt wurde von Barbara Polajnar und ihrer Kollegin Metka Bahlen Okoli entwickelt, die in der slowenischen Theaterassoziation *KUD Transformator* wirken und die das Projekt in Slowenien umgesetzt haben. 2018 wurde das Projekt durch den Verein Theater der Unterdrückten Wien (TdU Wien) übernommen und für Aufführungen an Wiener Kindergärten und Volksschulen durch drei Theatergruppen aufbereitet, die zunächst von Oktober 2018 bis Jänner 2019 stattfanden und eine Fortsetzung ab dem Frühjahr 2019 anstreben. Die Kooperation zwischen dem Theaterprojekt bzw. dem

³ Unter Elementarpädagogik sind hier und in weiterer Folge die institutionelle wie familiär-private Erziehung, Betreuung und Begleitung von unter sechsjährigen Kindern zusammengefasst, da sich die empirische Forschung in diesem Kontext bewegt. Ich beziehe mich dabei auf das elementarpädagogische Praxisfeld. In der Literatur werden in diesem Zusammenhang auch häufig Begriffe wie ‚Pädagogik der frühen Kindheit‘ (Fried/Roux, 2006) und ‚Frühpädagogik‘ (Rohrmann, 2016) verwendet. In meiner Arbeit nehme ich

TdU Wien und mir als Forscherin entstand durch eine Ausschreibung des Vereins zur wissenschaftlichen Begleitung des Projekts. Neben dieser Arbeit wird sich eine weitere Masterarbeit (am Institut für Soziologie) wissenschaftlich mit dem Projekt auseinandersetzen, allerdings mit anderen Forschungsfragen und Schwerpunkten. Die Expertinneninterviews, auf die in meiner Arbeit Bezug genommen wird, wurden projektbezogen und mit Barbara Polajnar, der Projektinitiatorin von Kud Transformator, sowie mit Linda Raule und Katharina Spanlang vom TdU Wien durchgeführt. Die Interviews sind neben den vom Projekt zur Verfügung gestellten Materialien wie dem Skript, der Presseaussendung und den Informationen der Website des TdU Wiens aufgrund der nicht vorhandenen Literatur zum Projekt die wichtigste Quelle über Projekthintergrund, Inhalt, Schwerpunkt, Zielsetzung, etc. Gleichzeitig sind die Interviews eine wichtige Bezugsquelle für die spätere Analyse und bei der Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen theaterpädagogischer Genderarbeit.

„Cinderella– my fairy rights“ ist ein Theaterstück, das Probleme aufzeigen möchte, aber auch Alternativen und Auswege – etwa aus starren Geschlechterverhältnissen. Das Projekt intendiert, Kindern zwischen vier und elf Jahren ein differenziertes Bild der Geschlechterrollen und -verhältnisse auf Basis der Märchengeschichte „Cinderella“ zu vermitteln. Umgesetzt wird es mittels simultaner Dramaturgie, bei der die Erzählungen und Beschreibungen des Publikums (der „ZuspielerInnen“) in die Inszenierung miteinfließen, indem die SchauspielerInnen die Impulse in das Stück einbauen (Fritz 2013: 144), sowie mit weiteren Methoden des Theaters der Unterdrückten von Augusto Boal. Die Kinder können aktiv in das Stück eingreifen, den Verlauf verändern und alternative Handlungsmöglichkeiten zur Diskussion stellen. An bestimmten Stellen wird das Stück durch die Moderation unterbrochen und beispielsweise gefragt, wie die Situation der unterdrückten Heldin verbessert werden könnte. Dadurch soll eine Märchengeschichte abseits der vergeschlechtlichten und dichotomen Rollen der hilflosen Prinzessin und des gefühlserhabenen Prinzen ermöglicht werden. Den Kindern, aber auch den PädagogInnen und evtl. anwesenden Eltern sollen damit die oft abstrakten und subtilen Mechanismen hinter dem Komplex ‚Geschlechterungleichheit‘ auf kreative Weise übermittelt werden (vgl. Tdu Wien, 2018).

„Wir alle kennen das Märchen und fiebern mit Cinderella mit, wenn sie den Prinzen vom nahegelegenen Schloss kennenlernt und versucht, aus dem anstrengenden Leben mit ihren Stiefschwestern zu entkommen, um auf den Ball im Schloss zu gehen“ (TdU Wien, 2018).

Mit diesem einleitenden Satz wird der ‚Neuzugang‘ am TdU Wien (Theater der Unterdrückung, Anm.) im Oktober 2018 beworben. Dabei handelt es sich um ein Theaterstück, das den Märchenklassiker „Cinderella“ (auch Aschenputtel oder Aschenbrödel) unter eine gender-kritische Lupe nehmen und

diese gender-kritische Perspektive an Kinder im Volksschul- und Kindergartenalter transportieren will (ebd.).

Der Titel des Theaterprojekts und des Theaterstücks lautet „Cinderella – my fairy rights“. Darin kommt einerseits zum Ausdruck, dass es sich inhaltlich um den titelgebenden Märchenklassiker handelt. Andererseits weist der Zusatz „my fairy rights“ darauf hin, dass die Märchengeschichte unter anderen Gesichtspunkten behandelt wird und induziert einen (frauen-)rechtlichen Fokus. Linda Raule vom TdU Wien erklärt, der Titel sei

„aus dem Gedanken entstanden [sic!] bereits im Titel zu markieren, dass dieses Cinderella-Stück anders sein wird als ein einfaches Theaterstück über das Märchen Cinderella, dass hier Rechte und Handlungsbedarf bzw. -potential bereits angesprochen werden, und dass der persönliche Bezug hergestellt wird: Mit "my" werden die Unterdrückungen, die Cinderella erlebt zum Problem aller, alle sind aufgefordert zu handeln und darüber nachzudenken, was es für Veränderungsmöglichkeiten gibt, bzw. was eigentlich unfair ist - und gleichzeitig, dass wir alle auch die Macht haben etwas zu verändern und auch Rechte haben, die nicht verletzt werden dürfen“ (Raule, 2019).

Der Zugang zum Märchen erfolgt aus einer gender- und machtkritischen Perspektive. Traditionelle Geschlechterrollen sollen infrage gestellt, starre Bilder von Männlichkeit und Weiblichkeit dekonstruiert werden (TdU Wien, 2018 Presseinformation). Die InitiatorInnen des Projektes legen den Fokus ihrer Kritik auf die Geschlechter- und Machtverhältnisse in klassischen Märchen: *„Diese basieren darauf, dass weibliche Hauptfiguren Herausforderungen nur mit Hilfe von guten Feen, liebenswürdigen Tieren oder Traumprinzen bewältigen können“ (ebd.)*. Das Theaterstück nähert sich der Thematik aus einer fragenden Perspektive:

„Um diese traditionellen Geschlechterrollen zu hinterfragen, wird in der Performance die Frage gestellt: Was passiert, wenn all diese magischen Hilfsmittel wegfallen? Wie begegnen die Heldinnen Problemen in einer Welt, in der Frauen normalerweise als machtlos und passiv dargestellt werden, die an ihrer Feuerstelle verharren und warten bis der Traumprinz sie errettet?“ (ebd.)

Auch die männliche Geschlechterrolle steht zur Disposition. Im bzw. durch das Stück wird der Versuch unternommen, das starre und eindimensionale Bild des Prinzen, das hier stellvertretend für Männlichkeit steht, zu dekonstruieren und ein alternatives Rollenbild anzubieten:

„Auf der anderen Seite zeigt das Theaterstück auch, dass die Prinzen (also Jungen) nicht immer die Besten und Stärksten sein müssen, dass sie nicht unbedingt die Prinzessin retten, Drachen bekämpfen und

Emotionen unterdrücken müssen. Denn auch Prinzen haben manchmal Angst und können lernen ihre Emotionen auszudrücken“ (ebd.).

2.2 Theater der Unterdrückten (TdU) und Pädagogik der Unterdrückten (PdU) als zentrale Bezugspunkte für „Cinderella – my fairy rights“

Neben dem inhaltlichen Schwerpunkt der Geschlechterverhältnisse unterliegen dem Theaterprojekt zwei zentrale theoretisch-epistemologische bzw. methodische Bezüge: Auf der einen Seite das Theater der Unterdrückten (TdU) von Augusto Boal, das auch der Namensgeber der Projektorganisation – des TdU Wien – ist. Indirekt kommt mit der Pädagogik der Unterdrückten (PdU) ein weiterer (theoretischer) Bezugspunkt hinzu, weil das TdU darauf aufbaut bzw. sich in weiten Teilen daraus entwickelte (vgl. Fritz 2013: 41). Zwar bezieht sich das Theaterprojekt nicht direkt auf die PdU, nicht zuletzt ist jedoch in der Umsetzung im elementar- und primärpädagogischen Bereich, also in Kindergärten und Volksschulen und der Zielsetzung, eine kritische Auseinandersetzung mit Geschlechterverhältnissen zu fördern, der Bezug zu Paulo Freire deutlich erkennbar.

Beide Bewegungen entstanden im lateinamerikanischen Kontext und entwickelten sich aus gesellschaftlichen Machtungleichgewichten heraus. Für Birgit Fritz, die ihre Dissertation dem TdU, seinen Spuren und Entwicklungen gewidmet hat und die seit Jahren für das TdU aktiv ist, *„ist und bleibt das TdU geprägt von seiner lateinamerikanischen Herkunft, die es auf spezifische Weise für die Nutzung der Methode in diversen Herrschaftssystemen sensibilisiert“ (ebd. 46)*. TdU stellt den Anspruch, unterdrückende und ungerechte Lebensrealitäten durch Theater zu hinterfragen und schließlich zu verändern (Boal 2016: 7fff). Es entspringt Paulo Freires Idee der Befreiungspädagogik, einer Volkskulturbewegung („movimiento de cultura popular“, Boal 2009: 263), die einen Prozess der Selbst-Erkennntnis und Subjekt-Werdung seiner eigenen Geschichte anstoßen will (Fritz 2013: 50). Birgit Fritz schreibt:

„Das Theater Boals, als Forschungsgegenstand, ist ein Theater, welches einen Standpunkt einnimmt, eine bestimmte Ethik vertritt und ein deklariertes Ziel hat. Es ist pädagogisch, soziologisch, therapeutisch und politisch, im Sinne von gemeinschaftsbildend und gesellschaftsverändernd, wirksam und es beruht auf bestimmten Grundsätzen, die befreiend wirken“ (ebd. 37).

Die wohl bedeutendste Gemeinsamkeit des Theaters der Unterdrückten und der Befreiungspädagogik ist die *„Schnittstelle von Unterdrückung und Befreiung“ (Fritz 2013: 49)* und der politische Aktivismus, den Freire und Boal in Pädagogik und Theater innewohnen sehen (ebd.).

Paulo Freire eröffnet die durchaus brisante These, dass Bildung der Emanzipation entgegenwirke (Freire 1990: 14). Er begründet sie damit, dass das Ziel von Bildung oftmals eine Anpassung an bestehende Herrschaftsverhältnisse bedeute⁴ und offeriert mit den Schlagwörtern ‚Aktion‘ und ‚Reflexion‘ ein Gegenmodell und einen Ausweg aus der Unterdrückung (ebd.). Diese Befreiung könne, so Freire, nur *mit* dem Volk gelingen, nicht *für* das Volk (ebd. 19), außerdem müsse eine Pädagogik der Unterdrückung stets aus konkreten Situationen erwachsen (ebd. 26). Unterdrückung zu überwinden verlange nach Freire, ihre Ursachen kritisch zu erkennen und durch verändernde Aktion neue Situationen zu schaffen (ebd. 34). Es müsse jene konkrete Situation, die Unterdrückung erzeugt, verändert werden, durch Reflexion auf und Aktion an der Welt (ebd. 37f.). Das große Potential darin sieht er in einer doppelten Befreiung: „*Das also ist die große humanistische und geschichtliche Aufgabe der Unterdrückten: sich selbst ebenso wie ihre Unterdrücker zu befreien*“ (ebd. 32).

Die Elementarpädagogik und ihre Bedeutung für das Hinterfragen und Aufbrechen ungerechter Regelsysteme waren bisher nicht im Fokus der Forschung von und über Theater bzw. Pädagogik der Unterdrückten. Ebenso wenig wurde und wird der Aspekt Gender – insbesondere im Kontext der Elementarpädagogik- von der Befreiungspädagogik beleuchtet.

Auf diese Lücke soll durch meine Masterarbeit aufmerksam gemacht werden. Nicht zuletzt kann „Cinderella – my fairy rights“ mit der Umsetzung an Kindergärten und Volksschulen als ein Versuch gesehen werden, dem TdU und der PdU in Verschränkung mit dem Thema Geschlechterverhältnisse im frühkindlichen Bereich mehr Relevanz zu verleihen.

Dahlberg und Moss schreiben in ihrem Buch „Ethics and politics in early childhood education“:

[...] institutions can be places where the Other is not made into the Same, but which open up instead for diversity, difference and otherness, for new possibilities and potentialities. That they can be places where children and adults are governed less, not in the neo-conservative sense of ‘smaller government’, but through being able to confront dominant discourses that claim to transmit a true body of knowledge, and that seek to manipulate our bodies, mould our subjectivities and govern our souls. That they can be places, too, for confronting injustice, in particular, structural domination and oppression” (Dahlberg/ Moss 2005: 15)

⁴ ähnlich argumentiert Pierre Bourdieu in Bezug auf das System der Zweigeschlechtlichkeit. In „die männliche Herrschaft“ schreibt er, dass „*die Schule [...] aufgrund der Widersprüche, die sie prägen und die sie induziert, eines der entscheidenden Prinzipien des Wandels in den zwischengeschlechtlichen Beziehungen*“ sei (Bourdieu 2017: 151).

Die hier von Dahlberg und Moss aufgegriffene Argumentationslinie der Diversität und Differenzierung und der Möglichkeit, struktureller Macht und Unterdrückung besonders in frühkindlichen Institutionen entgegenwirken zu können wird vom Projekt zum Teil direkt, zum Teil implizit aufgegriffen und kann als Motor des Projekts bezeichnet werden. Sie deckt sich weitgehend mit Paulo Freires Konzept von Aktion und Reflexion (Freire 1990: 14) und mit Augusto Boals Anspruch, durch Theater unterdrückende Lebensrealitäten zu hinterfragen und zu verändern (Boal 2016: 7fff).

Linda Raule vom TdU Wien erhofft sich eine kritische Auseinandersetzung mit den eigenen oder gesellschaftlichen Lebenskonzepten durch das Theaterstück:

„Ich denke, es kann in dem Sinne helfen, dass sie gesehen haben: es darf auch anders sein. Dass sie einfach ein anderes Bild - das dann auch positiv bzw. ja auch irgendwie durch die Stimmung in dem Theaterstück positiv wahrgenommen wird - sehen. Dass sie lernen nein zu sagen - das ist für mich auch ein Teil vom Stück – und auf ihre eigenen Bedürfnisse einzugehen. Und einfach auch diese aktive Förderung von der Auseinandersetzung mit dem „was will ich, wie will ich sein“. Und ich denke, wenn man sich mit diesen Gedanken auseinandersetzt, dann hat man automatisch irgendwie eher eine Ebene, auf der man reflektiert: Wie möchte ich mein Leben leben und was ist eigentlich richtig und was ist falsch“ (Raule 2018: 10).

2.3 Entstehungshintergrund und Gender-Bezüge

Barbara Polajnar von Kud Transformator hat das Projekt „Cinderella – my fairy rights“ gemeinsam mit ihrer Kollegin Metka Bahlen Okoli in Slowenien entwickelt, umgesetzt und in diesem Rahmen auch längerfristige und vertiefende TdU-Workshops in einem slowenischen Kindergarten abgehalten. Die Theaterassoziation Kud Transformator entstand in der Folge eines Trainings durch Birgit Fritz vom TdU Wien. Die dadurch begonnene Verbindung zwischen Kud Transformator und dem TdU Wien führte schließlich auch zur Kooperation und zur Übergabe von „Cinderella – my fairy rights“ an das TdU Wien (Polajnar 2018: 1). Linda Raule vom TdU Wien beschreibt: *„Die Idee entstand eigentlich dadurch, dass die Slowenen von KUD Transformator die ‚residency‘ hier in Wien machen und wir uns [...] überlegt haben: Inwieweit können wir [sie] am besten [...] unterstützen und einen guten Austausch kreieren“ (Raule 2018: 1).*

Barbara Polajnar von Kud Transformator erzählt, dass sie die Notwendigkeit sah und über ihre Kollegin Metka Bahlen Okoli auch die Möglichkeit und den Zugang hatte, Geschlechterverhältnisse in einem möglichst frühen Alter zu thematisieren und kritisch zu hinterfragen. Insofern kann auch hier die von Dahlberg und Moss ins treffen geführte Möglichkeit frühkindlicher Bildungsinstitutionen als Ort der

kritischen Auseinandersetzung mit Ungleichheiten und Machtstrukturen (Dahlberg/Moss 2005: 15) als eines der Leitmotive für die Entwicklung des Theaterprojektes und die Auswahl der Altersklasse der unter 10-jährigen und ihr Umfeld als Zielgruppe gesehen werden.

Polajnar und auch Linda Raule vom TdU Wien beschreiben die Omnipräsenz von Gender in ihrer Arbeit, die sie immer wieder dazu veranlassen, das Thema kritisch aufzuarbeiten. „*[The] gender topic was always there*“ erzählt Polajnar, die in der Vergangenheit auch viele Forumtheaterstücke⁵ zum Thema ‚gender equality‘ umgesetzt hat (Polajnar 2018: 1). Linda Raule vom TdU Wien beschreibt, wie sich das Geschlechterthema in der TdU-Arbeit förmlich aufdrängt: „*[...] da wir eigentlich grundsätzlich in unserer Arbeit immer wieder zu diesem Thema Gender zurückkommen oder es eigentlich überall ist dieses Thema, dachten wir, es wär‘ natürlich super cool wenn wir halt da auch unsere Arbeit weiter vertiefen könnten*“ (Raule 2018: 1). Polajnar, die ihre Masterarbeit darüber verfasste, wie TdU zum Empowerment von Frauen beitragen kann (Polajnar 2018: 14), betont, keinen Fokus auf Geschlechterfragen zu legen, vielmehr würden sich Gender-Themen durch sehr viele Bereiche ihrer Arbeit und ihres Lebens ziehen: „*This topic was always present, but it was not our direct focus*“ (ebd. 13).

Die Idee, ein klassisches Märchen vor der Folie der Genderkritik zu bearbeiten entsprang ähnlichen Überlegungen, wie Raule ausführt:

„*Weil wir halt immer merken, egal ob’s jetzt im Kontext der Arbeit vom TdU ist oder im Kontext von anderen Arbeiten, die wir alle so tun, wie stark prägend solche Märchen einfach immer noch sind. Und wenn’s halt keine Märchen mehr sind, dann halt Disney-Filme oder so. Wo du halt genau, oftmals auch ,ne sehr starke Rollenverteilung hast*“ (Raule 2018: 2).

Auch Polajnar beschreibt, wie sie das Theaterstück als Reaktion und Kritik auf klassische Märchen und unreflektierte Mainstream-Theateraufführungen entwickelte:

„*I know that I was more and more pissed off because of the fairy tales that are very discriminatory considering gender issues. And also I know that whenever I went to some puppet theatre for kids, I really thought that these are really – I mean national theatres in Slovenia I am talking – there are really these bizarre performances [...] with this attitude that kids, I mean I had a feeling that kids are stupid. What they wanted to present was I would say very [pause] problematic. The topics are usually very problematic and black and white. And they are reproducing already stereotypes that are existing*“ (Polajnar 2018: 2).

⁵ Boal beschreibt Forumtheater als „*theatrale Inszenierung realer Erfahrungen von Unterdrückung und die Suche nach Veränderungen im dialogischen Prozess mit dem Publikum, das in die Szene eingreift und Handlungsideen praktisch erproben kann*“ (Boal 2016: 8). Anders als in „*Cinderella – my fairy rights*“ kann das Publikum in einem Forumtheaterstück auf die Bühne kommen und Rollen selbst übernehmen.

Über ihre Kollegin Metka Bahlen Okoli, die ebenfalls in Kud Transformator wirkt und Mutter zweier Söhne ist, entstand der Kontakt zu einem Kindergarten und die Idee, sich – gemeinsam mit den Kindern und mithilfe der Methoden des TdU – (gender)kritisch mit klassischen Märchengeschichten auseinanderzusetzen. Polajnar beschreibt, wie die Entstehungsgeschichte von “Cinderella – my fairy rights” auf die unterschiedlichen Überlegungen zwischen ihr und Bahlen Okoli und der Frage nach der geschlechtlichen Sozialisierung zurückzuführen ist:

„She [Bahlen Okoli, Anm. d. Verf.] has two kids [...], she has two boys. So it was also, I mean, for me it was interesting, because my aspect was how girls are socialised threw these fairytales. That there is always a prince saving them and you know this bullshit [pause]. But for me it was also a very important part and also [an, Ergänzung d. Verf.] interesting part that she said: Yes, but also if I look for [sic!] my boys, they also, I mean, I didn't support that they need to be the prince, the princes, who will save the girl, you know? For me it was also interesting of course to have socialised both, all genders” (Polajnar 2018: 11).

Dieser Entstehungshintergrund entspricht dem Anspruch des TdU, Theaterstücke aus konkreten (ungerechten) Lebenssituationen heraus zu entwickeln (vgl. Fritz 2013: 123). Gleichzeitig zeigt die obige Aussage, dass ein persönlicher Bezug zum Thema besteht und die kritische Reflexion des eigenen Zugangs zum Thema bzw. die eigene Perspektive und Fokussierung ein Mitauslöser für die Entwicklung des Theaterprojektes war. So beschreibt Polajnar, wie sie in der Reflexion mit Bahlen Okoli über Gender in Märchen eine neue Perspektive gewinnen konnte: Die einer Mutter zweier Söhne, die den Fokus der Genderkritik auf jene Unterdrückungsmechanismen in Märchen richtet, die Buben betrifft: den Prinzen, der dem Zwang unterliegt, die Prinzessin zu retten (mit allen damit einhergehenden obligatorischen und männlich konnotierten Charakteristika wie Mut, Stärke, etc.). Damit, so beschreibt Polajnar, wurde ihr (genderkritischer) Blick auf Märchen, der den Fokus zuvor auf Mädchen und ihre Sozialisierung durch Märchen richtete, auf alle Geschlechter und ihre Sozialisierung durch Märchen erweitert.

Die Wahl des Märchen Cinderella (Aschenputtel) begründet Polajnar wie folgt:

Cinderella, [...] I would really say, it's [sic!] the most plastic version of that kind of fairytales. [...] Later we also wanted to make different fairytales of course. With the snow white it went somehow. I mean the point is also, the structure of the scenario is that there are three stops. Where Cinderella says: This is not fair and then kids give suggestions. But the thing was, I mean, from the perspective of dramaturgy, or the text of the fairytale [the question is, Erg. d. Verf.] how and when you put it onto the stage” (ebd. 17f.)

Inhaltlich gäbe es, so Polajnar, viele Märchen, die hinsichtlich der darin abgebildeten Geschlechterverhältnisse problematisch sind und problematisiert werden könnten. Die Auswahl von Cinderella (Aschenputtel) begründet sie aber überwiegend damit, dass sich die Struktur und der Handlungsverlauf besonders gut eignen würden, um die Methode der simultanen Dramaturgie umzusetzen:

„Other fairytales were not – I mean, they are also problematic for sure, but they didn’t have this super structure. You could make three stops, I mean, without inventing something totally new and put some extra sexist characters inside of it. [...] then we made snow white and [...] also, we were brainstorming for many many others, also like Ariella, the.. and I don’t know whatever. I mean they were like many many many. But there were never such a strong problematic points where you could stop and say: this is totally problematic and this. (ebd. 18)

2.4 AkteurInnen des Projekts

Kud Transformator

Die (bereits erwähnte) Theaterassoziation Kud Transformator hat das Projekt „Cinderella – my fairy rights“ ins Leben gerufen und es in Slowenien in einem Kindergarten als Workshop-Reihe und bei öffentlichen Aufführungen umgesetzt. Die Assoziation wurde 2010 von Barbara Polajnar und Metka Bahlen Okoli gegründet und war zuvor eine eher lose Theatergruppe mit verschiedenen (Theater)Hintergründen. Polajnar erzählt von der vielseitigen Arbeit von Kud Transformator, die nicht nur auf das TdU zurückzuführen ist:

“we may do theatre of the oppressed, but not only [...], what we also do are always some alternative political theatre plays, I mean, there are always some topics we would like to address, it’s not just, I don’t know, just a piece of art, but it’s [sic!] always something there” (Polajnar 2018: 14).

Von Kud Transformator wurde Barbara Polajnar, die Mitgründerin der Assoziation und Mitinitiatorin des Theaterprojekts „Cinderella – my fairy rights“, interviewt. Sie greift auf eine mehrjährige Erfahrung mit den Techniken und Methoden des TdU zurück und hat bereits Theaterprojekte bzw. Workshops zum Thema Gender entwickelt bzw. darin mitgewirkt.

TdU Wien

Das TdU Wien ist ein Verein, der im Jahr 2003 von Birgit Fritz gegründet wurde und der sich der Verbreitung, der Anwendung und Weiterentwicklung des Theaters der Unterdrückung annimmt. Zu

den Kernaufgaben zählen die Entwicklung und Umsetzung von Theaterprojekten und die Abhaltung von Veranstaltungen und Workshops. Fester Bestandteil sind außerdem zwei Theatergruppen (ReflActiv und Emile). Die Theaterarbeit des TdU hat einen gesellschaftspolitischen und gesellschaftskritischen Fokus. Theater der Unterdrückten beschreibt der Verein als „*Methode, eigene und gesellschaftliche Realitäten zu reflektieren und unser Leben und die Gesellschaft aktiv zu gestalten, sowie andere dazu zu ermutigen*“ (tdu-wien.at, online).

Das TdU Wien hat das Projekt „Cinderella – my fairy rights“ von Kud Transformator übernommen und auch dessen wissenschaftliche Begleitung forciert. An einem Wochenende kurz vor Projektbeginn in Wien wurde das Projekt von Kud Transformator an das TdU Wien an drei dafür gecastete Theatergruppen, sowie an eine Theatergruppe aus Linz übergeben. Das TdU Wien stellte überwiegend auch den Kontakt zu den Schulen und Kindergärten her, in denen die Theateraufführungen stattfanden, vereinzelt wurde das TdU Wien direkt kontaktiert, um das Theaterstück zu buchen.

Interviewpartnerinnen vom TdU Wien waren Linda Raule, Mitarbeiterin des TdU Wien und Mitwirkende im Theaterstück (als Schauspielerin und Jokerin⁶) und Katharina Spanlang, ebenfalls Mitarbeiterin des TdU Wien und Jokerin bei den Theateraufführungen.

RezipientInnen

Die RezipientInnen des Projekts sind überwiegend Kinder und PädagogInnen bzw. LehrerInnen von Wiener Volksschulen und Kindergärten, da der Projektauftrag explizit an Kindergärten und Schulen gerichtet ist. Lediglich bei der Theateraufführung in der Kindergruppe, die von mir mittels Gruppendiskussion begleitet wurde, befanden sich sowohl Kinder und Pädagoginnen, als auch (einige) Eltern, was allerdings im expliziten Aufruf von mir als Forscherin begründet ist. Als Zielgruppe definiert das TdU Wien in einer Presseaussendung hingegen Kinder zwischen 4 und 11 Jahren und deren Familie, sowie „*alle die sich von einem kritischen Standpunkt mit Geschlechterrollen und Machtstrukturen in klassischen Märchenerzählungen auseinandersetzen wollen*“ (TdU Wien, 2018/2). Im Herbst 2018 wurden zwei öffentliche Aufführungen im WUK⁷ durchgeführt – darunter die Uraufführung in Wien – bei denen ein fast ausschließlich erwachsenes Publikum anwesend war.

Forscherinnen

Bereits im Sommer vor Projektstart in Wien wurde die wissenschaftliche Begleitung des Theaterprojektes vom TdU Wien ausgeschrieben. Das Angebot wurde an Masterstudierende verschiedener Fachrichtungen gerichtet. Eine Zusammenarbeit wurde mit einer Kollegin vom Institut für Soziologie und mir (Institut für Internationale Entwicklung) eingegangen und umfasste die

⁶ siehe Kap.2.5

⁷ WUK steht für Werkstätten- und Kulturhaus und ist ein Kulturzentrum in Wien (WUK, online)

Bereitstellung von Literatur über TdU und Materialien zum Projekt, die Kontakte zu den am Projekt beteiligten Personen mit der Möglichkeit, Interviews durchzuführen sowie die Möglichkeit der Teilnahme an den Theateraufführungen.

2.5 ProtagonistInnen im Theaterstück

Da es in Wien drei verschiedene Gruppen gibt, die das Theaterstück aufführen, variieren die einzelnen Rollen mitunter in ihrer Darstellung und Umsetzung. Die nachstehenden Beschreibungen der Rollen beziehen sich auf jene Theateraufführung (und Theatergruppe), die in der von mir begleiteten Kindergruppe stattfand und die auch die Ausgangsbasis für die Gruppendiskussion war. Generell – wenn nicht anders erwähnt – nimmt meine Arbeit auf ebendiese Theateraufführung Bezug.

„JokerIn“

Die Jokerin wird in der Theateraufführung mit einem schwarzen Zylinder ausgestattet, der sie von den anderen Rollen abhebt und ihr eine Art Alleinstellungsmerkmal verleiht, das auch in der Gruppendiskussion aufgegriffen wird („androgynes Zauberwesen“). Vor Beginn des Stücks stellt sie den Kontakt zu den Kindern her. Sie fragt das Wissen der Kinder über die Märchengeschichte ab und rekonstruiert so gemeinsam mit den Kindern die Originalversion des Märchens. Anschließend erklärt sie die andere Zugangsweise des Theaterstücks: Dass Cinderella nicht auf Magie zurückgreifen kann, um ihre Ziele zu erreichen und stattdessen die Kinder an bestimmten Stellen Ideen einbringen können, wie sich Cinderella aus eigener Kraft helfen kann.

Die zweite Funktion der Jokerin ist die der Erzählerin. Sie eröffnet das Theaterstück mit dem Satz: „Vor langer Zeit gab es ein wunderschönes, luxuriöses Schloss“ und setzt die Erzählung in den Dialogpausen immer wieder fort. Um das Stück zu Stoppen und die Intervention zu eröffnen, formt sie ihre Arme zu einer imaginierten Regierklappe, die zuschlägt und wendet sich mit ihren Fragen an die Kinder. Sie entscheidet teils in Absprache mit dem Publikum, teils mit den SchauspielerInnen oder alleine, welche Idee wie umgesetzt wird und gibt schließlich auch den Impuls (Fingerschnippen) für die Fortsetzung des Stücks.

Cinderella

Cinderella hat im Theaterstück, wie auch im Original, die Hauptrolle inne. Ihre Rolle entspricht jedoch weder optisch, noch im Charakter der einer klassischen Märchenprinzessin. So trägt Cinderella im Theaterstück kein Kleid, sondern eine ArbeiterInnen-Montur und ausrangierte Turnschuhe. Ihr Haar und Make-up wirken natürlich und während des gesamten Theaterstücks, auch bei der Ballszene, werden

keine Änderungen an ihrer Optik vorgenommen. Sie wird als selbstbewusst dargestellt, allerdings eingeschüchtert durch Stiefmutter und Stiefschwestern, denen sie sich im Verlauf des Stücks zu widersetzen beginnt. An mehreren Stellen äußert Cinderella Forderungen und unterhält einen aktiven Part in der Szene, indem sie etwa einfordert, im Geschäft des Vaters mitzuarbeiten oder indem sie die Führung beim Tanz mit dem Prinzen übernimmt. Cinderellas Charakter und ihre Optik erscheinen eigenwillig, was mitunter der Kontrastierung mit der Rolle im Original geschuldet sein mag. Während des Stücks wird Cinderellas Vorliebe für Handwerk, Fußball, HipHop-Musik und Süßigkeiten ausgedrückt und sie äußert den Wunsch nach Bildung. Sie verwendet eine zeitgemäße Sprache, teilweise mit umgangssprachlichen Ausdrücken. Die Darstellung von Cinderella als aktiv und handlungsmächtig wird durch die überspitzt gezeigten ungerechten Szenen herausgefordert. Indem sie sich jedoch nicht hilfesuchend, sondern einklagend („dieses Märchen ist einfach nicht gerecht!“) an das Publikum wendet, bleibt sie einer aktiven und handlungsmächtigen Rolle.

Prinz

Die Rolle des Prinzen wird deutlich mit der eines klassischen Märchenprinzen kontrastiert. Ähnlich wie die Rolle der Cinderella wird der Prinz sowohl optisch, als auch charakterlich der Originalfigur diametral entgegengesetzt dargestellt. Der Prinz im Stück trägt eine enganliegende und glitzernde Leggings, lang gelocktes Haar und ein Diadem – Utensilien, die Assoziationen mit Weiblichkeit hervorrufen und den Prinzen feminin wirken lassen. Sein Charakter wird – auch anders als im Original – als oberflächlich, selbstverliebt und eingebildet dargestellt. Mit der Darstellung des Prinzen werden denn auch die Elemente der Clownerie und des comedian act art umgesetzt. Für Polajnar eine bewusste Auflockerung des Themas: „*We created the prince in these very tight trousers and he is a bit this feminine way of prince. They [the kids, Anm.] are always laughing at him, this is the point*“ (Polajnar 2018: 28). Zwei Parallelen zur Originalversion bleiben im Stück jedoch aufrecht. Zum einen das Bewusstsein des Prinzen für die höfische Etikette, das damit zum Ausdruck gebracht wird, dass er sich verwirrt über Cinderellas Abneigung gegenüber klassischer Musik zeigt und dass sie die Führung beim Tanz übernimmt. Die zweite Parallele ist das patriarchale Verständnis des Prinzen von Beziehung und sein Machtbewusstsein, das durch die verschiedenen Versuche des Prinzen der Zurechtweisung und Unterordnung von Cinderella ausgedrückt wird. Es ist also eine gewisse Ambivalenz in der Rolle des Prinzen erkennbar, da in der Rolle weiblich konnotierte Elemente – hauptsächlich über die Optik zum Ausdruck gebracht – mit traditionell männlich besetzten Elementen wie dem Machtbewusstsein verschränkt sind.

Stiefmutter und Stiefschwestern

Die Stiefschwestern werden mit Handpuppen dargestellt, die von der Rolle der Stiefmutter gespielt werden. Damit sind drei Charaktere (als personifiziertes Böses) in einer Schauspielerinnenrolle verschränkt. Im Zentrum – auch bildlich – steht die Stiefmutter. Ihr wird einerseits optisch eine starke Präsenz verliehen, indem sie mit schwarzer Perücke, rotem Lippenstift und schwarzer Kleidung portraitiert wird. Andererseits wirkt ihrer Rolle auch stimmlich und sprachlich stark und machtvoll. Im Theaterstück werden Kältherzigkeit, Strenge und Ungleichbehandlung, als ihre wesentlichen Charaktereigenschaften gezeigt. Darüber hinaus kommt der Vereinnahmung der Stiefmutter über den Vater und den Haushalt ein großer Stellenwert zu. In dieser Hinsicht, aber auch optisch, ist die Rolle der Stiefmutter eng an die des Originals gezeichnet. Katharina Spanlang, Mitarbeiterin vom TdU Wien und Jokerin im Stück beschreibt die ambivalente Haltung gegenüber dieser stereotyp gezeichneten Rolle:

*„Was halt schon sehr klassisch ist, ist das halt die Stiefmutter, die ein Kostüm trägt, also schwarz/rot – also Vampire sind auch zum Beispiel schwarz/rot – also so diese... ja, diese Farben, mit den dunklen Haaren, dem schwarzen Kostüm und dem roten Schal, wo wir uns auch überlegt haben, die Vielschichtigkeit der Stiefmutter noch mehr herauszubringen und wir eine Gleichzeitigkeit haben von wir wollen das Stück nicht zu komplex machen, aber auch nicht platt“
(Spanlang 2019: 3).*

Ähnlich verhält es sich mit den Rollen der Stiefschwestern. Diese werden jedoch als Handpuppen von der Schauspielerin der Stiefmutter gespielt und wirken dadurch weniger präsent. Sie schwirren regelrecht um die Stiefmutter herum und werden, wie im Original, als eingebildet, oberflächlich, hässlich und dumm dargestellt. Die drei Charaktere verbünden sich gegen Cinderella, beschimpfen und beleidigen sie. Es entsteht der Eindruck, als wollten sie dadurch systematisch eine Machthierarchie zwischen sich und Cinderella manifestieren.

Vater

Der Vater von Cinderella wird im Stück als passiv und jegliche Verantwortung von sich weisend dargestellt. Das sind die zentralen Charakteristika, die über die Rolle vermittelt werden. Er ist ein reicher Geschäftsmann, der einen Laden besitzt (in dem Cinderella vorschlägt zu arbeiten), verwitwet und in zweiter Ehe mit Cinderellas Stiefmutter verheiratet. Er scheint Cinderella sehr zugeneigt und drückt wiederholt seine Liebe für sie auf. Allerdings ist er stark in seine Arbeit vertieft, was mit der Metapher des Zeitunglesens am Klo umschrieben wird, und er scheint gegenüber dem starken Auftritt der Stiefmutter ohnmächtig. Trotz der überwältigenden Passivität bietet das Stück mit der Rolle des Vaters die erste und zunächst einzige Adresse für die Anliegen von Cinderella an. Die überspitzte Passivität des

Vaters und dass dieser - anders als im Original, in dem er eine Nebenrolle einnimmt - im Theaterstück einen zentralen Auftritt hat, kann als Versuch interpretiert werden, eine Projektionsfläche für Cinderellas Unterdrückung zu schaffen und diese im Interventionsteil auch anzubieten - als eine Handlungsmöglichkeit für Cinderella.

2.6 Inhalt und Aufbau

Inhaltlich finden sich im Stück „Cinderella – my fairy rights“ einige Parallelen zur Originalversion. Etwa der Rahmen, dass Cinderella zum Ball gehen, den Prinzen kennenlernen und heiraten möchte. Auch die wesentlichen Charaktere sind aus dem Original übernommen und besonders die Rollen der Stiefmutter und der Stiefschwestern anlehnend an jene in der Originalversion gezeichnet. Eine leichte Abwandlung vom Original findet sich in der Darstellung des Vaters, dem eine zentralere Rolle eingeräumt wird – wie oben beschrieben u.a. als Adressat und Handlungsfeld für Cinderella. Aber besonders der Charakter von Cinderella und der des Prinzen unterscheiden sich maßgeblich vom Original. Die atypische – teils antistereotype – Darstellung der beiden Rollen, wie oben beschrieben, ist zugleich einer der zentralen Kritikpunkte, den das Theaterstück an klassischen Märchen richtet: Der Vorwurf der bzw. die Kritik an Stereotypisierung und dessen Reproduktion (Polajnar 2018: 2) Die Stereotypisierung wird im Stück selbst aufgegriffen, indem die Charaktere teils sehr überzogen gezeigt werden, was auch unter den ProjektinitiatorInnen durchaus kritisch diskutiert wird (ebd. 9, Raule 2018: 3). Barbara Polajnar sieht darin allerdings eine Notwendigkeit:

„The performance itself is problematic. Because it's very stereotypical and we were like: Yes, but we wanted to bring out this, maybe black and white stereotypes, because then it's a bit more clear, but of course stereotypical. And then to fight against them, not to support them!“ (Polajnar 2018: 9).

Die grundlegenden Handlungsstränge werden beibehalten: Der Tod von Cinderellas Mutter, die Wiederverheiratung des Vaters und die Unterdrückung, die Cinderella durch die Stiefmutter und die Stiefschwester erfährt einerseits, der Aufruf des Prinzen zum Ball und der Versuch Cinderellas, diesen besuchen zu können andererseits. Das Stück endet anders als das Original nicht mit der Schuhprobe und der Zusammenführung von Aschenputtel mit dem Prinzen, sondern mit einem Heiratsantrag noch in der Ballnacht und mit Cinderellas bitterer Erkenntnis, in der Ehe mit dem Prinzen denselben Unterdrückungsmechanismen und den selben starren Hierarchien ausgesetzt zu sein, denen sie durch die Heirat mit dem Prinzen zu entfliehen hoffte.

Das Stück spart – begründet in der Methode – die magischen Elemente der Originalversion aus. Durch den großen Raum, den die Intervention einnimmt, wird der Inhalt stark verkürzt und der Bezug zum

Original über einzelne ‚Trigger‘ hergestellt, wie beispielsweise die ausgestreuten Linsen⁸ oder der Schuh⁹, welche die jeweiligen Informationen, Bezüge und Sinngehalte aus dem Original abrufbar machen sollen.

Das Stück wird in drei Szenen eingeteilt, die in den folgenden Absätzen beschrieben werden.

Der **erste Teil** zeigt den Tod Cinderellas Mutter, die Wiederverheiratung des Vaters und die damit einhergehenden Veränderungen für Cinderella durch das Zusammenleben mit der Stiefmutter und den beiden Stiefschwestern. Der einleitenden Erzählung über den Tod der Mutter und Cinderellas Trauer, der Wiederverheiratung und dem Einzug der Stiefmutter und der Stiefschwester folgt ein Dialog der ProtagonistInnen. In diesem Dialog wird überspitzt dargestellt, wie Cinderella durch die Stiefmutter und die Stiefschwestern herabgewürdigt und ungerecht behandelt wird. Die Ebene, auf der sich die Szene bewegt, ist die Hausarbeit. Wiederholt wird Cinderella sehr forsch aufgefordert, verschiedene Putzarbeiten zu erledigen, während sie den wechselnden Herabwürdigungen durch die Stiefmutter und der Stiefschwestern ausgesetzt ist:

„Oh, Cinderella, schau dich nur an! Niemand wird dich heiraten in diesem traurigen Zustand“, „Du bist so schmutzig und du stinkst!“, „Deine Haare sind chaotisch und deine Nägel sind schwarz wie Kohle. Schäme dich!“ „Schau uns an, was für wunderschöne Kleider wir haben und wie duftend und hübsch wir sind. Ha-Ha!“.

In dieser Sequenz tritt die Rolle des Vaters auf, die als passiv - Zeitung lesend und am Klo sitzend – dargestellt wird. Der Vater scheint das Geschehen um seine Tochter nicht wahrzunehmen, so die vermittelte Botschaft. Dem Publikum wird die zunehmende Unzufriedenheit von Cinderella durch Ausrufe des Seufzens und Veränderungen in der Körperhaltung und im Gesichtsausdruck vor Augen geführt. Schließlich unternimmt Cinderella den ersten Versuch, ihre Situation zu ändern und adressiert den Vater: *„Vater, Vater! Deine neue Frau und ihre Töchter geben mir zu viel Arbeit, und sie arbeiten überhaupt nichts. Außerdem sind sie so schrecklich unhöflich zu mir.“* Sie unternimmt den Versuch, aus ihrer Rolle als Putz- und Hausfrau auszubrechen und Alternativen zu denken: *„Aber Vater, kann ich nicht etwas anderes tun? Was wäre, wenn ich dir in deinem Laden helfe?“* Der Vater macht zwar seiner

⁸ Im Grimm-Original dienen die von den Stiefschwestern und der Stiefmutter in der Asche ausgestreuten Linsen und Erbsen, die Aschenputtel wieder aufsammeln muss, als Versinnbildlichung der Erniedrigung und Machtausübung.

⁹ Im Grimm-Original nimmt der (gläserne) Schuh, den Aschenputtel in der Ballnacht verloren hat, eine zentrale Rolle ein, weil er dem Prinzen dazu verhilft, Aschenputtel wieder zu finden. In „Cinderella – my fairy rights“ wird der Bezug zum Original durch die subtile Geste des Schuhbindens und den Ausspruch des Prinzen „du wirst keine schmutzigen Schuhe mehr tragen müssen“ hergestellt, ein wesentlicher Teil der Handlung rund um den Schuh wird in darin jedoch ausgespart. Die Handlung kann stattdessen über die Symbolik des Schuhs vom Original hergeleitet werden.

Zuneigung für Cinderella Ausdruck „Liebe Tochter, du weißt, dass ich dich sehr liebe“, verharnt jedoch weiterhin in seiner passiven Rolle. Der Dialog zwischen Cinderella und dem Vater wird von Zwischenrufen der Stiefmutter und der Stiefschwestern begleitet: *„Wenn du essen willst, musst du es dir verdienen. So lange wie [sic!] ich dieses Haus führe, muss jede ihren Teil dazu beitragen“*. Der Vater scheint von der Präsenz der Stiefmutter und der Stiefschwestern stark beeinflusst bzw. eingeschüchtert. Die Flucht vor der väterlichen Verantwortung in die Passivität wird mit dem wiederholt ausgesprochenen Satz: *„Du hast gehört, was deine neue Mutter sagt“* veranschaulicht.

Schließlich tritt Cinderella aus der Szene aus und positioniert sich vor das Publikum. Mit dem Satz *„Dieses Märchen ist einfach nicht gerecht“* pausiert sie das Stück und die Moderation eröffnet die erste Intervention.

Die nächste Szene – **der zweite Teil** - setzt mit der Verkündung der Ballveranstaltung ein, zu der der Prinz alle Mädchen des Königreichs lädt. Es folgt ein Dialog, der abermals die Unterdrückung und die Erniedrigungen zuspitzt, denen Cinderella durch die Stiefmutter und die Stiefschwestern ausgesetzt ist. Die Darstellung von Cinderellas in der Rolle als Unterdrückte setzt sich in den befehlsartigen Aufforderungen der Stiefschwestern fort: *„Kämm' mir das Haar“, „Putz meine Schuhe!“, „Hol' mein Kleid!“* Nachdem zu sehen ist, wie Cinderella den Befehlen mit leichtem Widerwillen Folge leistet, wechselt sie von der passiven und gehorchenden Rolle in eine aktive und wendet ein: *„Aber ich will auch zu dem Ball gehen. Kann ich bitte mitkommen?“* Der Bitte folgen weitere Herabwürdigungen durch die Stiefmutter und die Stiefschwestern: *„Cinderella, du kannst nicht gehen so dreckig und stinkig wie du bist. Du hast nicht mal ein Kleid, auch keine Schuhe. Außerdem kannst du gar nicht tanzen“*. Erstmals wenden sich nun die Stiefschwestern direkt an das Publikum: *„Ha-ha-ha! Habt ihr das gehört, Kinder? Diese schmutzige Katze will zum Ball gehen und den Prinz (sic!) treffen!“* Auch in dieser zweiten Szene wendet sich Cinderella angesichts der erfahrenen Unterdrückung und der Ungerechtigkeit an den nach wie vor passiven, zeitungslisenden und am Klo sitzenden Vater: *„Vater, Vater! Kann ich mit dir zu dem Tanz gehen? Bitte!“*. Wie auch in der ersten Szene ist der Vater-Tochter-Dialog von den Zwischenrufen und Einwendungen der Stiefmutter und der Stiefschwestern begleitet und abermals wird der Vater als in seiner passiven Rolle verharrend skizziert. Wie schon zuvor beteuert der Vater seine Liebe zu Cinderella, flüchtet sich jedoch in die Resignation und Passivität und überlässt der Stiefmutter die Entscheidungsmacht: *„Du hast gehört, was deine neue Mutter sagt“*. Die Szene endet wie im ersten Teil, indem Cinderella aus der Szene heraus- und dem Publikum gegenübertritt mit dem Ausspruch: *„Dieses Märchen ist einfach nicht gerecht“*, woraufhin die Moderation den Interventionsteil eröffnet.

Die **dritte und letzte Szene** zeigt Cinderella und den Prinzen am Ball. Sie wird durch Musik eingeleitet und eine begleitende Erzählung der Moderation: *„Sobald Cinderella und der Prinz sich sehen, spüren sie*

einen Funken zwischen sich. Der Prinz fordert sie direkt zum Tanz auf“. Die nächste Sequenz zeigt Cinderella und den Prinzen beim Tanz. Auf der Ebene des Tanzes werden Machtverhältnisse thematisiert bzw. illustriert und Empowerment-Strategien umgesetzt. Indem Cinderella die Führung beim Tanz übernimmt und über die Musikwahl entscheidet (von Walzer auf Hiphop), dringen ihre Ambitionen durch, aus ihrer traditionellen Rolle auszubrechen und es werden konkrete Handlungsfelder aufgezeigt. In der pointiert gezeichneten Verwirrung des Prinzen über die Selbstermächtigung von Cinderella beim Tanz und seine Versuche, die ‚natürliche Ordnung‘ über die Führung und die klassische Musik beim Tanz wiederherzustellen, werden die Machtverhältnisse in der kurzen Szene nonverbal zur Sprache gebracht. Ein Anknüpfungspunkt an das Original wird mit Cinderellas Schuh hergestellt, allerdings werden die magischen Elemente, die in der Originalversion damit verbunden sind, ausgespart. Der Schuh – ein ausrangierter Turnschuh – dient hier vielmehr als symbolisches Bindeglied zur Originalgeschichte und kann als symbolische Ermächtigung interpretiert werden, in der Cinderella ausdrückt, als *sie selbst* zum Ball gehen zu können. Der Einsatz eines ausrangierten Turnschuhs – und der Verzicht auf pompöse und stereotype Kleidung generell – regt dazu an, die Relevanz von Äußerlichkeiten zu hinterfragen. Dieser Aspekt wird wieder aufgegriffen, als der Prinz Cinderella einen Heiratsantrag macht und auf ihre Zusage hinzufügt: *„Du wirst keine gebrauchten Schuhe mehr tragen müssen*“. Diese Aussage spielt wiederum auf die Relevanzsetzung des Prinzen an und leitet über zum dritten und letzten Problemfeld, das im und mit dem Theaterstück aufgezeigt wird: Als Cinderella sich ihr neues, potentiell anderes und besseres Leben imaginiert, zeigt das Stück erneut auf die Grenzen, Einschränkungen und fortgesetzten Unterdrückungsmechanismen, denen sich Cinderella - nun zwar befreit von den Zwängen unter ihrer Stiefmutter und den Stiefschwestern – unter dem Zwang und den Hierarchien der Ehe ausgesetzt sieht. Der abschließende Dialog zwischen Cinderella und dem Prinzen ist strukturiert durch Cinderellas Erwartungshaltung an das Leben mit dem Prinzen (*„Ab heute wird mein Leben komplett anders sein“*, *„Endlich, niemand kann mich mehr herumkommandieren“*, *„ich werde endlich so viele Pfannkuchen und Kekse und Schokolade essen können, wie ich will“*) und der darauf folgenden Relativierung durch den Prinzen: *„[...] du weißt schon, dass du meinen Befehlen Folge leisten musst. Mein Wunsch sei dir Befehl“*, *„[...] Übergewicht steht einer Prinzessin nicht. Pfannkuchen und Kekse werden vom Menü gestrichen*“. Der Dialog ist im Verlauf so angesetzt, dass das Publikum Cinderella in einer abermals starren, unterdrückten und machtlosen Rolle wiederfindet. Die Kritik an den Geschlechterverhältnissen kommt auf dieser Ebene und im Dialog sehr deutlich zum Vorschein. Das Stück pointiert mit der überspitzt androzentrischen Haltung des Prinzen den Gender-Aspekt im Stück: *„Eine Ehefrau sollte glücklich sein, sich um ihren Ehemann zu kümmern“*, *„Du wirst keine Zeit dafür (für Cartoons, Anm.) haben. Du musst für mich kochen, meine Hemden waschen und bügeln und meine Füße massieren. Wir werden sehr glücklich sein, du wirst sehen*“. Ein letztes Mal tritt Cinderella aus der Szene

und vor das Publikum mit ihrem Diktum des ungerechten Märchens. Der dritte und letzte Interventionsteil beginnt.

2.7 Methoden

Das Stück verschränkt verschiedene Theater Techniken, u.a. Theater der Unterdrückten, physisches Theater, Puppentheater, simultane Dramaturgie und wird an den Bildungseinrichtungen als interaktives Theaterstück mit Intervention angeboten (ebd.).

Am Beginn steht die Rekonstruktion der Märchengeschichte und die Einführung in die andere Zugangsweise des Stücks, das bewusst auf magische Komponenten verzichtet:

“The thing is that, how we do it is that first, before the performance starts, the Joker asks the kids: So do you remember Cinderella Story? And they somehow make the original version together. Kids try to remember who was the main character, what happened to her, lalalalala. And then the Joker says: OK, we have Cinderella for you but it’s a bit different. Our version is a bit different” (Polajnar 2018: 26).

Die magischen Elemente werden gewissermaßen durch die Methode der simultanen Dramaturgie ersetzt: *“This is also what we wanted to underline, especially in Cinderella, that in real life there are not these magical things. But you need to fight for your rights on your own” (ebd.: 17).*

Die Rolle des Jokers/ der Jokerin

Dabei nimmt die Jokerin oder der Joker eine zentrale Rolle ein. Er oder sie stellt im Theaterstück die Brücke zwischen den SchauspielerInnen in ihren verschiedenen Rollen und dem Publikum her. Dem Jokern kommt damit eine gewisse ModeratorInnenaufgabe zu, gleichzeitig kann der Joker oder die Jokerin den Verlauf des Stücks wesentlich mitbeeinflussen: Durch den Zeitpunkt der Unterbrechung des Theaterstücks und der Eröffnung der Intervention, durch die Art der Fragestellungen und des In-Kontakt-Tretens mit dem Publikum, etc. Birgit Fritz schreibt, dass die „Haltung“ der ProtagonistInnen beim TdU entscheidend ist:

„Ein Bewusstsein für Demokratie und Partizipation, Glaube an den Intellekt der Betroffenen, ihre Fähigkeiten und an ihre grundlegende Kompetenz zur Problemlösung sowie ein klares Wertebewusstsein“ seien „unbedingte Grundlagen der Joker_innenrolle“ (Fritz 2013: 15f.).

Auch Barbara Polajnar verweist auf die Bedeutung der Rolle. Für sie ist der „Erfolg“ eines Theaterstücks an die Erfahrung und der Sensibilität der Jokerin oder des Jokers für das behandelte Thema geknüpft:

„of course it's always up to [the] Joker, who is the bridge I would say between audience and actors and actresses. How he or she is opening questions and what kind of questions“ (Polajnar 2018: 20). Da über die JokerInnenrolle die dem Theaterstück zugrundeliegende Problematik angesprochen und exponiert wird, ist es, wie Polajnar beschreibt, von zentraler Bedeutung, in welcher Weise und mit welcher Fragestellung die Intervention eröffnet wird. Die Testdurchläufe für “Cinderella – my fairy rights” hätten Polajnar gezeigt “ [...] how important joking is. To ask good questions. That you don't ask if it's problematic to send kids in the basement, but where is the gender problematic inside of it?” (ebd.: 25).

Die Schwierigkeit der Herausarbeitung der zentralen Problematik

Methodisch war und ist es für das Theaterprojekt eine Herausforderung, thematisch die richtige Problematik zu treffen, um auf die Problematisierung der Geschlechterrollen abzielen und nicht etwa auf Erziehungsmethoden:

[...] It was interesting that in this case, the first stop is when this queen, who is saying: mirror, mirror, who is the most beautiful woman in the world? So the scene stops, that this queen is sending snow white into the basement. Maybe this is not the best stop, but it is what we realised, that we need to change it. That this is not the most problematic. That maybe we should request beauty or something, but not the position of sending her into the basement. Because of her beauty, but maybe then something else should be exposed in joking. The kids said: It's not problematic if she is in the basement because she can play games on the computer“ Polajnar 2018: 24.

Ziel der Intervention ist es, ungerechte Situationen und nicht die UnterdrückterInnen selbst zu verändern. Damit wird der Empowerment-Aspekt angesprochen, der die Handlungsmacht in die handelnden AkteurInnen legt:

“Our idea is that kids can suggest changes. How Cinderella should act differently. We don't change other characters who are more or less oppressors. But of course they can change and usually they do change [in the] interaction or [as a] reaction to Cinderella's action. But it's not meant that they would say: The prince should be nicer. Because then, there is no problem. But if Cinderella does something that makes him nicer, this is good“ (Polajnar 2018: 30).

Bühnenbild

Das Bühnenbild besteht aus einer mit einem Tuch überzogenen Leinwand (backdrop). Hinter dieser werden die Bühnenrequisiten hervorgeholt, um die Geschichte zu umrahmen. Dazu zählen ein Schild mit dem Schloss und dem darunterliegenden Dorf, um die Geschichte zu situieren und ein Schild mit

einem Kreuz um den Tod Cinderellas leiblicher Mutter zu symbolisieren. Gleichzeitig halten sich die Schauspielerinnen während ihrer Auftrittspausen hinter der Leinwand auf. Zentrale Requisiten sind der Toilettensitz und die Klobürste. Sie dienen einerseits zur Veranschaulichung der Haus- und Putzarbeit, zu der Cinderella genötigt wird, andererseits dient der Toilettensitz zur Veranschaulichung der Passivität und Abstinenz des Vaters (während er darauf Platz nimmt).

2.8 Projektziele

Alle drei Interviewpartnerinnen haben über die Zielsetzungen des Projektes gesprochen und darüber, was sie damit zu bewirken hoffen. Sie lassen sich im Wesentlichen auf folgende Punkte zusammenfassen:

- Förderung von Empowerment und kritischem Denken
- Vorbildwirkung
- Präsentation eines gesellschaftlichen Gegenentwurfs
- Anstoßen einer gesellschaftlichen Debatte (über Geschlecht und Geschlechterverhältnisse)
- Einfluss auf das Ausleben von Geschlechterrollen

Die Zielsetzungen des Projekts werden in die Analyse miteingebunden und insbesondere unter 5.2 ausführlicher diskutiert.

3. Theoretischer Rahmen

Erste theoretische Bezüge zur Befreiungspädagogik von Paulo Freire und dem Theater der Unterdrückten von Augusto Boal wurden bereits in der Kontextualisierung des Theaterprojekts in Kapitel 2 hergestellt. Um nun der Frage nach den Geschlechteraushandlungen, die durch den Impuls des Theaterstücks ausgelöst werden, nachzugehen, bedarf es eines erweiterten theoretischen Analyserahmens, der den Fokus auf Geschlecht und Geschlechteraushandlungen richtet. Die Basis der Analyse bilden die aus der theoretischen Auseinandersetzung abgeleiteten Analysefolien sowie die ebenfalls theoretisch abgeleiteten geschlechtsspezifischen pädagogischen Bezüge, die in ihrer wechselseitigen Verschränkung und Verknüpfung angewandt werden.

Der epistemologische Zugang zum Thema bzw. zum Forschungsprozess baut sehr stark auf poststrukturalistische und dekonstruktivistischen Prämissen auf und ist von einer hohen Relevanzsetzung von Diskursen/ diskursiven Praktiken (vgl. Kubandt 2016: 68: Streit zwischen Diskurstheorie und Praxeologie¹⁰) gekennzeichnet, entsprechend sind auch die Analyseergebnisse zu lesen.

Das Erkenntnisinteresse leitet sich– um mit Foucault zu sprechen – aus dem Problem ab „[...] zu sehen, wie Wahrheitswirkungen im Inneren von Diskursen entstehen, die an sich weder wahr noch falsch sind“ (Foucault 1978: 34). Vielmehr ist meine Arbeit bemüht, die Diskurse eingebettet in ein größeres Ganzes zu betrachten:

„In Diskursen verschränken sich [...] Diskursives und Physisches, Semantisches, Gesellschaftliches und Technisches, Symbolisches und Materielles. [...] Deshalb liegt der Sinn auch nicht in der Aussage, sondern in einem Außen, in den Bedingungen, die Diskurse erst ermöglichen“ (Degele 2008: 102).

Den mit Foucault angesprochenen Aspekt der Wahrheitswirkung sehe ich insbesondere durch die Dekonstruktion aufgegriffen. Dekonstruktion, so Nina Degele,

¹⁰ Andreas Reckwitz zeichnet nach, wie sich Diskurstheorie und Praxeologie „zunächst als konträr wahrnehmen“: „Aus praxeologischer Sicht stehen die Diskurstheoretiker unter dem Verdacht, den Intellektualismus zu stützen, aus diskurstheoretischer Perspektive scheinen die Praxeologen latent einer Basis-Überbau-Unterscheidung nachzuhängen“ (Reckwitz 2008: 194 zit. nach Kubandt 2016: 68) Reckwitz plädiert aber dafür, „Praktiken und Diskurse nicht als zwei unabhängige Gegenstände zu separieren, [...] sondern als zwei aneinander gekoppelte Aggregatzustände der materialen Existenz von kulturellen Wissensordnungen zu begreifen“ (ebd. 202).

„geht davon aus, dass hegemoniale, durch Normen und Zwänge geprägte Machtverhältnisse in Diskursen zum Ausdruck kommen. Sie schaffen Wirklichkeiten, indem sie Dinge benennen, Ausschlüsse produzieren und damit menschliche Wahrnehmungen und Handeln rahmen, prägen, steuern“ (Degele 2008: 103).

Durch den Fokus des Theaterprojekts auf Macht- und Herrschaftsverhältnisse scheint die dekonstruktivistische Perspektive besonders geeignet, um die daraus resultierenden Geschlechteraushandlungen zu analysieren. Auch beim Theater der Unterdrückten spielen Machtverhältnisse und deren Offenlegung eine zentrale Rolle. Dem Theater und der Pädagogik der Unterdrückten kommt mit den diskurstheoretischen Überlegungen insofern eine Bedeutung zu, als mit dem Einzug des *linguistic turns*¹¹ in die Sozial- und auch Erziehungswissenschaften *„Sprache als Mittel der Herstellung von Wirklichkeit, als Handlung“* (Degele 2008: 131) eine enorme Aufwertung erfährt (vgl. Zumhof 2012: 20 f.). Boal sieht den/die ZuschauerIn *„im Sinne moderner Pädagogik als Lernenden, der nicht belehrt werden soll, sondern [...] Handlungsmuster und Problemlösungen erforscht, die durch ihre Umsetzung in der sozialen Wirklichkeit gesellschaftliche Veränderungen anstoßen sollen“* (ebd. 80). Daher ist der Fokus auf Diskurse, diskursive Praxis, sowie Alltagspraxis auch für das Theater und die Pädagogik der Unterdrückten relevant, weil an deren Beginn immer auch die Selbstreflexion steht (Vgl. Fritz 2013: 193). Diese muss allerdings auch die Reflexion über ihre Tradition des Bewahrens des volkstümlichen Wissens und des Brauchtums und ihre Bedeutung für eine genderreflexive Praxis beinhalten und der daraus entstehenden Kritik des Kulturkonservatismus Rechnung tragen (vgl. Zumhof 2012: 102 f.). Für das gender-kritische Theaterstück *„Cinderella – my fairy rights“* und die Elementarpädagogik insgesamt stellt sich diese Frage freilich in einem anderen Ausmaß. Hier scheint vielmehr relevant, die (Re-)Produktion von Geschlechterwissen (vor allem im Alltag, siehe Analysekapitel), die Implikationen und Ausgestaltungen der Geschlechterordnung und die Formen der Geschlechterkonstruktionen zu reflektieren. Die im Folgenden diskutierten Analysefolien bilden die theoretische Grundlage dafür. Sie dienen vor allem zur Stütze meiner empirischen Ergebnisse. Diese sind in der Verschränkung von diskurstheoretischen Auseinandersetzungen und Überlegungen hinsichtlich der Gender-Praxis zu lesen.

3.1 Analysefolien

¹¹ Damit ist die Entwicklung der Sprachphilosophie hin zu einer eigenständigen Disziplin gemeint. Diese geht davon aus, dass Sprache mehr ist als ein Medium zur Erfassung der Wirklichkeit. Vielmehr sei sie eine Vorbedingung von Denken und Wahrnehmung ohne die die gesellschaftliche Realität nicht erfassbar wäre (Degele 2008: 130).

In der theoretischen Auseinandersetzung mit Geschlecht und Prozessen der Geschlechteraushandlung haben sich folgende Analysefolien, die wechselseitig und oft verschränkt in die Analyse einfließen, als besonders Relevant erwiesen:

- Differenzdiskurs und Geschlechterdispositiv
- Geschlecht als sozialer Platzanweiser
- Geschlechterkonstruktion im Rahmen des Zwangs

Die Ausgangsbasis bilden die „großen“ Theorien von Simone de Beauvoir, Pierre Bourdieu und Judith Butler unter dem Gesichtspunkt der sozialen Konstruktion von Geschlecht, die mit dem Ansatz der Zweigeschlechtlichkeit von Carol Hagemann-White in der deutschen Geschlechterforschung weitergedacht wurden.

3.1.1 Differenzdiskurs und Geschlechterdispositiv

Anhand der thematischen Beispiele soll aufgezeigt werden, wie sich am Differenzdiskurs ein Geschlechterdispositiv entfaltet, indem das „*Gesagte ebensowohl wie das Ungesagte*“ erfasst ist (Jäckle o.J.: 1 zit. nach Foucault 1978: 119f.). Damit sind jene „*hegemoniale Geschlechternormen in Gestalt von gesellschaftlich-kulturellen Leitbildern (Diskursen), von institutionellen Regelungen wie Geschlechtsrollenverteilungen (Institutionen), von vergeschlechtlichen Praktiken [...] im Sinne des doing gender und von geschlechtlichen Identitätsangeboten (Subjektivität)*“ gemeint, die sich im Geschlechterdispositiv machtvoll verschränken (ebd.). In ihm wirkt ein ‚Wissen über Zweigeschlechtlichkeit‘, das permanent reproduziert wird. Ihr Wahrheitsgehalt schöpft sich aus der ‚Wahrheit‘ der vermeintlichen Naturhaftigkeit der Geschlechterdifferenz (ebd. f.) Diese Naturhaftigkeit wird in der Geschlechterforschung und besonders von poststrukturalistischen Strömungen infrage gestellt und dekonstruiert. Die jüngere Geschlechterforschung, insbesondere die Queer Theory, weitet ihre Kritik auf die Wissensproduktion (in) der Moderne generell aus.

Nina Degele etwa zeichnet ein Bild von Geschlechterdifferenz als ein Produkt der Moderne. In der Entstehung moderner bürgerlicher Geschlechterdiskurse habe sich Geschlechterdifferenz überhaupt erst – und zwar am ganzen Körper – eingeschrieben und müsse als Resultat medizinischer, biologischer, psychiatrischer, philosophischer und politischer Diskurse betrachtet werden (Degele 2008: 61). Über den „Aufstieg der Anatomie zur neuen Grundlagenwissenschaft“ zeichnet Degele nach, wie die *Matrix der Differenz* eine Unterschiedlichkeit der Geschlechter von den Geschlechtsorganen auf den ganzen Körper, sowie auf die Psyche ausweitete und in der Folge den männlichen Körper als die Norm und den weiblichen als das von der Norm Abweichende setzte (ebd., vgl. auch de Beauvoir über Dualität und das

Andere 2017: 12f). Aus dieser anatomischen und psychischen Differenz wurden, so Degele, Geschlechterrollen und -identitäten abgeleitet, wie auch die bestehende Geschlechterordnung. Außerdem, so schließt Degele ihre Diagnose der „weiblichen Sonderanthropologie“ ab, sei der Dualismus von Irritabilität-Sensibilität auf die Geschlechter projiziert worden (Degele 2008: 61). Degele spricht im Zusammenhang mit der *„Erfindung und Konsolidierung polarer Geschlechtertheorien“* von einer *„kulturtheoretischen ‚Biologisierung der Weiblichkeit‘“* (ebd. f.).

Hannelore Bublitz schildert, wie in der Sexualisierung der Gesellschaft und aus dem Sexualitätsdispositiv die ‚Wahrheit‘ über das Geschlecht erst produziert wird (Bublitz 2009: 274) *„Sexualität“*, so Bublitz *„bildet selbst ein [...] Dispositiv, das heterogene Diskurse und Praktiken zusammenschaltet“* (ebd.). Es bringt *„zugleich ein Geschlechterdispositiv hervor [...], das die Geschlechter ausstattet mit einer Sexualität und einer geschlechtlichen Identität. Sie lässt sich einordnen in ein Differenzsystem und in ein hierarchisches System der Geschlechter (ebd.)“*.

In der sozialkonstruktivistischen Forschung komme es darauf an, so Nina Degele, *„genau dieses (zweigeschlechtlich geprägte) Wissen zum Gegenstand der Untersuchung zu machen“* (Degele 2008: 79). Eine Möglichkeit dazu ist über den Weg der Dekonstruktion und der Umkehrung der Logik, die Heteronormativität begründe die Zweigeschlechtlichkeit (Gildemeister/ Hericks 2012: 62).

„Weil unsere Denk- und Wahrnehmungskategorien zweigeschlechtlich funktionieren [...], nehmen wir auch physiologisch genau zwei Geschlechter wahr. Was nicht in dieses bipolare Schema passt, werde passend gemacht“. [...] „Ist die Unterscheidung von biologischem und sozialem Geschlecht eine kulturell konstruierte Ideologie, interessiert dann, welche subtilen Machtmechanismen und Interessen hinter solchen Kategorien stecken. Dies nun ist wieder das Geschäft sprachlicher Dekonstruktion“ (Degele 2008: 108).

Ähnlich wie Degele hier formuliert, sehen sich die Queer Studies dazu verpflichtet, Heteronormativität zu dekonstruieren und Alltagspraxen auf ihnen zugrundeliegende Annahmen, Normen und Wertvorstellungen hin zu untersuchen (Gildemeister/ Hericks 2012: 217). Gildemeister und Hericks beschreiben diese Vorgangsweise als Rückwärtsgang, weil das *„alltägliche [...] selbstverständliche [...] Erleben“* die Ausgangsbasis bildet (ebd.).

Die Autorinnen sehen die Geburtsstunde der eingeschriebenen Differenz, der binären Einteilung in Mann und Frau und des Systems der Zweigeschlechtlichkeit auf die „Vermännlichung des Menschen“ (vgl. ebd. 16) u.a durch Jean-Jacques Rousseau zurückreichen. Dieser, so führen Gildemeister und Hericks aus, habe die menschliche Natur in seinem Hauptwerk „Emile oder Über die Erziehung“ (1762) in zwei Kategorien eingeteilt: Die allgemeinmenschliche, ‚gattungsbedingte‘ Natur und die

„geschlechtsbedingte“ Natur der Frau. Diese sei „in den Dingen dem Manne gleich, die gattungsbedingt seien“, die Unterschiede erklärten sich hingegen aus dem Geschlecht (ebd., Herv.i.O.). Gildemeister und Hericks zeichnen nach, wie Rousseau den Menschen über drei Mechanismen als männlich deutet:

Polarisierung:

Eine „Natur der Geschlechter“ wird in der polaren Gegenüberstellung ihrer Sexualität hergeleitet und mit männlicher Aktivität und Überlegenheit auf der einen, weiblicher Passivität und Unterlegenheit auf der anderen Seite verknüpft. Gleichzeitig wird damit eine hierarchische Ordnung hergestellt, die die Frau als komplementär zum Mann auffasst, und auf alle Bereiche des menschlichen Lebens übertragen: „Diese Differenzierung von Prinzipien durch die Geschlechterdichotomie wirkt entsprechend auf die menschlichen Geschlechter zurück: Frauen versteht Rousseau stärker in der Natur verankert, während Männer für ihn über die Natur hinausblicken und in der Kultur verankert sind“ (ebd.f.).

Marginalisierung der Gemeinsamkeiten:

Als Folge der Polarisierung treten die „geschlechtsbedingten“ Unterschiede zwischen den Geschlechtern in den Vordergrund, während die „gattungsbedingten“ Gemeinsamkeiten marginalisiert werden und die Frau primär als „Geschlechtswesen“ imaginiert wird (ebd.).

Vergeschlechtlichung der Frau – Entgeschlechtlichung des Mannes:

Während Rousseau die weibliche Sexualität in einer Ambivalenz aus Begierde und Scham zeichnet und Naturhaftigkeit, Sexualität und Geschlecht als weibliche Prinzipien ausruft, konstruiert er ein Bild des Mannes als entgeschlechtlicht und vernunftgeleitet. „[...] Die Polarisierung vollendet sich darin, dass das ‚Gattungswesen Mann‘ dem ‚Geschlechtswesen Frau‘ gegenübergestellt wird“ (ebd.).

Gildemeister und Hericks sehen dem Phänomen der, u.a. mit Rousseau gezogenen Geschlechtergrenzen die „Entdeckung der Zweigeschlechtlichkeit“ gefolgt, die in eine Verwissenschaftlichung der Differenz mündete (ebd.), die bis heute deutlich Spuren zieht, wie auch anhand der Analyse deutlich wird.

3.1.2 Geschlecht als sozialer Platzanweiser

Eine ähnliche Relevanz für die diese Masterarbeit stellt das Konzept von Geschlecht als Strukturkategorie dar. Aus der oben beschriebenen historischen Naturalisierung von Geschlecht(erdiffereenz) und der Geschlechterverhältnisse („Die Unterdrückung resultiert daraus, dass die Differenz hierarchisch eingesetzt wird“, Irigaray 1987: 59) erklärt Degele in einer Einführung zu Gender/Queer Studies (2008) das Phänomen von Geschlecht als Strukturkategorie:

„Mit der Erforschung des ‚weiblichen Lebenszusammenhangs‘ und der Entdeckung des Mechanismus der doppelten Vergesellschaftung war die Voraussetzung geschaffen, Geschlecht als Strukturkategorie zu begreifen, das heißt als Ursache sozialer Ungleichheit, die sich nicht auf andere Ursachen reduzieren lässt. Geschlecht wurde zum sozialen Platzanweiser, das heißt zum Bezugspunkt für die Zuweisung von Status und Lebenschancen. (Ebd.: 65)

Im Rahmen des Theaterprojekts und im Zuge meiner Forschung werden besonders mit dem von Cornelia Klinger beschriebenen Kriterium (b) des **Ein- und Ausschlusses aus bzw. in Funktionen, Rollen und Bereiche** viele Assoziationen hervorgerufen. Klinger definiert die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht als „*universale Kategorie [...]*

a) der gesellschaftlichen Arbeitsteilung

b) des Aus- bzw. Einschlusses aus oder in bestimmte Funktionen, Rollen und Bereiche und

c) der Verteilung von Macht und Ressourcen“ (Singer 2003: 236 zit. nach Klinger 1999: 110)

Ähnlich diskutiert Ilona Ostner mit dem Begriff der „Geschlechterordnung“ die „*Zuordnung von Frauen und Männern zu Bereichen, zu bestimmten Personen (z.B. Kinder oder alte Menschen), zu Aufgaben unterschiedlicher Verfaßtheit, z.B. bezahlt und unbezahlt, rechtsförmig oder ungeregelt, kontinuierlich oder diskontinuierlich“ (Ostner 1993: 818).*

Die im Folgenden dargelegten Analyseergebnisse deuten darauf hin, dass die Konzepte von Geschlecht als Strukturkategorie, der Geschlechterordnung sowie Produktionen von Einschluss und Ausschluss in Bezug auf Geschlecht bereits in der frühen Kindheit ihre Wirkmacht entfalten. Wie anhand des Geschlechterdispositivs argumentiert, scheint die Reproduktion von Geschlecht und das Wissen darüber eine wichtige Rolle zu spielen und die Verhandlungen über Geschlecht zu strukturieren bzw. in gewisser Weise zu determinieren. Judith Butler spricht in diesem Zusammenhang von Performativität:

„Das ‚Geschlecht‘ wird immer als eine unentwegte Wiederholung vorherrschender Normen hergestellt. Diese produktive Wiederholung kann als eine Art Performativität gedeutet werden. Die diskursive Performativität produziert offenbar das, was sie benennt, um ihren eigenen Referenten zu inszenieren, um zu benennen und zu tun, zu benennen und zu machen“ (Butler 1995: 148).

3.1.3 Geschlechterkonstruktion im Rahmen des Zwangs

Judith Butler umreißt in ihrem Buch „Die Macht der Geschlechternormen“ (2009) eindrucksvoll, was ich in der Analyse über Geschlechterrollen und -Identitäten anhand des Fallbeispiels „Cinderella“ aufzuzeigen versuche:

„[...] Gender ist eine Praxis der Improvisation im Rahmen des Zwangs. [...] [Man] ‚spielt‘ [...] seine Geschlechtsrolle nicht allein. Man ‚spielt‘ immer mit oder für einen anderen, selbst wenn dieser andere nur vorgestellt ist. Was ich als das ‚eigene‘ Gender bezeichne, erscheint manchmal als etwas, dessen Urheber ich bin oder das ich sogar besitze. Die Bedingungen, die das eigene Gender kreieren, liegen jedoch von Anfang an außerhalb meiner selbst, wurzeln außerhalb meiner selbst in einer Sozialität, die keinen einzelnen Urheber kennt [...]. (Butler 2009: 9)

Poststrukturalistische Forschung fragt nach der sozialen Konstruktion über sprachliche Praxis (van Dyk 2012: 189). Daher gilt es in der Arbeit herauszuarbeiten, in wieweit die in den Reflexionen über das Theaterstück beobachtete Fokussierung auf Differenz dem Forschungssetting geschuldet ist, durch den Impuls der Theateraufführung und dem Gender-Rahmen evoziert, und/ oder ob latent vorhandenes Wissen (und welches) im Diskurs heraufbeschworen wird. Neben der diskursiven Auseinandersetzung mit Geschlecht muss auch der Gender-Praxis Rechnung getragen werden. Diese hat sich in der Empirie vor allem im Alltagskontext der Eltern und Pädagoginnen als Relevant herausgestellt und wird im Folgenden unter dem Gesichtspunkt von Geschlechterdifferenzierung und doing gender diskutiert.

3.2 Geschlechtsspezifische pädagogische Bezüge

3.2.1 Geschlechterdifferenzierung und doing gender

Um dem Kontext des Theaterprojektes im Umfeld von Kindern und der Elementarpädagogik gerecht zu werden, wird als Basisliteratur meines Mastervorhabens die qualitativ-rekonstruktive Studie von Melanie Kubandt (2016) mit dem Titel „Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung“ herangezogen. Sie argumentiert, dass der Fokus auf Geschlechtergerechtigkeit mit dem Ziel der Chancengleichheit erhebliche Lücken in der frühpädagogischen Debatte über Geschlecht aufwerfe (Kubandt 2016: 11f.). Eine ähnliche Argumentation verfolgen feministisch-poststrukturalistische Ansätze, wie ihn etwa Glenda MacNaughton in ihren Analysen über Wissen und Macht verfolgt (McNaughton 2004: 354). Sie führt an, dass die Schaffung von Zugangsmöglichkeiten für alle Kinder zu allen Aktivitäten *alleine* nicht ausreiche, um - wie sie schreibt - *„Jungen mit traditionellem geschlechtsspezifischem Selbstverständnis aus ihrem Königreich zu locken“* (ebd.) und um *„die Beziehung zwischen den Geschlechtern in Kindergartengruppen zu verändern“* (ebd.). In der Analyse über die Verhandlung von Geschlecht im Rahmen des Theaterprojektes zeigt sich, dass die Impulse aus der Befreiungspädagogik und dem Theater der Unterdrückten, die im Theaterstück umgesetzt werden,

alleine unzureichend sind, um die geschlechtliche Prägung der gesellschaftlichen Strukturen und sozialen Beziehungen (vgl. Degele 2008: 66) aufzubrechen. Hierfür müsse – bezogen auf die Elementarpädagogik – zunächst die *„Komplexität der Konstruktion und Re-Konstruktion der Geschlechtsidentität junger Kinder“* (MacNaughton 2004: 354) erfasst werden. Hier setzt Melanie Kubandt mit ihrer Studie an lenkt stattdessen den Blick auf die Geschlechterkonstruktionen, die im Feld der Kindertageseinrichtung (durch Kinder, PädagogInnen und Eltern) wirksam werden (Kubandt 2016: 12). Mit dem ethnomethodologischen Doing-Gender-Ansatz stellt sie nunmehr die Frage ins Zentrum, *„wie Geschlecht im pädagogischen Alltag bedeutsam wird, nicht wie es thematisiert werden sollte“* (ebd., Herv.i.O.). Doing-Gender setzt auf der Ebene der Interaktion an, *„auf der Geschlecht interaktiv hergestellt wird“* (ebd. 65). Auf dieser Ebene der interaktiven Herstellung von Geschlecht ist Doing-Gender, wie Kubandt anmerkt zwar *„analytisch getrennt“*, allerdings verweist sie auf die Verschränkung mit der strukturellen und individuellen Dimension der Geschlechterkonstruktion (ebd. 64f.).

Prozesse des doing gender markiert Kubandt als soziale (*Differenzierungs-)*Praktiken und diese als *„Ort, in dem Soziales hervorgebracht wird“* (ebd. 64f.). Diese Praktiken beschreibt sie aus Sicht der Ethnomethodologie als *„den handelnden AkteurInnen [...] weder bewusst noch reflexiv zugänglich [...]“* (ebd. 65). Unter anderen mit Angelika Wetterer verweist Kubandt auf den Körper als Träger von doing-gender-Praktiken:

„Das handlungsrelevante Wissen, das Wissen also, das in der Praxis zum Tragen kommt, ist ganz offensichtlich nicht deckungsgleich mit dem kognitiv-sprachförmigen Wissen, über das die Akteure explizit Auskunft geben können und in dessen Medium sich auch deren Selbstverständigung vollzieht“ (Kubandt 2016: 67 zit. nach Wetterer 2010: 10).

Doing-gender-Prozesse möchte Kubandt für ihre Studie als eingebettet in alltagsweltliche Praktiken verstanden wissen, wo Geschlecht interaktiv hergestellt wird und unterschiedlichen Relevanzsetzungen unterliegt (ebd. 69).

Auf die Relevanz der interaktiven Erzeugung von Geschlecht verweisen auch Gildemeister und Hericks (2014). In der Interaktionstheorie sehen sie die historische Gewordenheit von Geschlecht in seiner Erklärungsfunktion abgelöst von der Idee von Geschlecht als *„in alltäglicher sozialer Praxis im Medium der Interaktion hergestellt oder eben ‚konstruiert‘ [...]“* (Gildemeister/ Hericks 2014: 198, Herv.i.O.). Nina Degele sieht in der Etablierung des (Sozial-)Konstruktivismus und der *„Rekonstruktion von Gesellschaft als ‚sinnvermittelndes Interaktionssystem‘“* die Vorbedingung für die soziologische Hinwendung zu Fragen der Geschlechtsbedeutungen und Herstellungsweisen (Degele 2008: 78f., Herv. i.O.). *„Dahinter*

steht“ so Degele, „die Frage, wie es überhaupt zu der binären, wechselseitig exklusiven Klassifikation von zwei Geschlechtern kommt und wie die alltägliche Aufrechterhaltung dieser Exklusivität funktioniert“ (ebd.).

Angelika Wetterer sieht in der Einsicht der interaktiven, sozialen Konstruktion und Reproduktion von Geschlecht (*doing gender*) vor allem eine politische Bedeutung. Diese würde, so Wetterer, in ihrem „Fortgang die Geschlechterdifferenz immer wieder auf das Engste [...] mit der Hierarchie im Geschlechterverhältnis [verknüpfen]“ (Wetter 2005: 10).

Gildemeister und Hericks diskutieren *doing gender* mit West und Zimmermann (1987) u.a. als Möglichkeit, „Natur‘ als kulturell gedeutete in die soziale Konstruktion von Geschlecht hineinzuholen“ (Gildemeister/Hericks 2014: 205, Herv. i. O.). Damit ergebe sich als Konsequenz, Geschlecht nicht als „Merkmal von Individuen, sondern [als] ein Element, das in sozialen Situationen entsteht und von Individuen lediglich hervorgebracht wird“ zu analysieren (ebd.).

Die hier angeführten theoretischen Analysefolien sind vor allem eine *Deutungsmöglichkeit* des empirischen Materials (vgl. Degele 2008: 103). Sie sind das Werkzeug, um die poststrukturalistische/ dekonstruktivistische Perspektive einnehmen bzw. anwenden zu können:

„Denn jeder Begriff und jeder Text enthält potentiell unendlich viele Deutungsmöglichkeiten, von denen meist nur ein kleiner Ausschnitt aktualisiert wird. Genau hier setzt die Dekonstruktion an, nämlich an der Unabschließbarkeit von Bedeutungen, am Verdrängten, nicht Gedachten, aber dennoch (implizit) Vorhandenen, das es freizulegen gilt“ (ebd.).

4. Methodik und Vorgehensweise

Der zentrale empirische Teil ist die Kontextualisierung des Projektes „Cinderella – my fairy rights“.

Vor, zu und nach Projektbeginn wurden qualitative ExpertInneninterviews nach Meuser und Nagel (Meuser/Nagel 1991) mit den InitiatorInnen und Mitwirkenden des Projektes (Kud Transformator und TdU Wien) durchgeführt. Fokus der Interviews waren einerseits die Intentionen des Projekts, die Motivation und Ziele dahinter sowie der Entstehungshintergrund. Andererseits wurden Erfahrungen mit und Eindrücke von dem Projekt erfragt und Reflexionen darüber angeregt.

Eine ausgewählte Kindergruppe, in der das Theaterstück aufgeführt wurde, wurde nach dem Projekt weiterbegleitet. Hier wurde eine Gruppendiskussion nach Bohnsack (2014) mit PädagogInnen und Eltern durchgeführt, die bei der Aufführung anwesend waren. Die Teilnehmenden wurden gebeten, sich zur eigenen Wahrnehmung über das Projekt zu äußern. Wie wurde die Aufführung erlebt? Welche Dimensionen wurden als wichtig interpretiert? Wie haben die Kinder darauf reagiert? u.ä. Fragen leiten die Diskussion.

Den Aufführungen selbst wurde unter teilnehmender Beobachtung beigewohnt; Beobachtungs- bzw. Gedächtnisprotokolle dienten der eigenen Einbettung der Interviews bzw. als Unterstützung für den Arbeitsprozess, sie sind jedoch nicht in den empirischen Teil der Arbeit eingeflossen.

Von den Interviews und der Gruppendiskussion wurden Audioaufnahmen erstellt, die anschließend transkribiert und mittels Inhaltsanalyse nach Mayring, Meuser und Nagel und Saldaña ausgewertet wurden. Die Ergebnisse wurden einander gegenübergestellt und bei Bedarf wurden weitere Interviews durchgeführt. Im Anschluss, aber zum Teil bereits während der Analyse wurden die empirischen Ergebnisse mit der Theorie in Verbindung gesetzt. Dieser Schritt sollte insbesondere die Frage nach der gesellschaftlichen Relevanz des Projektes hinsichtlich des Themenkomplex Geschlechternormen und Ungleichheit beantworten.

4.1. Qualitative ExpertInneninterviews

Neben der Gruppendiskussion nach Bohnsack sind qualitative ExpertInneninterviews ein zentraler methodischer Zugang zur empirischen Forschung dieser Arbeit. Die Methode des qualitativen Interviews scheint geeignet, weil dabei *„nicht das Herstellen und Messen von Zusammenhängen, sondern das Verstehen im Zentrum des Erkenntnisinteresses [steht]“* (Dannecker, Vossemer 2014: 154). Die Erhebung und Analyse der *„Situationsdeutungen, Handlungsmotive, Selbstinterpretationen, Erfahrungen oder Alltagstheorien bestimmter Akteure“* (ebd.) soll dazu beitragen, die Lebenswelt der Befragten *„von innen heraus“* (ebd. 158) zu erfassen. Das primäre Ziel der qualitativen Interviews in dieser Arbeit ist es, die unterschiedlichen Perspektiven auf das Theaterprojekt „Cinderella“ möglichst breit einzufangen.

Zu diesem Zweck wurden drei ExpertInneninterviews durchgeführt. Alle Befragten sind unmittelbar in das Theaterprojekt involviert und wirk(t)en entweder bei oder während der Entstehung, in der Organisation und/oder Umsetzung mit. Konkret wurde eine Initiatorin des Projekts und Mitgründerin der slowenischen Theatergruppe KUD Transformator interviewt, kurz nachdem das Projekt an das TdU Wien übergeben wurde. Nach der Premiere des Theaterstücks in Wien wurde eine Mitarbeiterin des TdU Wien befragt, die sowohl organisatorische als auch schauspielerische Aufgaben übernimmt bzw. übernommen hat. Das dritte Interview wurde mit einer TdU-Wien-Mitarbeiterin und „Jokerin“ im Theaterstück durchgeführt, die sich an mehreren Aufführungen beteiligt (hat).

Als ExpertIn betrachte ich InterviewpartnerInnen, die im Hinblick auf ein bestimmtes Thema (hier: das Projekt) einen besonderen Erfahrungsschatz aufweisen, weil sie sich entweder persönlich oder beruflich damit auseinandergesetzt haben. Für Meuser und Nagel wird als ExpertIn angesprochen,

- *„wer in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung oder*
- *wer über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügt“* (Meuser/Nagel 1991: 73).

Die Daten werden *„zur Reflexion im Sinne einer Generierung neuer Perspektiven auf eine Thematik gewonnen“* (ebd. 154 nach Froschauer/Lueger 2003: 40f.). Dannecker und Vossemer weisen darauf hin, dass die Durchführung qualitativer Interviews mehr verlangt, als die Inhalte des Interviews zusammenzufassen:

„Auch wenn im Zentrum qualitativer Interviews häufig die subjektiven Meinungen, Positionen oder Einschätzungen der Interviewten stehen, so stellen diese ‚lediglich‘ das Material und den Ausgangspunkt

dar, um gesellschaftliche oder politische Prozesse und Phänomene über die Praxis menschlichen Handelns, soziale Ereignisse oder Sinnstrukturen zu rekonstruieren und zu theoretisieren“ (ebd. 172f.).

Demnach werden die in den Interviews angeregten Reflexionen und Perspektiven über das Theaterprojekt in ihrer größeren Einfassung – der Verhandlung von Geschlecht- reflektiert. Die erhobenen Daten stellen somit gleichsam das Bindeglied zur Diskurslandschaft über Gender her, die den breiteren Rahmen dieser Arbeit ausmacht. Die in 4.3 erläuterte Methode der qualitativen Inhaltsanalyse soll jene Rekonstruktion und Theoretisierung der in den Interviews aufgegriffenen Sinnstrukturen begleiten und die Überbrückung von der Empirie zur Theorie erleichtern.

4.2 Gruppendiskussion nach Bohnsack

4.2.1 Grundlegendes zum Gruppendiskussionsverfahren und Begründung der Methodenwahl

Ein wichtiger Bestandteil des empirischen Teils dieser Arbeit ist die Gruppendiskussion. Diese Methode kommt auch und vor allem dann zum Einsatz, wenn es darum geht, nicht nur individuell-perspektivische, sondern durch den Interaktionsprozess evozierte Daten einer Gruppe zu generieren und zu analysieren (vgl. Lamnek 2005: 27). Dadurch entstehen besondere *„inhaltliche Potentiale [...] zur Ergründung von Diskursstrukturen und sozialen Haltungen in einer Gruppe [...]“* (Dannecker/Vossemer 2014: 164).

Anders als bei den Einzelinterviews soll mittels der Gruppendiskussion nicht mehr die Perspektive der einzelnen Befragten untersucht werden, sondern die Perspektive(n) der Gruppe im Milieu (Bohnsack 2014: 109). Schäffer beschreibt Gruppendiskussionen als

„Kommunikations- und Interaktionsprozesse, die in ihrem regelhaften Ablauf [...] auf gemeinsame biografische und kollektivbiografische Erfahrungen [verweisen]. Diese schlagen sich u.a. in milieu-, geschlechts- und generationsspezifischen Gemeinsamkeiten nieder und werden in einer Gruppendiskussion in Form ‚kollektiver Orientierungsmuster‘ [Bohnsack 1997] artikuliert“ (Schäffer 2003: 76).

Gerade weil die Gruppenmeinung keine Summe von Einzelmeinungen, sondern ein Produkt der kollektiven Interaktion ist, ergibt sich ein interessanter Vergleich in den Diskursen. Diese bewegen sich nunmehr zwischen den einzelnen, im Theaterprojekt involvierten Personen einerseits und der RezipientInnengruppe, die exemplarisch für die Erfassung kollektiver Orientierungsmuster (Bohnsack 1997) untersucht wird, andererseits. Die Meinungen der Gruppe kristallisieren sich dabei *„aus der Totalität der verbalen wie nicht-verbalen Stellungnahmen heraus“* (Bohnsack 2014: 109). Damit ist die Methode geeignet, auch informelle - in der Gruppe aber bereits ausgebildete - Gruppenmeinungen zu

untersuchen (ebd. 108f.). Da der zugrundeliegende Rahmen dieser Arbeit der breitere Diskurs über Gender ist, scheint die Methode der Gruppendiskussion die Einzelinterviews fruchtvoll ergänzen zu können, denn: „*Einzeläußerungen [sind] erst in Kenntnis der Dramaturgie und Organisation des Gesamtdiskurses adäquat interpretierbar*“ (ebd. 108).

In der Durchführung und der Analyse der Gruppendiskussion wird beabsichtigt, die erfassten perspektivischen Reflexionen exemplarisch um den Aspekt kollektiver Orientierungsmuster (Bohnsack 1997) anzureichern.

4.2.2. Die Auswahl der TeilnehmerInnen (Sampling)

Die Grundgesamtheit, aus der die TeilnehmerInnen für die Gruppendiskussion ausgewählt werden können, setzt sich aus den RezipientInnen des Theaterstücks zusammen. Also überwiegend aus Kindern, Eltern, PädagogInnen und LehrerInnen. Zwei Aufführungen, darunter die Premiere des Theaterstücks, wurden einem öffentlichen und überwiegend erwachsenen Publikum zugeführt. Um eine Situation zu simulieren, in der die DiskussionsteilnehmerInnen das Theaterstück in ihrer Rolle als PädagogIn oder Eltern (oder beides) gemeinsam mit Kindern (in einer Kindergruppe) gesehen und erlebt haben, wurde eine Theaterraufführung in einer Kindergruppe organisiert, wo diese Bedingungen realisierbar sind. Daher wurde aus dem Grund des einfacheren Zugangs eine Kindergruppe aus dem persönlichen Umfeld der Forscherin dafür ausgewählt. Das konkrete Sample für die Gruppendiskussion bildet eine Pädagogin der Kindergruppe, sowie vier Elternteile (zwei Väter und zwei Mütter). Die bestehende Bekanntschaft mit der teilnehmenden Pädagogin und den teilnehmenden Eltern spricht zwar gegen die Position der (vermeintlich) neutralen Forscherin im Feld. Gleichzeitig wird dadurch eine natürlichere Gesprächssituation der Gruppe begünstigt und ein „*[S]prechen, wie sie das ansonsten innerhalb ihrer Alltagskontexte auch tut*“ (Loos/Schäffer 2001: 51) ermöglicht. Die Möglichkeit einer natürlicheren Kommunikationssituation (vgl. ebd.) und der einfachere Zugang waren Faktoren, die in der Abwägung die Auswahl des Samples entschieden.

Das Milieuspezifische der zur Gruppendiskussion geladenen Personen sind die Eltern- und Mitgliedschaft im Verein einer Wiener elternverwalteten Kindergruppe. Ein Spezifikum der Wiener elternverwalteten Kindergruppen ist die explizierte Kritik an der geschlechtsspezifischen Erziehung, sowie die überwiegend partnerschaftliche Aufteilung zwischen den Elternteilen (hoher Anteil berufstätiger Mütter, hoher Anteil teilzeitbeschäftigter Väter (Fitzka-Puchberger 1991: 165f.)

Das übergeordnete Ziel der Gruppendiskussion ist nicht, eine Heterogenität an Meinungen zum Theaterprojekt einzufangen. Ein solcher Zugang stünde zu Recht in der Kritik, mit der Auswahl einer

elternverwalteten Kindergruppe eine sehr homogene Gruppe abzulichten. Vielmehr zielt die Untersuchung darauf ab, die spezifischen Auffassungen dieser oftmals bereits geschlechtssensibilisierten Gruppe zu diskutieren. Dagegen wird bei den sozialstatistischen Merkmalen – so weit möglich – eine Heterogenität angestrebt, indem Merkmale wie Geschlecht, Alter, Familienstand und Bildung in der Zusammensetzung berücksichtigt werden, „um unterschiedliche Auffassungen vorzufinden und Meinungsunterschiede diskursiv austragen zu können“. (Lamnek 2005: 115)

4.2.3 Durchführung der Gruppendiskussion

Nachdem die bei der Theateraufführung anwesenden Eltern und Pädagoginnen per Email zur Teilnahme an der Diskussion eingeladen wurden, meldeten sich fünf Eltern und eine Pädagogin zurück und erklärten sich zur Teilnahme bereit. Der Termin fand ca. zwei Wochen nach der Aufführung statt, was eine gewisse Distanz zum Stück, gleichzeitig aber ein Erinnern daran ermöglichte. Die Diskussion fand - ebenso wie das Theaterstück - in der Kindergruppe statt, einem Ort, der allen Teilnehmenden sehr vertraut ist. Eine Person sagte kurzfristig ab, weshalb schließlich vier Personen miteinander diskutierten. Unter den TeilnehmerInnen war eine alleinerziehende Person, die die Erfahrung einer traditionellen Rollenverteilung in der Familie machte, zwei Personen, die eine partnerschaftliche Aufteilung von Kinderbetreuung und Haushalt in der Familie leben und eine Person aus einer Familie mit traditioneller Rollenverteilung.

Zusätzlich zu den Diskutierenden war eine Person anwesend, die Assistenz leistete und während der Diskussion ein Protokoll anfertigte und im Anschluss gemeinsam mit der Forscherin die Diskussion reflektierte.

Die Gruppendiskussion dauerte ca. eine Stunde und wurde mit folgender Einstiegsfrage bewusst offen eingeleitet, um den DiskussionsteilnehmerInnen die Themenwahl zu überlassen:

„Vor zwei Wochen wurde das Theaterstück „Cinderella – my fairy rights“ hier in der Kindergruppe aufgeführt. Wie habt ihr es erlebt?“

Von der gesamten Diskussion wurde eine Audioaufnahme erstellt.

4.3 Qualitative Inhaltsanalyse

Bei der Auswertung der Interviews und der Gruppendiskussion dient die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) und sein Inhaltsanalytisches Ablaufmodell (ebd. 54) als Orientierung. Hierdurch sollen

die einzelnen Schritte der Interpretation im Analyseprozess offengelegt und nachvollziehbar gemacht werden. In dieser Zerlegung der Analyse in einzelne Interpretationsschritte liegt nach Mayring die Stärke der qualitativen Inhaltsanalyse gegenüber anderen Interpretationsverfahren (ebd. 53). Insbesondere die Systematik der Vorgehensweise, die Regel- und Theoriegeleitetheit mit dem Ziel der „intersubjektiven Nachprüfbarkeit“ (ebd. 12f.) begründen die Auswahl der Verfahrensweise für die vorliegende Arbeit. Inhaltsanalyse als „Methode zur Erhebung sozialer Wirklichkeit“ (Merten 1995: 15) erscheint auch in Hinblick auf die Kontextualität der erhobenen Daten relevant: „[Sie] zielen nicht nur auf den Inhalt des verbalen Materials, sondern können formale Aspekte ebenso wie latente Sinngehalte zum Gegenstand machen“ (Deutschmann 2014: 95 nach Mayring 2012: 469) und erlauben darüber hinaus Rückschlüsse auf den nichtmanifesten Kontext der in den Interviews und der Diskussion getätigten Aussagen (vgl. Merten 1995: 15).

4.3.1 Coding is not just labelling, it is linking (Saldaña 2016: 9)

Um all die oben genannten Dimensionen in ihrer Gesamtheit zu erfassen, wird ein besonderes Augenmerk auf den Kodierprozess gerichtet. Bei Saldaña scheinen die Übergänge zwischen der Erstellung der einzelnen Codes, der Kategorien- und Theoriebildung und die stete Rückwirkung fließender und weniger abgegrenzt und statisch zu sein als bei Mayring. Daraus lässt sich ein etwas größerer Spielraum in der Kodierung und der Interpretation bzw. der Bedeutungszuschreibung der Daten ableiten. Saldaña nimmt sich „moderate liberty in adapting and even renaming selected prescribed coding methods for clarity or flexibility's sake“ (ebd. 2). Darüber hinaus soll im Kodierverfahren die Möglichkeit eingeräumt werden, die qualitativen Interviews und die Gruppendiskussion als „gemeinschaftliche[...] (Re)Produktion der Bedeutung und als Ort des Irritieren-Lassens“ (Dannecker/Vossemer 2014: 173 nach Dannenbeck 2002: 73; Dannecker/Vossemer 2014: 173) zu verstehen. Aus diesen Gründen werde ich im Kodierverfahren auf das Kodierhandbuch von Saldaña (2016) zurückgegriffen, um im weiteren Analyseverfahren und der konkreten Kategorienbildung wieder an Mayring (2008) anzuknüpfen.

Saldaña beschreibt den Kodierprozess als „critical link between data collection and their explanation of meaning“ (Saldaña 2016: 4 nach Charmaz 2001). Ein Verständnis von Kodieren als Verlinken bzw. als Bedeutung generierend scheint hinsichtlich der Herausarbeitung der geschlechtsspezifischen Bedeutungsebenen besonders empfehlenswert. Auch Saldañas Beschreibung des Kodierens als zyklischer Akt bietet eine fruchtbare Ausgangsbasis für die Beforschung perspektivischer Reflexionen. In der mehrmaligen Überarbeitung der Datensätze kristallisieren sich demnach zunehmend die

wesentlichen Eigenschaften heraus „for generating categories, themes, and concepts, grasping meaning, and/or building theory“ (Saldaña 2016: 9).

Am Anfang des Kodierprozesses steht der Code. Als Code wird eine (kleine) Portion der zu analysierenden Dateneinheit bezeichnet (vgl. ebd.: 4). Nach Saldaña sind in einem Code die wesentliche Bedeutung und der Inhalt des Datenstücks erfasst und repräsentiert (ebd.). Er wird vom Forscher/ der Forscherin konstruiert bzw. abgeleitet und übersetzt das einzelne Datenstück. Mit diesem Schritt - dem Übersetzen der Daten – wird den Daten bereits ein interpretierter Sinngehalt zugeschrieben. Diese erste Interpretation bzw. Bedeutungszuschreibung dient als Grundlage für die spätere Herausarbeitung von Mustern, Kategorisierungen, Thesen oder Theorien (ebd.). In meiner Arbeit werden die Codes induktiv, also aus dem Material heraus erstellt. Deutschmann beschreibt die induktive Vorgehensweise bei der Kategorienentwicklung wie folgt:

„[...] aus dem Material selbst [werden] Kategorien entwickelt. Ein zentraler Begriff oder ein Satz [...] kann eine Kategorie bezeichnen. Im Analyseprozess gefundene passende Textstellen werden dieser Kategorie dann zugeordnet (Subsumtion) und weitere Kategorien aus dem Material entwickelt“ (Deutschmann 2014: 101).

Für mein Forschungsvorhaben werden die Codes bevorzugt In Vivo¹² erstellt „to keep the data rooted in the participant’s own language“ (Saldaña 2016: 8). Meuser und Nagel empfehlen eine textnahe Kodierung und Kategorienbildung und die Vermeidung soziologischer Termini im Kodierprozess (Meuser/Nagel 1991: 85f.). Es wird daher insbesondere in der ersten Kodierphase intendiert, auf die Formulierungen der/des Befragten bzw. der DiskussionsteilnehmerInnen zurückzugreifen.

4.3.2 Kategoriensystem als zentrales Instrument der Analyse bei Mayring (2008: 43)

Ein wichtiger Schritt in der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) ist die aus dem Kodieren und Re-Kodieren resultierende Kategorienbildung. Für Mayring ist die Entwicklung eines Kategoriensystems zentral. Dieses soll im „Wechselverhältnis zwischen der Theorie [...] und dem konkreten Material entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und rücküberprüft [werden]“ (Mayring 2008: 53, Hervorhebung des Verf.). Am Schluss stehen die Interpretation, die sich an der Fragestellung orientiert sowie die Überlegungen zur Aussagekraft der Analyse (ebd.). Saldaña betont, dass es weder Formel noch Algorithmus gibt, der die

¹² U.a. Meuser und Nagel empfehlen diese textnahe Vorgehensweise, in der die Terminologie der Interviewten aufgegriffen und zu Codes verarbeitet wird (Meuser/Nagel 1991: 85).

Worte zusammenzählt und deren Bedeutung berechnet, „*but there are methods for synthesizing the collective, not to arrive at a reduced answer but to move toward consolidated meaning*“ (Saldaña 2016: 10, *Hervorhebung des Verf.*). Die von den Codes abgeleiteten Kategorien, Themen, Konzepte u.ä. symbolisieren dabei den verdichteten Sinngehalt (ebd.).

Wie auch Meuser/Nagel und Saldaña erachtet auch Mayring die induktive Kategoriendefinition als sehr fruchtbar: Es strebt nach einer möglichst „*naturalistischen, gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrungen durch Vorannahmen des Forschers*“ (Mayring 2008: 75). Die Kategorien werden ohne vorformulierte Theorienkonzepte direkt aus dem Material abgeleitet, in einem Verallgemeinerungsprozess (ebd.). Trotz der Nähe zum Material muss die induktive Kategorienbildung in der Logik der Inhaltsanalyse theoriegeleitet sein, sich also an der Fragestellung der Analyse orientieren, um „*unwesentliches, Ausschmückendes, vom Thema Abweichendes*“ ausschließen zu können. Auch muss das Abstraktionsniveau der Kategorien vorab bestimmt werden (ebd.f).

Im Analyseprozess meiner Arbeit stellen die geschlechtsspezifischen Bezüge den Analyserahmen dar, die Codes sollen möglichst in Vivo erstellt und konkret sein. Erst im Organisations- und Gruppierungsprozess der einzelnen Codes wird eine erste, aber wesentliche Abstraktionsstufe eingeführt: Das Herausarbeiten von Mustern und sich wiederholender Sinngehalte, die schließlich zur Kategorienbildung führen (vgl. Saldaña 2016: 10f.). Die Kernaufgabe des Kategorisierungsprozesses für mein Forschungsvorhaben ist, wie Saldaña schreibt, aus der Diversität der Daten zu helfen (ebd. 14).

4.3.3 Von den Kategorien zu den Themen und von den Konzepten zur Theorie

Die konstruierten Kategorien führen ihrerseits zur Bildung generellerer und abstrakterer Konstrukte, die Saldaña als Themen oder Konzepte bezeichnet (ebd.). Sie sind es, die zwischen dem empirischen Material und der empirischen Aussage bzw. der Theorie stehen: „*Our ability to show how these themes and concepts systematically interrelate leads toward the development of theory [...]*“ (ebd.f. nach Corbin und Strauß, 2015).

Es gilt also - als zweiten Abstraktionsschritt - die wesentlichen Themen oder Konzepte von den bestehenden Kategorien abzuleiten, „*to progress from the real to the abstract*“ (Saldaña 2016: 15).

(Beispiel meiner Analyse einfügen)

Der nächste und letzte Abstraktionsschritt führt laut Saldaña zur Theorie bzw. zur zentralen Aussage „*that proposes a summative, interpretive observation of the local context of a study*“ (ebd.). Sie soll, wie auch eine Theorie, vom Konkreten zum Generellen fortschreiten. Dabei müssen Übertragbarkeit und bestimmte Muster abgeleitet werden können „*of what may be observed and what may happen in similar present and future contexts*“ (ebd.).

4.3.4 Der Kodierprozess paradigmatisch vorgestellt

Um einen Einblick in die analytische Vorgehensweise zu gewähren und die Reziprozität zu gewährleisten, wird im Folgenden der Kodierprozess paradigmatisch vorgestellt. Als Exempel dienen der Auszug aus dem Transkript der Gruppendiskussion mit ersten Codes und ein Auszug aus der Tabelle, in die alle Codes eingeordnet, sortiert, paraphrasiert, abstrahiert und kategorisiert wurden.

Erstellen eines Transkripts mit ersten Codes

<p>23. Und ich hab' mir auch Gedanken gemacht, wie ist das eigentlich in der Kindergruppe? Ich find' da merkt man's eigentlich noch gar nicht. Wenn's jetzt um's Zusammenräumen geht: Mädchen drücken sich genauso gut wie Burschen. Ich finde, da räumen sie circa gleich gut/schlecht zusammen, da merk ich noch keine Unterschiede. Aber es ist noch immer ein sehr selbstverständliches Phänomen, um das es da gegangen ist. [I: Beim Aufräumen hast du gesagt, merkt man's nicht so stark.</p>	<p>Mädchen drücken sich genauso wie Burschen</p>
<p>24. Merkt man's auf einer anderen Ebene?] Dass das Verhalten unterschiedlich ist, der Burschen und Mädchen, auf alle Fälle, ja.</p>	<p>unterschiedliches Verhalten der Burschen und Mädchen</p>
<p>25. Ich find', dass die Burschen circa ab Valentins Format so eine Coolness entwickeln, die die Mädchen einfach nicht haben, nicht brauchen, wie auch immer. [Eine] Coolness, wo sie dann ziemlich unzugänglich werden, den Erwachsenen gegenüber. Also abweisend, Körperkontakt vermeidend. Das kommt dann sehr schlagartig. B4: Das ist dann bei den Mädchen zum Beispiel</p>	<p>Coolness der Burschen unzugänglich geschlechtsspezifisches Verhalten</p>

Abbildung 1, Transkript mit ersten Codes, GD 2018

Abb. 1 zeigt einen Ausschnitt aus dem Transkript *Abbildung 2: Tabelle mit Zitaten, Paraphrasen, Kategorien und Themen* *Abbildung 3, Transkript mit ersten Codes, GD 2018* der

Gruppendiskussion. Die Zitate in der linken Spalte sind bereits in Absätze (*stanzas*, vgl. Saldana 2018) unterteilt, links neben den Zitaten befindet sich die Nummerierung der Absätze, die später mit in die Tabelle übernommen wird, um die Navigation zu erleichtern. In der rechten Spalte befinden sich die Codes – zum Teil in Vivo erstellt, zum Teil paraphrasiert. Auch sie fließen in die Tabelle ein und erleichtern die thematische Reihung der einzelnen Absätze zu übergeordneten Themen.

Erstellen der Tabelle:

Thematischer Vergleich – Konzeptualisierung – Theoretische Generalisierung

Erste Abstrahierung: Sortieren, Gliedern

Q	S.	Absatz	CODE	Zitate	Paraphrasen	Mögl. Kategorien	Mögl. Thema
3	5f	31	Mädchen bleiben weicher im Kontrast	[Würdest du sagen, bei den Mädchen ist das anders?] Ich finde, dass die Mädchen weicher im Kontrast bleiben. Sie machen schon auch so ihr eigenes Ding, aber es hat weniger Stacheln irgendwie, weniger: „lasst's uns in Ruhe“, das strahlen sie viel weniger aus als die Burschen.	Bei den Mädchen tritt das geänderte Verhalten weniger spürbar zutage als bei den Buben. Sie haben auch ihre Eigenheiten, aber das Verhalten ist weniger aggressiv, weniger kantig.	Differenz	Geschlechterrollen- und Identitäten
3	4	25	Coolness der Burschen unzugänglich	Ich find', dass die Burschen ca. ab Valentins Format so eine Coolness entwickeln, die die Mädchen einfach nicht haben, nicht brauchen, wie auch immer. [Eine] Coolness, wo sie dann ziemlich unzugänglich werden, den Erwachsenen gegenüber. Also abweisend, Körperkontakt vermeidend. Das kommt dann sehr schlagartig. B4: Das ist dann bei den Mädchen... zum Beispiel Körperkontakt... B3: Viel mehr. B4: Wirklich? Das	Ab einem gewissen Alter scheinen sich die Geschlechter hinsichtlich ihres Verhaltens auseinanderzuentwickeln. Burschen distanzieren sich mehr und akzeptieren weniger Körperkontakt als Mädchen.	geschlechtsspezifisches Verhalten	Geschlechterrollen- und Identitäten

Abbildung 4: Tabelle mit Zitaten, Paraphrasen, Kategorien und Themen

Abb. 2 zeigt einen Ausschnitt aus der Tabelle, die die Basis für die Inhaltsanalyse stellte. Darin enthalten sind von links nach rechts die Code-Nummer, der Seitenverweis, der Codes selbst, das Originalzitat und die Paraphrase, die Kategorienbezeichnung und das Thema. Innerhalb der Tabelle wurden die Absätze erst nach Kategorien, dann nach Themen gereiht. Während des Analyseprozesses kam es immer wieder zu Änderungen der Kategorien- bzw. Themenbezeichnung und der Reihung. Während des gesamten Prozesses wurden Analytische Memos (siehe Abb. 3-4) erstellt, in denen die Gedanken und Überlegungen der Forscherin zum Analyseprozess festgehalten wurden.

Identitäten, worunter die Kategorien „äußere Einflüsse“ und „geschlechtsspezifisches Verhalten + Ursachen“ untergeordnet wurden.

4.3.5 Reflexion der Datenerhebung und -Verarbeitung

Ein essentielles Kriterium für die Validität der Forschung ist die Offenlegung der Vorgangsweise bei der Forschung und bei der Datenerhebung, sowie beim Analyse- und Interpretationsprozess (Dannecker/Englert 2014: 261). An dieser Stelle gehe ich daher auf die Herausforderung und Erkenntnisgewinne während und durch die qualitative Datenerhebung ein. Der Abschnitt ist als Selbstreflexion der Forscherin zu lesen.

Die qualitative Datenerhebung lässt sich in zwei Teile gliedern. Zum einen betrifft sie die empirische Erfassung des Theaterprojekts „Cinderella – my fairy rights“. Da es keine Literatur zu dem Projekt gibt, dienen die erhobenen Daten als Primärquelle. Gleichzeitig fließen die Daten in den Analyseprozess ein und werden gemeinsam mit den erhobenen Daten aus der Gruppendiskussion – dem zweiten Teil der Datenerhebung, der auf die RezipientInnen des Theaterstücks fokussiert – mittels dem oben beschriebenen Kodierverfahren einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Eine methodische Herausforderung war dabei, die Daten, die durch unterschiedliche Erhebungsmethoden (qualitative ExpertInneninterviews und Gruppendiskussion) gewonnen wurden, demselben Analyseprozess bzw. Kodierverfahren zu unterziehen. Das führte an einigen Stellen zu Kompatibilitätsproblemen bzw. zur Frage der Vergleichbarkeit. Ein Beispiel: Im Kodierprozess wurden mehrere Aussagen unter den Code *Vorbildwirkung* gereiht. Während der Analyse wurde klar, dass *Vorbildwirkung* in den ExpertInneninterviews zum Teil in einem gänzlich anderen Zusammenhang thematisiert wurde als in der Gruppendiskussion. Hier mussten die Datensätze dann nach anderen Kriterien und Prioritäten geordnet werden. Eine weitere Herausforderung war ein gewisser Konflikt bezüglich der Primärdaten zum Projekt. Denn diese wurden sowohl zur Projektbeschreibung und -kontextualisierung herangezogen, dienten aber gleichzeitig im Analyseprozess als eine Quelle zur Beantwortung der Frage nach den Geschlechteraushandlungen. Dieses Problem konnte insofern gelöst werden, als die Daten aus der Gruppendiskussion als Hauptquelle und jene aus den ExpertInneninterviews über das Projekt zur Einbettung und Gegenüberstellung herangezogen wurden. Eine andere Herausforderung war es, dem ethischen und wissenschaftlichen Anspruch gerecht zu werden, einen Ausschnitt aus einer sozialen Wirklichkeit korrekt wiederzugeben, diesen als Forscherin aber gleichzeitig zu bestimmen und zu (re)produzieren, indem ein bestimmter Blickwinkel (poststrukturalistisch/ dekonstruktivistisch) und eine bestimmte Position als Forscherin und Mutter (siehe die Diskussion im nächsten Abschnitt 4.3.6 über Positionalität und Identität) eingenommen wird bzw. indem spezifische Fragestellungen verfolgt werden.

Nicht zuletzt war der persönlichen Bekanntschaft mit den TeilnehmerInnen der Gruppendiskussion und die dadurch empfundene Verantwortung eine gewisse Verunsicherung geschuldet, die aber gleichzeitig eine besonders hohe ethische Rigorosität sicherstellte.

Insofern trifft die von Dannecker und Englert gezeichnete Metapher von Forschung als Reise (ebd. f.) auch auf die meine Forschungsarbeit und insbesondere auf den Prozess der Datenerhebung zu. So war von der Formulierung der Forschungsfragen und der Methodenwahl bis hin zur Entwicklung der Leitfäden für die Interviews und die Gruppendiskussion und deren Auswertung immer wieder eine Rückbesinnung, Neuorientierung, -Bewertung und -Überprüfung des gesamten Forschungsprozesses notwendig. Ein Prozess, der sich nicht nur in den Forschungsergebnissen widerspiegelt, sondern auch in der Entwicklung der eigenen (Forscherinnen-)Persönlichkeit.

Von den Expertinneninterviews und der Gruppendiskussion wurden Transkripte angefertigt und parallel dazu die ersten Codes entwickelt. Es entstanden somit insgesamt vier Transkripte, die in der Audioform ein Volumen von rund 145 Minuten umfassen. Die Transkripte bzw. die darin enthaltenen Daten und Codes bildeten die Ausgangsbasis für den Kodierprozess und die qualitative Inhaltsanalyse. Die Namen der TeilnehmerInnen der Gruppendiskussion wurden anonymisiert. Die Namen der Expertinnen werden mit deren Einverständnis im Original genannt.

4.3.6 Positionalität und Identität als Forscherin und Mutter

Dannecker und Englert verweisen auf die Wichtigkeit, *„im Vorfeld genau über die Frage von Macht und Subjektivität bzw. die eigene Perspektive aufgrund der Geschlechtszugehörigkeit, Hautfarbe oder Nationalität nachzudenken“* (Dannecker/Englert 2014: 242). Diese Fragen scheinen sich in meinem konkreten Forschungsfeld zwar in einem anderen Ausmaß aufzudrängen, als etwa Forschungen im ‚globalen Süden‘ (ebd.). Dennoch wird mit der vorliegenden Arbeit Wissen (re)produziert. Aus poststrukturalistischer Sicht, sowie aus Sicht der Dekonstruktion ist Wissensproduktion weder wertfrei, noch objektiv (vgl. ebd.). Vielmehr liegt die Betonung auf der *„historischen, geopolitischen oder geschlechtlichen Standortgebundenheit von wissenschaftlichen Erkenntnissen und der je ‚subjektiven‘ und (macht-)politischen Prägung von Wissenschaft(en)“* (Klapeer 2014: 58). Die Standortgebundenheit meiner Masterarbeit liegt einerseits in der Tatsache begründet, dass sie einem Projektauftrag – dem des TdU Wien – folgt, der zwar keine inhaltlichen, methodischen oder sonstigen Vorgaben impliziert, der aber in die Dynamik und Struktur des Projektes eingebunden ist und daher nicht gänzlich außerhalb steht und ‚unmarkiert‘ (ebd.) sein kann. Andererseits impliziert meine Rolle als Mutter einen Forschungsblick, der von meinen bisherigen Erfahrungen mit Kindern und dem sich daraus ergebenden Umfeld nicht unberührt sein kann. Insbesondere in Bezug auf die Forschung im Rahmen meiner

Masterarbeit , die sich im Kontext von Elternschaft, Erfahrungen mit Kindern und Reflexionen über Geschlecht bewegt, liegt der Verdacht der Unmöglichkeit eines wertfreien Zugangs zur Thematik nahe. Gleichzeitig wird mit der poststrukturalistischen Perspektive und ihrer Annahme der Eigendynamik von Sprache, Diskursen und Symbolsystemen und der Denaturalisierung vermeintlich Natürlichem, Rationalem und Normalem (vgl. Pühretmayer 2012: 42ff.) ein Forschungsrahmen geschaffen, in dem die eigene soziokulturelle Verortetheit (ebd.) mitberücksichtigt wird. Darüber hinaus verschafft meine Rolle als Mutter und die sich daraus ergebene „Standortgebundenheit“ (Klapeer 2014: 58) für das Forschungsvorhaben (insbesondere für die Umsetzung der Gruppendiskussion) den Zugang zum Feld und ist damit, einhergehend mit einem Bewusstsein über die eigene Situietheit, ein entscheidendes Kriterium für die Auswahl des Forschungsgegenstandes und m.E. auch für ihre Legitimation (vgl. Dannecker/Englert 2014: 234). Zudem kann der Zugang zu dieser Arbeit als in der Tradition der Frauenforschung stehend gelesen werden, in der „*das Erkennen des durchgängigen Einflusses von Geschlecht(erunterschieden)*“ (Degele 2008: 127) betont wird und die „*Postulate von ‚Interessensneutralität‘ und ‚Wertfreiheit‘ oder auch ‚Objektivität‘ als Ideologien [entlarvt], die den sexistischen Charakter traditioneller Methodologie verdecken soll*“ (ebd.).

5. Analyse

5.1 Geschlechterrollen und -identitäten: Referenzen aus dem Alltag als zentrales empirisches Ergebnis

Der Fokus auf Geschlechterrollen, -Identitäten und –Beziehungen auf der Alltagsebene der untersuchten Personengruppe ist eines der wesentlichen empirischen Ergebnisse meiner Arbeit. Dass der Alltag den Hintergrund bildet, vor dem Geschlecht in der Reflexion über das Theaterstück in der Gruppendiskussion ausverhandelt wird, ist insofern interessant, als damit ein authentischer Einblick in die ge- und erlebten Geschlechterverhältnisse und die Modi der Geschlechteraushandlungen gewährt wird. Dadurch lässt sich auch ein Bezug zur Pädagogik der Unterdrückten und dem Theater der Unterdrückten herstellen, weil beide Konzepte aus den (unterdrückenden) Alltagserfahrungen von Menschen in Unterdrückungs- und Herrschaftsverhältnissen entstanden (Freire 1990: 26, vgl. Fritz 2013: 123).

Hinführung

Die Themen Geschlechterrollen und Geschlechteridentität haben sich in der Analyse als ein zentraler Bezugspunkt für die Reflexion über das Theaterstück herausgestellt und zwar als *eine* Ebene, auf der Geschlecht verhandelt wird. Aus diesem Grund (und der induktiven Kategorienbildung geschuldet) ist in den folgenden Abschnitten meist von Geschlechterrollen und nicht von Geschlechterverhältnissen die Rede. Ich möchte an dieser Stelle jedoch darauf hinweisen, dass der Begriff der Geschlechterrolle vielfach problematisiert und insbesondere von sozialkonstruktivistischen Forschungssträngen der Begriff der Geschlechterverhältnisse eingefordert wird, denn: „*Ohne begriffliche Anstrengungen bleiben die Verfahren verdeckt, durch welche Geschlechterdifferenzen produziert und ‚Unterschiede gemacht‘ werden*“ (Becker-Schmidt 2005: 103). Diese (nicht nur begriffliche) Problematik scheint auch in der von mir durchgeführten Analyse durch und ist sowohl auf Projektseite, wie auch in den Reflexionen darüber beobachtbar.

In der Literatur wird die Geschlechterrolle (gender role) mit der Aneignung von äußeren Merkmalen, sowie von spezifischen Verhaltensweisen verknüpft (vgl. Fahrenwald 2012: 20). Sozial erlerntes Verhalten drückt sich demnach unmittelbar in der (Art der) gelebten Geschlechterrolle aus. Die Geschlechterrolle ist eine der Säulen des Systems der Zweigeschlechtlichkeit (ebd.) und zentraler Bestandteil des im Theorieteil besprochenen Geschlechterdispositivs. In der feministischen Literatur ist

in Bezug auf Geschlechterrollen häufig die Rede von einem Rollenzwang (vgl. Butler 2009: 9). Dieser entstehe aus den Machtverhältnissen im patriarchalen System (Fahrenwald 2012: 20) und produziere „starre Weiblichkeitsbilder bzw. Stereotypen, die als defizitäres Gegenbild zu einer positiven männlichen Norm konstruiert und reproduziert werden“ (ebd. zit. nach Kroll 2002: 158f.).

Das Theaterprojekt „Cinderella – my fairy rights“ verfolgt den Ansatz, Geschlechterrollen (in klassischen Märchen) und ihnen zugrundeliegenden Machtstrukturen kritisch zu hinterfragen. „Geschlechterrollen [...] in klassischen Märchen“ - so der Wortlaut in der Presseinformation zum Theaterprojekt –

„basieren darauf, dass weibliche Hauptfiguren Herausforderungen nur mit Hilfe von guten Feen, liebenswürdigen Tieren oder Traumprinzen bewältigen können. Um diese traditionellen Geschlechterrollen zu hinterfragen, wird in der Performance die Frage gestellt: Was passiert, wenn all diese magischen Hilfsmittel wegfallen? Wie begegnen die Heldinnen Problemen in einer Welt, in der Frauen normalerweise als machtlos und passiv dargestellt werden, die an ihrer Feuerstelle verharren und warten bis der Traumprinz sie errettet? Auf der anderen Seite zeigt das Theaterstück auch, dass die Prinzen (also Jungen) nicht immer die Besten und Stärksten sein müssen, dass sie nicht unbedingt die Prinzessin retten, Drachen bekämpfen und Emotionen unterdrücken müssen. Denn auch Prinzen haben manchmal Angst und können lernen ihre Emotionen auszudrücken (TdU Wien, 2018).

Damit intendiert das Theaterstück einerseits dem traditionell passiv dargestellten Charakter der Cinderella Handlungsmacht und Sprache zuzuschreiben. Andererseits zielt die Darstellung von Cinderella auf das Angebot einer alternativen Geschlechterrolle ab, die der stereotypen Darstellung einer Märchenprinzessin diametral entgegensteht. Damit, sowie mit der androgynen Darstellung des Prinzen im Stück wird der binären Geschlechterordnung ein Stück weit entgegengewirkt, wie in Kapitel 5.2 ausführlicher diskutiert.

In den Reflexionen in der Gruppendiskussion wird dem Thema der Geschlechterrollen viel Platz eingeräumt. Geschlechterrollen werden dabei auf einer persönlichen Ebene – der Erfahrungen und Beobachtungen von und mit den Kindern, im Privaten und im näheren Umfeld – und auf der Ebene des Theaterstücks und den darin präsentierten Geschlechterrollen diskutiert. Die folgenden Abschnitte beschäftigen sich mit den Reflexionen auf der persönlichen Ebene (die nachstehenden Kapitel in 5.2 setzen sich dagegen verstärkt mit den Geschlechterverhältnissen im Theaterstück auseinander). Hier werde ich zunächst auf das in-Bezug-setzen der Themen im Theaterstück durch die RezipientInnen eingehen.

Auf der Suche nach Korrelationen

Die Relevanz des Gender-Themas konnte in der Diskussion über das Theaterstück bestätigt werden. In der Gruppendiskussion bestand weitestgehend Konsens darüber, dass Kinder die Geschlechterrollen bereits in einem frühen Alter kennen und auch beherrschen, wie in den Kapitel 5.1.1 (geschlechtsspezifisches Verhalten) und 5.1.2 (geschlechtsspezifische Wahrnehmung [Identität]) deutlich wird. Zudem kristallisierte sich in den Reflexionen über das Theaterstück ein gewisses Problembewusstsein über das (frühe) Vorhandensein festgeschriebener Geschlechterrollen (bei den Kindern) heraus, was an mehreren Aussagen deutlich wurde, die in den folgenden Abschnitten zur Diskussion stehen. Da das Forschungssetting bei der Gruppendiskussion im Kontext der Kindergruppe stattfand, sind die hier diskutierten Bezugspunkte zum Thema Geschlechterrollen überwiegend aus den Erfahrungen mit und die Beobachtungen von den Kindern entnommen, die im privaten Raum oder in der Kindergruppe gemacht wurden.

Eine von mir in der Gruppendiskussion gestellte Frage lautete, welche Gedanken und Überlegungen das Theaterstück bei den TeilnehmerInnen ausgelöst hat und ob und in welche Weise sich die TeilnehmerInnen als Partnerinnen, Partner, Eltern, etc. angesprochen fühlten. Die Antworten lassen darauf schließen, dass die im Theaterstück angesprochenen Themen eine Bezugnahme zum eigenen Leben evozieren und darüber hinaus dazu anregen, die ge- und erlebten Geschlechterverhältnisse zu reflektieren.

Die Themen wurden zunächst primär auf der Ebene der Arbeitsteilung im Haushalt und hinsichtlich der Putzarbeit reflektiert. Ein Vater beschreibt eine von ihm erlebte bzw. gelebte traditionelle Rollenverteilung im Haushalt und erzählt, dass er das Theaterstück als positiven Impuls erlebt hat, über die Arbeitsteilung im eigenen Haushalt nachzudenken:

„Ja, ich hab mich schon wiedererkannt in den Themen. Grad das Putzthema (B1,B3,B4 lachen), wo ich weiß, dass ich mehr Potential hab (alle lachen). Ich hab mir dann schon Gedanken gemacht und hab's gut gefunden, dass das auch, wie soll ich sagen, extern mir zugetragen wurde oder das ein Thema ist. Einfach um mal wieder zu reflektieren, nachzudenken: Scheiße, eigentlich wär's vielleicht ganz cool wenn ich da auch ein bisschen mich wieder mehr einbringe. Also es hat mich schon zum Nachdenken angeregt. Und das fand ich gut“ (GD 2018: 3f.).

Auf die Arbeitsteilung in der Familie bezieht sich auch ein anderer Vater, der die Arbeitsteilung in seiner Familie als ausgewogen beschreibt und das mit der beruflichen Notwendigkeit begründet:

„Ja, ich hab mich jetzt ehrlich gesagt nicht so angesprochen gefühlt, weil ich finde, dass es bei uns eh im Grunde schon sehr gut aufgeteilt [ist]- schon einmal allein dadurch, dass wir uns ja von der Arbeit her schon so aufteilen und dann geht's einfach gar nicht anders. Das ist dann schon ein bisschen drin (ebd.4)

Ein weiterer Bezugspunkt stellt das im Stück eingebrachte Gerechtigkeits-Argument dar, das der Vater als geeigneter ‚Ansprechpunkt‘ zur Mitarbeit im Haushalt für die Kinder beschreibt:

„Ich hab's jetzt vielleicht aufs Putzen bezogen, halt ganz gut gefunden, dass ich's eben auch als guten Ansprechpunkt für die Kinder eher gesehen habe. Der Florian ist natürlich zu klein, aber die Ella, also bei der ist's schon sehr schwierig sie zum Putzen [zu] überreden. Aber da ist das Thema dann unfair, also auch die Idee wäre ich überhaupt noch nicht gekommen (lachen)“ (ebd.).

Über die Ebene der Arbeitsteilung hinaus beschreibt eine Diskussionsteilnehmerin die Geläufigkeit des Themas und die sich für sie ergebenden Implikationen der als starr empfundenen Geschlechterrollen:

„Ja, natürlich ein Thema, dass ich auch aus meinem Leben kenne, was auch immer ein Beziehungskonflikt war. Das rollenspezifische, also geschlechtsspezifische Aufgeteilt-haben im Haushalt. Was ich sehr schwierig gefunden hab' zu modernisieren, ja.“ (ebd.).

Mit dieser Aussage wird zum einen ein Problembewusstsein über die gelebten Geschlechterverhältnisse angesprochen und in Verbindung gesetzt mit dem Modernitätsgedanken. Die Problematik ergibt sich aus dem als traditionell bzw. überholt empfundenen Geschlechterverhältnis, darin begründet wird eine negative Auswirkung auf die Paarbeziehung beschrieben.

Die Diskussionsteilnehmerin stellt auch eine Verbindung zum Thema der Geschlechterrollen in Hinblick auf die Aufgabenteilung in der Kindergruppe her, die sie als nicht geschlechtlich geprägt beschreibt:

„Und ich hab' mir auch Gedanken gemacht, wie ist das eigentlich in der Kindergruppe? Ich find' da merkt man's eigentlich noch gar nicht. Wenn's jetzt ums Zusammenräumen geht: Mädchen drücken sich genauso gut wie Burschen. Ich finde, da räumen sie circa gleich gut/schlecht zusammen, da merk ich noch keine Unterschiede. Aber es ist noch immer ein sehr selbstverständliches Phänomen, um das es da gegangen ist“ (ebd.).

In dieser Aussage stehen Geschlechterverhältnisse am Beispiel des Aufräumens zur Disposition. Es wird betont, dass sich hierin jedenfalls kein Gefälle erkennen ließe, die Aufgabenteilung zwischen den Geschlechtern wird als gleichmäßig empfunden. Die Geschlechterverhältnisse in der Kindergruppe am Beispiel Aufräumen werden mit den gesellschaftlichen Geschlechterverhältnissen verglichen, was die

Diskussionsteilnehmerin damit zum Ausdruck bringt, dass es sich bei dem im Stück behandelten Thema „*aber [...] noch immer [um] ein sehr selbstverständliches Phänomen*“ handle. Außerdem wird erstmals der Begriff der Unterschiedlichkeit aufgeworfen, was vermuten lässt, dass die Frage der Geschlechterverhältnisse vor dem Hintergrund eines Differenzwissens reflektiert wird.

Fazit:

Die hier angebrachten Zitate zeigen, dass die Themen im Theaterstück eine Bezugnahme zum eigenen Leben erlauben bzw. hervorrufen und Reflexionen hinsichtlich der er- bzw. gelebten Geschlechterrollen in der Diskussion anstoßen. In der Reflexion lässt sich eine Verbindung zu der zentralen Forderung von Paulo Freire und der Pädagogik der Unterdrückten herleiten, die neben der daraus folgenden Aktion ein wesentlicher Schritt sei, um unterdrückende Situationen zu verändern (Freire 1990: 38). Die Bezugnahme in der Gruppendiskussion findet vor allem auf der Ebene der Arbeits- und Aufgabenteilung statt und wird zum Teil als geschlechtlich geprägt beschrieben. Zum Teil werden in der ersten Bezugnahme bereits Handlungsfelder angesprochen, die allerdings wenig konkret („mehr einbringen beim Putzen“) sind und auch die in der Hinführung angesprochene Problematik der Verfahren hinter den Geschlechterverhältnissen (vgl. Becker-Schmidt 2005: 103) nicht aufgreifen. Die genauere Analyse vor der Folie des Geschlechterdispositivs (siehe theoretischer Rahmen) zeigt vielmehr, dass die Reflexionen an diesem Punkt an eine Grenze stoßen, die – so scheint es - durch das Theaterstück alleine nicht überwunden werden können. Einen ersten Hinweis darauf gibt das letzte Zitat, in dem die Geschlechterverhältnisse in der Kindergruppe vor der Folie der Geschlechterdualität und -binarität reflektiert werden. Die folgenden Abschnitte gehen genauer auf diese Grenze ein.

Darin zielen ich darauf ab, jene Strukturen, Normen und Wertesysteme offenzulegen, die die Vorstellung und das Ausleben der Geschlechterverhältnisse zu bedingen scheinen und die Judith Butler als „Sozialität vielfacher Urheberschaft“ beschreibt (Butler 2009: 9). Diese Sozialität muss infolge der Analyse als eine der wesentlichen ‚Grenzen/Schranken‘ theaterpädagogischer Gender-Arbeit benannt werden. Zur selben Zeit eröffnet das Diskursfeld aber einen Raum, indem Geschlecht reflektiert und verhandelt werden kann.

Aktivierung des Differenzdiskurses und des Geschlechterdispositivs

Bei der letztgenannten Aussage, in der eine Diskussionsteilnehmerin die Frage der Geschlechterrolle in die Kindergruppe ‚holt‘, fällt ins Auge, dass der Begriff der Unterschiedlichkeit (zwischen den Geschlechtern) eingeführt wird und dass bereits der Bezug zum (hier eben nicht

geschlechtsspezifischen) Verhalten der Kinder hergestellt wird. Nachgefragt, ob sich die angesprochene Unterschiedlichkeit auf einer anderen Ebene als auf jener der Aufgabenteilung zeige, antwortet die Diskussionsteilnehmerin: „*Dass das Verhalten unterschiedlich ist, der Burschen und Mädchen, auf alle Fälle, ja*“ (ebd. 4).

Die Einführung des Begriffs der Unterschiedlichkeit deutet darauf hin, dass das Thema Geschlechterverhältnisse in den Reflexionen über das Theaterstück in den dichotomen Kategorien Mann-Frau, Bub-Mädchen und im Hinblick auf ihre Unterschiedlichkeit (Differenz) gedacht wird. Die Abschnitte 5.1.1 bis 5.1.4 sollen zeigen, wie mit der Einführung des Begriffs der Unterschiedlichkeit ein Differenzdiskurs aktiviert wird, der sich im Verlauf der Gruppendiskussion über die Themen ‚*geschlechtsspezifisches Verhalten*‘, ‚*geschlechtsspezifische Wahrnehmung/ Identität*‘, ‚*Ursprünglichkeit von Differenz/Natur-Kultur*‘ und ‚*Orte der Geschlechterkonstruktion*‘ ausbreitet.

Ich werde herausarbeiten, dass Differenzdiskurse und Geschlechterdispositive den Themen innewohnende Paradigmen sind, die auch in genderkritischen Reflexionen ihre Wirkmacht entfalten. Dem Geschlechterwissen zugrundeliegenden Wissenssystem (vgl. Wetterer, 2008) wird ebenso Rechnung getragen wie der Relevanz von Geschlecht als Strukturkategorie (vgl. Degele 2008: 60).

5.1.1 Geschlechtsspezifisches Verhalten

Als eines der bestimmenden Themen in der Gruppendiskussion kristallisierte sich die Frage nach den geschlechtsspezifischen Unterschieden im Verhalten der eigenen Kinder und der Kinder in der Kindergruppe im Allgemeinen heraus. So beschreibt eine an der Diskussion teilnehmende Kindergruppenbetreuerin, dass sich das Geschlechtsspezifische in der Kindergruppe – im Unterschied zu zwei ebenfalls besprochenen Haushalten (GD 2018: 3f.) – nicht etwa in der Arbeitsteilung beim Aufräumen zeige, sondern sich (zusätzlich zur beobachteten Veränderung im Verhalten) vor allem in der (sich ändernden) Beziehung zwischen den Betreuerinnen und den Kindern ab einem Alter von etwa vier Jahren manifestiere:

„Ich find‘, dass die Burschen circa ab Valentins Format so eine Coolness entwickeln, die die Mädchen einfach nicht haben, nicht brauchen, wie auch immer. [Eine] Coolness, wo sie dann ziemlich unzugänglich werden, den Erwachsenen gegenüber. Also abweisend, Körperkontakt vermeidend. Das kommt dann sehr schlagartig.“ (ebd.: 4f.)

In dieser Erzählung aus der vermeintlich neutralen Beobachterposition tritt sehr deutlich die Binarität der Geschlechter, der Einteilung in Mann und Frau, und die implizite Verlinkung mit männlichen und

weiblichen Konnotationen (Coolness) hervor, wie ich Analyseteil mit Gildemeister und Hericks (2014) ausgeführt habe. Die Aussage lässt sich dem differenztheoretischen Ansatz zuordnen, der die Differenz zwischen Männlichkeit und Weiblichkeit als gesetzt und unverwechselbar auffasst (vgl. Kubandt 2016: 25)¹³. Zudem wird in dem Zitat eine Verlinkung von Begriffen wie Coolness mit Männlichkeit vollzogen und ein Rückschluss auf vermeintlich männliche Verhaltensweisen und Eigenschaften (unzugänglich, abweisend, Körperkontakt vermeidend) gezogen. Das Beobachtete wird universalisiert und auf die (verschiedenen) Geschlechter im Allgemeinen umgemünzt. Das Differenzwissen bzw. das Wissen über die Zweigeschlechtlichkeit scheint die Aussage und die Differenzziehung zu leiten. Über das Allgemeine (der Entwicklung von Coolness und den beschriebenen einhergehenden Konsequenzen) wird auf das Abweichende geschlossen, auf das Andere: die Mädchen, die hier im Defizitären – dem nicht haben, nicht brauchen – erwähnt werden. „*Der Mann vertritt [...] zugleich das Positive und das Neutrale, [...] die Frau dagegen erscheint als das Negative [...]*“, liest sich bei Simone de Beauvoir über die Notwendigkeit, sich vordergründig als Frau definieren zu müssen, um sich allein vor diesem Hintergrund behaupten zu können (de Beauvoir 2017: 11).

Die Bestimmung von und die Zuordnung zu einem Geschlecht sind auch in der Gruppendiskussion die Basis, um Geschlecht und Geschlechterverhältnisse zu diskutieren. Das Gender-Thema scheint in den Reflexionen ein Geschlechterdispositiv abzurufen, das den Blick durch die Folie der Differenz evoziert. Pierre Bourdieu spricht in diesem Zusammenhang von einem geschichtlich entstandenen Unbewussten, das „*mit einer genuin geschichtlichen Konstruktionsarbeit, wie etwa der, die den Jungen von der Welt der Frau ablösen soll [zutun hat]*“ (Bourdieu 2017: 97). Dieses Unbewusste gründe auf der „*[...] geschlechtlich differenzierten und geschlechtlich differenzierenden Arbeit an der Transformation der Körper [...]*“, die in „*systematisch differenzierte und differenzierende Habitus*“ münde und eine naturalisierte „*Somatisierung*¹⁴ der Herrschaftsverhältnisse“ zur Folge hat (ebd.: 99).

In der weiteren Ausführung geht die Diskussionsteilnehmerin detaillierter auf von ihr beobachtete geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Mädchen ein:

¹³ Kubandt verweist auf die politische Nützlichkeit der Analysekategorie „Frau“ und der Betonung auf Differenz, um strukturelle Ungleichheiten markieren und analysieren zu können (Kubandt 2016: 25 zit. nach Gildemeister und Wetterer 1992: 201 und Micus-Loos 2004: 114). Auch Degele betont die Errungenschaften der sex/gender-Unterscheidung, die vor allem in der Zurückweisung biologistischer Auffassung von der ‚Natur der Frau‘ bestand und der Geschlechterhierarchie fortan mit dem Argument des sozial Gemachten kontern konnte (Degele 2008: 67).

¹⁴ auch: Verkörperung (Heitzmann 2015, online)

„Ich finde, dass die Mädchen weicher im Kontrast bleiben. Sie machen schon auch so ihr eigenes Ding, aber es hat weniger Stacheln irgendwie, weniger: ‚Lasst’s uns in Ruhe‘; Das strahlen sie viel weniger aus als die Burschen“ (GD 2018: 5f.)

Auch hier sticht die Universalisierung und Dichotomisierung in der Erzählung ins Auge: Mädchen erscheinen in der Aussage als universelle Einheit mit einem Set an weiblich konnotierten Eigenschaften, wie dem hier angesprochenen Sanftmut (weicher, weniger Stacheln)¹⁵. Sie stehen im deutlichen Kontrast zu den männlich konnotierten Eigenschaften wie Wildheit (Stacheln). Eine Erklärung für diese Dichotomisierung und Zuschreibung bestimmter Eigenschaften zu den Geschlechtern bietet Simone de Beauvoir:

In „das andere Geschlecht“ rekonstruiert sie das viel zitierte Geworden-Sein der Frau in Relation zum Mann: *„humanity is male and man defines woman not in herself but as relative to him; she is not regarded as an autonomous being“* (de Beauvoir 1997: 13). Ein zentrales Moment dieser Relativität der Frau liegt im Dualismus und in der steten (Re)Konstitution des Selbst über das Andere (ebd.f.). Wie auch Edward Said in seinem Werk „Orientalism“ (1978) arbeitet de Beauvoir heraus, wie „Otherness“ als *„fundamental category of human thought“* die binäre Einteilung in Wir und die Anderen, hier: Mann/Frau, männlich/weiblich erklärt (de Beauvoir 1997: 13f.).

Der Kontrast in den obigen Aussagen entsteht aus der Prävalenz: der männlichen *Coolness*, die sich umso mehr als solche zu konstituieren scheint, als die weibliche Sanftmut den Gegensatz bildet. Es scheint, als begründe sich der Gehalt der scheinbar starren männlichen und weiblichen Eigenschaften und Verhaltensweisen vorwiegend aus der Bezugnahme bzw. Gegenüberstellung zueinander, wie auch Simone de Beauvoir mit Claude Lévi-Strauss zum Ausdruck bringt:

„Passage from the state of Nature to the state of Culture is marked by man’s ability to view biological relations as a series of contrasts; duality, alternation, opposition, and symmetry, whether under definite or vague forms, constitute not so much phenomena to be explained as fundamental and immediately given data of social reality.“ (de Beauvoir 1997: 14 zit. nach C. Lévi-Strauss: *Les Structures élémentaires de la parenté*)

In der Gruppendiskussion wird ein sehr plakatives Negativbeispiel genannt, das exemplarisch für die dualistische Wahrnehmung der Geschlechter und die geschlechtliche Zuschreibung und Naturalisierung

¹⁵ Melanie Kubandt beschreibt in ihrer Studie das Phänomen der Reifizierung pädagogischer Fachkräfte und wie ihnen „Geschlechterdifferenz als Interpretationsfolie von Alltagssituationen“ dient (Kubandt 2016: 211).

bestimmter Eigenschaften steht. Eine Diskussionsteilnehmerin berichtet über die als sehr problematisch empfundenen Aussagen eines Praktikanten in der Kindergruppe:

„Und was mir auch noch einfällt, der Victor, der hatte am Anfang so einen Spruch drauf - immer wieder -, dass, wie [sic!] er die Buben so ein bisserl frotzeln wollte: ‚Haha. Du bist ein Määääädchen. Du weeeiiiiinst‘, irgendwie so Sachen hat er gesagt. Wir haben ihm dann gesagt: ‚Du, das geht nicht. Das wollen wir nicht, dass du das machst. Aber die Buben haben da schon angebissen, das fanden sie irgendwie... (leicht entrüstetes Lachen)“ (GD 2018: 15f.).

Es fällt auf, dass die hier vorgenommene Dichotomisierung und geschlechtliche Zuschreibung äußerst kritisch betrachtet und verurteilt wird, was vermutlich der Negativität der Zuschreibung geschuldet ist (der Begriff Mädchen wird herabsetzend verwendet).

Die Wirkmacht des binären Geschlechterdispositivs wird auch an der Aussage eines anderen Diskussionsteilnehmers deutlich. Der Vater erzählt vom unterschiedlichen Verhalten und den unterschiedlichen Präferenzen seiner Kinder, das bzw. die er in ihrem (biologischen) Geschlecht begründet sieht:

„Die Ella wollte nie toben in dem Sinn, oder nie so ausgeprägt toben. Beim Florian ist’s auch, der könnt’ den ganzen Tag toben. [...] Aber ich mein, das kann natürlich jetzt auch ein bisschen von außen sein, aber so Tendenzen, was gefällt mir jetzt beim Spielen, das ist halt extrem getrennt, bei den beiden eigentlich“ (GD 2018: 8).

Ein anderer Diskussionsteilnehmer stimmt der Aussage zu und gibt an, ein geschlechtsspezifisch unterschiedliches Verhalten bei seinen Kindern ebenfalls zu beobachten: *„Das merkt man definitiv bei uns auch schon, ganz klar“ (ebd.).*

Die beiden letzten Aussagen über die beobachtete Geschlechterdifferenz spiegeln die Naturalisierung der Zweigeschlechtlichkeit, der binären Geschlechterordnung wieder. Die Geschlechterdifferenz wird anhand des (männlich konnotierten) Kriteriums des Tobens festgemacht (vgl. Bourdieu 2017: 99f.) Die Präferenz für das Toben ist der Maßstab, an dem sich das beschriebene Verhalten orientiert. Geschlecht wird hier – und bezogen auf das Verhalten generell – überwiegend als gesetzt und binär beschrieben. Die Determinante in den letzten beiden Aussagen scheint die Differenz zu sein. Vor dem Hintergrund der Differenz bzw. des latent wirkmächtigen Differenzwissens (vgl. Wetterer, 2008) werden Zuschreibungen (*mag toben/ mag nicht toben*) und Einteilungen (*getrennt*) getroffen. Die Aussage über die (geschlechtsspezifischen) Tendenzen beim Spielen scheint vordergründig vor der Folie der

Geschlechterdifferenz getroffen zu werden. Jedenfalls ist das der Bezugspunkt, auf den die Aussage aufbaut. Wiewohl auf den möglichen kulturell-gesellschaftlichen Einfluss (von außen) auf das geschlechtliche Verhalten (die Geschlechterverhältnisse?) verwiesen wird, wird die vermeintliche biologische Bedingtheit geschlechtsspezifischen Verhaltens in der Aussage stärker gewichtet.

Pierre Bourdieu bezeichnet den biologischen (anatomischen) Unterschied zwischen den Geschlechtern als *„die natürliche Rechtfertigung des gesellschaftlich konstruierten Unterschieds zwischen den Geschlechtern [...]“* (Bourdieu 2017: 22f.). *„Und dieser gesellschaftlich konstruierte Unterschied“*, so schreibt er weiter, *„wird dann zu der als etwas Natürliches erscheinenden Grundlage und Bürgschaft der gesellschaftlichen Sichtweise, die ihn geschaffen hat“* (ebd.).

Die Naturalisierung von Geschlechterdifferenz findet sich auch und vor allem in Institutionen wieder, wie Melanie Kubandt anhand der Analyse von Bildungsplänen im Elementarbereich in Deutschland zu bedenken gibt: *„Interessant ist [...], dass Geschlecht im Sinne von Unterschiedlichkeiten und Stärken auf Ebene einzelner Geschlechter aufgegriffen wird, d.h. [...] Differenzen als gegeben vorausgesetzt werden“* (Kubandt 2016: 106) Kubandt spricht von einer *„Differenzperspektive auf Geschlechtlichkeit“* und von einer *„positiven Markierung von geschlechtlichen Unterschieden“* als Ausgangsfolie bzw. von Differenz als konstatierten Normalfall (ebd.).

In der Gruppendiskussion wird die Frage aufgeworfen, inwieweit sich die Institution bzw. die PädagogInnen sich im Kindergruppen-Alltag mit dem Thema Geschlecht auseinandersetzen. Denn auch hier scheint Geschlecht eine äußerst wirkmächtige (Struktur-)Kategorie zu sein, die sich im Verhalten der Kinder widerspiegelt, wie eine Diskussionsteilnehmerin bemerkt:

„Aber achtet man in der Kindergruppe speziell darauf oder so? Beim, ich weiß nicht, Aufräumen, dass man da ein Auge drauf hat oder bei bestimmten Themen. [...] Weil ja auch das Spiel sich oft so unterscheidet, hab ich dann so das Gefühl beim Hereinschauen“ (GD 2018: 5).

Es stellt sich heraus, dass die Kategorie Geschlecht im Hinblick auf die Kindergruppe bislang nicht im Fokus der pädagogischen Fachkräfte stand. Die mitdiskutierende Pädagogin verneint die Frage nach dem Blick auf das Thema und bemerkt:

„Nein ich merk, dass meine Beziehung sich dann plötzlich sehr stark ändert. Also gerade mit dem Valentin hab ich eine extrem enge Beziehung gehabt und das ist seit einem halben Jahr oder so, hat sich das massiv verändert“ (GD 2018: 5).

Die Pädagogin beschreibt die Veränderung in der persönlichen Beziehung zum Kind als Folge einer Veränderung im Verhalten. Diese Veränderung wird als geschlechtsspezifisch, also als sich zwischen den Geschlechtern unterschiedlich manifestierend, beschrieben. Sie erzählt von der Beobachtung, dass Valentin sich in der Folge der geänderten Umstände (des geänderten Verhaltens) von ihr bzw. in der Kindergruppe generell nicht mehr trösten lasse:

„Wobei der Valentin sich hier nicht mehr trösten lässt, das ist, nehm' ich an, anders als bei euch. Also wenn er sich weh tut ist es das Letzte, was er irgendwie will“ (GD 2018: 6).

Die beschriebene Veränderung wird als geschlechtsspezifisch, relativ plötzlich eintretend (*das kommt dann sehr schlagartig, GD 2018: 4*) und in Verbindung mit einer Veränderung der (Selbst-) Wahrnehmung des Kindes beschrieben. Letztere wird im nächsten Kapitel (5.1.2) diskutiert.

Fazit:

Das Thema des geschlechtsspezifischen Verhaltens ist ein in der Gruppendiskussion dominantes Thema und scheint sich aus vorangegangenen Erfahrungen mit und Beobachtungen über die Kinder zu speisen. Die durch das Theaterstück angeregten Überlegungen und Reflexionen finden vorwiegend vor dem Hintergrund von Differenzwissen statt, darauf lässt die binäre und dichotome Einteilung und Zuschreibung der Geschlechter und geschlechtlich konnotierter Eigenschaften in den oben angeführten Aussagen schließen. Die Wirkmacht des Systems der Zweigeschlechtlichkeit (vgl. Wetterer, 2008) zeigt sich daran, dass das Thema der Geschlechterverhältnisse anhand der Unterscheidung der Geschlechter, ihrer binären Einteilung und auf Basis eines Differenzwissens diskutiert wird. Den Ursprung des zugrundeliegende Differenzwissen verortet Nina Degele in der Naturalisierung von Geschlecht, die im Zuge der Aufklärung vorangetrieben worden sei: *„Im Lauf des 18. Jahrhunderts findet mit der Entstehung der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft auch eine Verschiebung des Geschlechterverhältnisses hin zu einer fundamentalen Differenz statt“* (Degele 2008: 60). Es fällt auf, dass das Verhalten der Kinder vor der Folie der Geschlechterdifferenz reflektiert wird – ein Phänomen, das auch Melanie Kubandt in ihrer Studie beobachtet und welches sie zur These der Reifikation, der geschlechtlichen Interpretation von Alltagssituationen, durch die Fachkräfte formuliert (Kubandt 2016: 211). Es ist darüber hinaus zu beobachten, dass Doing-Gender-Prozesse in der Reflexion über vermeintlich geschlechtsspezifisches Verhalten nicht thematisiert bzw. mitreflektiert werden.

5.1.2 Geschlechtsspezifische Wahrnehmung (Identität)

Im Laufe der Gruppendiskussion wird mehrere Male auf ein Alter von etwa vier Jahren verwiesen, ab dem sich geschlechtsspezifisches Verhalten – die Geschlechterrolle, aber auch die Wahrnehmung als geschlechtliches Wesen – die Geschlechtsidentität zu manifestieren scheinen.

Einen Kontrast zu den obigen Aussage über das geschlechtsspezifische Verhalten bildet denn auch jene einer Diskussionsteilnehmerin, die das Thema der Geschlechterdifferenz aus einer anderen Perspektive aufgreift und eine Veränderung der geschlechtsspezifischen (Selbst-)Wahrnehmung des Kindes beschreibt, aber auch eine vermeintliche Schlagartigkeit, mit der sie sich zu vollziehen scheint:

„Beim Valentin erleb ich’s so, dass [er] bis vier immer gesagt [hat]: Mädchen und Buben können alles gleich. Also die Jana zum Beispiel, die kann das genauso und das und das. Erst ab vier hat er dann begonnen [...] zu sagen: Wir Buben und die Mädchen. Dass er so eine Unterscheidung überhaupt einführt. [...] Eine Zeitlang spielt das irgendwie nicht so die Rolle, die können eh alle alles. Aber dann irgendwann kommt so der Punkt: Wir Burschen sind halt dies und jenes. Zum Beispiel sagt er: [...] Er ist wilder und stärker. Und [ich] sag zu ihm: Ich weiß nicht, meinst du nicht die Jana...? Ich glaub schon, dass die zumindest genauso stark ist wie du? (lacht) Und er so: Na, na. Na, na. (lacht). Und das ist irgendwie doch erstaunlich, oder?“ (ebd.: 13)

Während die unter 5.1.1 genannten Zitate aus der Gruppendiskussion sich explizit auf Verhaltensweisen (*Coolness, weicher, toben, nicht trösten lassen*) und deren Konsequenzen (*unzugänglich, abweisend, Körperkontakt vermeidend*) bezieht, nimmt letztere Aussage Stellung zur geschlechtsspezifischen (Selbst-)Wahrnehmung und der Geschlechtsidentität des Kindes. Gleichzeitig wird der Versuch unternommen, diese Sichtweise zu hinterfragen.

Die Zitate der DiskussionsteilnehmerInnen veranschaulichen die unterschiedliche Zugangsweise zur Frage nach dem Geschlechtsspezifischen. Dieses wird in den ersteren Aussagen über geschlechtsspezifisches Verhalten als gesetzt und im Verhalten begründet betrachtet und darüber hinaus mit männlich- und weiblich-konnotierten Begriffen verknüpft, während die letzte Aussage über Valentin die Perspektive des Kindes auf Geschlecht bzw. die Geschlechtsidentität thematisiert und diese zugleich anzufechten versucht. Gleichzeitig gibt sie Einblick in den sozialen Prozess der Geschlechterkonstruktion (vgl. Kubandt 2015: 33 zit. nach Hagemann-White).

In der Gruppendiskussion wird die beschriebene Veränderung im Verhalten und in der Selbstwahrnehmung mit der wachsenden Bedeutung des sozialen Umfeldes in Verbindung gebracht:

„Ich find', das Soziale wird wichtiger. Davor hast' oft so das Nebeneinanderspielen oder mit sich selber oder ich weiß nicht. Und auf einmal wird das Soziale sehr stark, eben auch beim Valentin sehr stark. Die Betreuer gehen in den Hintergrund, sind nicht mehr so wichtig. Aber die anderen werden wichtiger und wie kommt man an“ (GD 2018: 19).

Auch Carol Hagemann-White widmet sich in der Frage nach dem Geschlecht als kulturelle und soziale Praxis dem Konzept der Sozialisation: *„Sozialisation vollzieht sich [...] an der Schnittstelle zwischen den symbolischen Systemen einer Kultur und den Machtstrukturen einer Gesellschaft. Daher sind die Ergebnisse nicht einheitlich vorhersagbar als ‚typisch Mann‘ oder ‚typisch Frau‘ (Herv.i.O.)“* (Hagemann-White 2005: 45). Unter diesen Gesichtspunkten will Hagemann-White Zweigeschlechtlichkeit verstanden wissen, *„als kulturelles und symbolisches System [...], das mit den ökonomischen und politischen Verhältnissen verwoben, aber nicht identisch ist“* (ebd.).

Im Zuge der Forschung, insbesondere bei der von mir durchgeführten Gruppendiskussion über die Theateraufführung stellte sich heraus, dass auch das von Degele (2008) ins Treffen geführte *„Geschlecht als Bezugspunkt für die Zuweisung von Status und Lebenschancen“* auch im Zuge der Reflexionen über das gender-kritische Theaterstück thematisiert wird. Wie auch in Kapitel 5.1.1 (Geschlechtsspezifisches Verhalten) herausgearbeitet, tritt auch und besonders hinsichtlich der Frage nach der Geschlechtsidentität ein dichotomes Konstrukt der Zweigeschlechtlichkeit zutage. Das wird besonders an Aussagen deutlich, die sich auf die geschlechtliche (Selbst-) Wahrnehmung der Kinder beziehen. Eine Teilnehmerin der Gruppendiskussion schildert ihre Verwunderung über das bereits ausgeprägt binäre Geschlechterbild ihres Kindes über beide Elternteile:

„Er sagt auch so Sachen, wo ich dann auch manchmal irritiert bin, wie, ich mein, der Christoph und ich sind wirklich gleich groß, also wenn man uns abmessen würd'. Aber er behauptet partout: Der Christoph ist einen Tick größer (lachen). Und das stimmt nicht. Also das sind so die Bilder dann. Wo du merkst: Okay, der muss einfach ein bissl größer, der muss einfach stärker sein (lachen).“ (GD 2008: 6f)

In dieser Aussage sind deutliche geschlechtliche Zuschreibungen beinhaltet (der Mann ist größer und stärker, die Frau kleiner und schwächer), die sich für die Diskussionsteilnehmerin nicht (rein) aus den gelebten Geschlechterrollen Zuhause erschließen lassen. Denn sie berichtet von einem durchaus egalitären Geschlechterverhältnis und einer partnerschaftlichen Aufteilung von Haushaltsaufgaben und Kinderbetreuung:

„Und ich mach die Sachen mit dem Auto, also es ist auch nicht alles so klassisch aufgeteilt, aber es kommt dann trotzdem viel so daher was eben, wie's sich halt gehört auch (ebd.)“

Die Geschlechternormen, das „Wie’s sich halt gehört“, scheinen sich äußerst früh und widerstandsfähig gegenüber Infragestellungen zu manifestieren. Der Prozess der Differenzziehung zwischen den Geschlechtern zeigt sich bereits in einem frühen Alter als stark verinnerlicht, wie auch diese Aussage einer Diskussionsteilnehmerin zeigt:

„[...] Er muss das immer wieder sagen, dass das halt irgendwie Wahrheitsgehalt hat. Und scheinbar ist das so ein Diskurs, der läuft unter den Kindern“ (GD 2018: 15).

Für Degele sind *„dem Verständnis von Geschlecht als Strukturkategorie zufolge [...] die wesentlichen gesellschaftlichen Strukturen und sozialen Beziehungen geschlechtlich geprägt. Dabei geht es vor allem um das Verhältnis, das Männer und Frauen als soziale [sic!] Gruppen zueinander in Relation und Abhängigkeit setzt“ (Degele 2008: 65f.).* Die obige Aussage ist ein Beispiel für ein Bild von den Geschlechtern, das sich nicht primär aus der erlebten Rollenverteilung Zuhause zu speisen scheinen, sondern, wie auch mit dem Zitat von Judith Butler beschrieben, in einer *„Sozialität [wurzelt], die keinen einzelnen Urheber kennt“ (Butler 2009: 9).*

Für Degele spielen in der Konstruktion von Geschlecht *„[...] all jene institutionellen und normativen Regulative [zusammen, eigene Ergänzung], in denen nicht nur die Verteilung und Organisation der gesamtgesellschaftlich notwendigen Arbeit und des gesellschaftlichen Reichtums erfolgt, sondern auch langlebige und veränderungsresistente Entscheidungsstrukturen und sexuelle Normierungen verankert sind“ (Degele 2008: 66).* Einem wesentlichen Teil der geschlechtlichen Wahrnehmung scheint die sexuelle Normierung geschuldet, darauf lassen einige Erzählungen in der Gruppendiskussion schließen. So gibt eine Aussage über den bereits zitierten Valentin Aufschluss, wie bereits erlernte geschlechtliche Zuschreibungen angewandt werden:

„Und ich fand’s auch sehr bezeichnend, wie die Marie geboren wurde. Wir haben nicht gewusst, wird’s ein Mädchel oder ein Bub und dann war klar, okay es ist ein Mädchen. Und er hat’s aber, sie ist immer ein Baby für ihn, ein Baby ist ja irgendwie geschlechtslos. Und dann hab’ ich ihr, weil ich’s geschenkt kriegt hab, ein Kleiderl angezogen und er: ‚Mama, jetzt ist sie ein Mädchen geworden‘. Geworden hat er gesagt. ‚Jetzt ist sie ein Mädchen geworden. Warum denn?‘ Und ich so: Ähm. Hm. (Schultern zuckend und um sich blickend, lachen)“ (GD 2018: 13).

Die Aussage ist umso pointierter, als der von Simone de Beauvoir geprägte Ausdruck des Geworden-Sein aufgegriffen wird. Hier kommt zum Ausdruck, wie markant der Akt des Kleid-anziehens für die

geschlechtlichen Wahrnehmung ist, gleichzeitig verweist die Aussage auf die immanente Vergeschlechtlichung der Dinge, hier des Kleides.

Für Hagemann-White besitzen Mädchen und Jungen keine stabile Geschlechterpersönlichkeit. Vielmehr erzwingt *„unserer Kultur eine Selbstzuordnung als Mädchen oder Junge im Unterschied zum jeweils anderen Geschlecht als Bedingung der Möglichkeit von Identität“* (Kubandt 2016: 33 zit. nach Hagemann-White 1984: 234).

In der Frage, ob bzw. wie die Bedeutung der (geschlechtlichen) Identität der Kinder erlebt wird, zeichnen sich die Nuancen ab, die für Geschlechteraushandlungen so charakteristisch sind. Denn in der Diskussion wird die von Hagemann-White ins Treffen gebrachte Bedingung der geschlechtlichen Selbstzuordnung für die Identität in Zweifel gezogen. Trotz des Bewusstseins über die geschlechtliche Prägung des Kindergruppenalltages wird die Notwendigkeit einer geschlechtlichen Zuordnung – jedenfalls hinsichtlich der Identitätskonstruktion – als unwesentlich erachtet. Eine Pädagogin beschreibt, wie sie die Frage der Geschlechteridentität in der Kindergruppe erlebt:

„In dieser Flexibilität, wo ich die Kinder schon noch erleb‘, wo sie sehr wohl auch mit dem anderen Geschlecht spielen, hab‘ ich schon das Gefühl es ist nicht notwendig [...] für ihre Identität, dass sie da jetzt nur so sind. [...] Und da fällt mir noch ein, der Max, der ist ein Bub, der eigentlich noch am meisten mit den Mädchen spielt und das sehr genießt. Und der kriegt dafür jetzt nie irgendwie schlechte Kritiken, so von wegen: ‚Hahaha, du machst mit den Mädels rum‘“ (GD 2018: 14f.).

Und sie berichtet weiter über die eigene Erfahrung aus der Kindheit, in der sie keine Notwendigkeit für eine geschlechtliche Identität empfand:

„Ich denke da an mich selber als Kind. Ich war sehr burschikos, hab‘ viel mehr mit Burschen gespielt als mit Mädchen. Ich fand’s fad mit Mädchen. Hab‘ schon auch Mädchenfreundinnen gehabt, aber halt vorwiegend Buben und würde jetzt nicht sagen, dass ich diese Festlegung als Mädchen irgendwie gebraucht hätte, um mich, was auch immer zu fühlen, sicher, orientiert“ (ebd.: 15)

Ähnlich lautet eine Aussage einer anderen Diskussionsteilnehmerin:

„In meiner Kindergartenzeit hat es [...] eine Bubenecke und eine Mädchenecke [gegeben], die war so benannt. Und die Mädchenecke waren die Puppen und die Buben waren die Laster. So ungefähr. Und man hat wirklich das Gefühl gehabt, man geht da in ein falsches oder fremdes Terrain, wenn man da irgendwie... Und ich hab aber immer mit den Zwillingen Gert und Jörg, das weiß ich heute noch,

mitgespielt. Und, ja. Vielleicht auch anders, wie [sic!] sie gespielt haben. Das weiß ich jetzt nicht, aber... Und sonst hab' ich nur gemalt und viel mehr hat mich nicht interessiert“ (Ebd.)

Hier wird zwar von einem zutiefst geschlechtlich geprägten Umfeld in der Kinderbetreuungseinrichtung und von einem Bewusstsein über die vorherrschende Geschlechtertrennung gesprochen. Für die eigene Identitätskonstruktion wird dieser Umstand allerdings als unwesentlich bewertet. Interessant ist, dass auch die Perspektive der Dekonstruktion den gesellschaftlichen (und formenden) Einfluss auf das (bzw. des) individuelle(n) Werden(s) stark relativiert (Hagemann-White 2005: 32). Hagemann-White schreibt vom dekonstruktivistischen Vorwurf, die Sozialisationstheorie unterstelle „*ein zu hohes Maß an Determiniertheit der Individuen durch die Umstände und die Lebensgeschichte (insbesondere durch die Kindheit)*“ (ebd.). Insbesondere die „*dabei gezeichnete Polarität von Frau und Mann*“ steht dabei unter der Kritik der Dekonstruktion (ebd.).

Die Aussagen drücken aus, dass (die binäre Einteilung in ein) Geschlecht in der (kindlichen) Wahrnehmung keine bewusste Rolle zu spielen scheint bzw. der Alltag und die Interaktionen vielmehr von den individuellen Präferenzen und Neigungen wie beispielsweise der Vorliebe für Malen oder den persönlichen Beziehungen (Freundschaften) geprägt ist bzw. sind. Judith Butler schreibt in „das Unbehagen der Geschlechter“:

„Die Annahme einer Binarität der Geschlechtsidentitäten wird implizit darüber hinaus von dem Glauben an ein mimetisches Verhältnis zwischen Geschlechtsidentität und Geschlecht geprägt, wobei jene dieses widerspiegelt oder anderweitig von ihm eingeschränkt wird. Wenn wir jedoch den kulturell bedingten Status der Geschlechtsidentität als radikal unabhängig vom anatomischen Geschlecht denken, wird die Geschlechtsidentität selbst zu einem freischwebenden Artefakt“ (Butler 1991: 23).

Fazit:

Die Diskussion von Geschlechterrollen und Geschlechteridentität ist eng verknüpft mit Vorstellungen eines ‚Geschlechtsspezifischen‘, wie auch in den Aussagen über geschlechtsspezifisches Verhalten deutlich wird. Die Frage nach dem Geschlechtsspezifischen wird in der Gruppendiskussion vor der Folie der Differenz aufgeworfen, was eine Vorstellung des ‚Spezifischen‘ gewissermaßen schon impliziert. Differenzwissen und das Geschlechterdispositiv werden in den Themen ‚Geschlechtsspezifisches Verhalten‘ und ‚Geschlechtsspezifische Wahrnehmung (Identität)‘ aktiviert und werden auch in Bezug auf Fragen der Geschlechterkonstruktion bzw. der Geschlechteridentität latent wirkmächtig.

Im Laufe der Gruppendiskussion wird eine gewisse Widersprüchlichkeit hinsichtlich der Geschlechtsidentität erkennbar. So scheint die Wirkmacht der geschlechtlichen Wahrnehmung der

Kinder in einigen Aussagen teils erstaunt zur Kenntnis genommen zu werden, wohingegen die Relevanz von geschlechtlicher Identität relativiert wird. In allen Aussagen ist jedoch die Vorherrschaft der binären Geschlechterordnung ersichtlich. Sie weisen darauf hin, dass sich eine duale Einteilung in die Kategorien Mann und Frau bereits in jungen Jahren und äußerst widerstandsfähig zu manifestieren scheint und als Strukturkategorie im institutionellen, wie im privaten Rahmen ihre Wirkmacht entfaltet. Sowohl in der (Selbst-)Wahrnehmung der Kinder wie auch in der (Fremd-)Zuschreibung und der Beobachtung geschlechtsspezifischer Unterschiede wird das Fundament der Zweigeschlechtlichkeit deutlich, auf dem das beschriebene Denken und Handeln aufzubauen scheint (vgl. Wetterer, 2008).

Diese strukturell- und systembedingte Grenze der Binarität und der Zweigeschlechtlichkeit, die in den Reflexionen latent wirkmächtig wird, erschließt sich für Judith Butler wie folgt:

*„Daher führt ein restriktiver Diskurs über Gender, der darauf beharrt, dass ausschließlich die Binarität von ‚Mann‘ und ‚Frau‘ das Feld von Gender für das Verständnis erschließt, eine **regulatorische** Operation von Macht durch. Er naturalisiert die hegemoniale Vorlage und verhindert so, dass ihre Veränderung gedacht werden kann“ (Butler 2009: 75, Herv. i. O.).*

5.1.3 Ursprünglichkeit von Geschlecht: Natur vs. Kultur

Ausgehend von der Konsensbasis, dass geschlechtsspezifische Verhaltensweisen und -muster existent, manifest und darüber hinaus offenbar äußerst wirkmächtig sind, eröffnete die Frage nach der Ursprünglichkeit der erlebten und beobachteten geschlechtsspezifischen Differenz ein weiteres Spannungsfeld in der Gruppendiskussion. Der Diskurs bewegt sich einerseits zwischen einer gewissen Ratlosigkeit über das Vorhandensein geschlechtsspezifisch unterschiedlicher Verhaltensweisen - etwa hinsichtlich der Akzeptanz von Körperkontakt (GD 2018: 5) und vor allem in der besprochenen Altersklasse (ebd.) - und der Frage nach der gesellschaftlichen Bedingtheit oder der Naturhaftigkeit der scheinbar geschlechtsspezifischen Eigentümlichkeiten (ebd.). Darüber hinaus wird mit dem Thema der Geschlechteridentität die Frage nach der kindlichen Sozialisierung aufgeworfen (ebd. 19). Die Veränderung des Verhaltens und der Wahrnehmung wird in der Gruppendiskussion in Zusammenhang mit der Sozialisationsstufe der Kinder (*das soziale wird wichtiger, ebd.*) gebracht und wie in Kapitel 5.1.2 beschrieben, durchaus kontroversiell diskutiert.

Die Frage nach der Ursprünglichkeit von Geschlecht bzw. der Geschlechterdifferenz ist ein Klassiker in der Geschlechterforschung. Nicht umsonst sah sich Simone de Beauvoir zu ihrem famosen Einwurf - *„Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es“* - veranlasst (de Beauvoir 2017: 334). Auch Melanie Kubandt verweist in ihrer Studie *„Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung“* darauf,

dass die Frage nach dem Ursprung von Geschlechterunterschieden in der Relevanzsetzung im Zusammenhang mit Geschlecht – vor allem unter Eltern – ganz oben stehe (Kubandt 2016: 226). So war dieser Diskurs auch in der Gruppendiskussion ein zentraler Bestandteil der Reflexion über das Theaterstück. Die Frage nach dem „woher“ der Geschlechterunterschiede wird erstmals gestellt, als die an der Diskussion teilnehmende Pädagogin über die von ihr beobachteten Unterschiede zwischen den Geschlechtern erzählt:

„Aber glaubst du, ist das irgendwie gesellschaftlich definiert, kommt das von der Gesellschaft, oder kommt das doch eher – B4: das interessiert mich auch, ob das jetzt hormonell [bedingt ist] B1: angeboren oder nicht? B3: Das ist eine urschwierige Frage (lacht)“ (GD 2018: 5).

Die Frage der Ursprünglichkeit breitet sich in der Folge über mehrere Teile der Gruppendiskussion aus und verläuft stets zwischen den Linien der biologischen (Natur) und gesellschaftlichen (Kultur) Bedingtheit. Der Diskussionsstrang der gesellschaftlichen Bedingtheit von Geschlecht wird in Kapitel 5.1.4 (Orte der Geschlechterkonstruktion) ausführlich diskutiert. Zunächst soll ein Einblick gegeben werden, wie Geschlecht (und Geschlechterdifferenz) im Hinblick auf ihre Ursprünglichkeit verhandelt werden.

Ein Thema, das im Theaterstück eine starke Rolle einnahm, war das Putzen und die Frage nach der gerechten Verteilung der Aufgaben. Entsprechend viel Raum wurde diesem Thema auch in der Reflexion über das Stück eingeräumt. Über das Putzthema wurde denn auch erstmals in der Gruppendiskussion zum Theaterstück direkt Bezug genommen, während zuvor überwiegend auf der Ebene der Alltagserfahrungen mit den Kindern reflektiert wurde. Es scheint, als würde dieses Thema eine Bezugnahme besonders erleichtern und darüber hinaus Reflexionen über den Einfluss der erlebten Geschlechterverhältnisse auf die Kinder, ihr Verhalten und ihre Wahrnehmung anregen.

Im Zitat unten äußert ein Diskussionsteilnehmer Überlegungen hinsichtlich eines möglichen Einflusses der ge- bzw. erlebten Rollenverteilung in der Familie auf das Rollenverständnis seiner Kinder bzw. auf die Vater-Kinder-Beziehung, die er als stärker körperlich betont beschreibt:

[...] Ich merk bei uns daheim, wenn ich zum Beispiel heimkomm', dann möcht' ich Zeit mit den Kindern verbringen und dann schnapp' ich mir die Kinder und wir gehen catchen oder wir gehen raus oder so. Und natürlich: gezwungenermaßen kocht sie dann und putzt halt schnell zwischendurch und ja. So hat sich das irgendwie, was eh nicht gut ist an sich, aber... Vielleicht kommt diese Stärkerolle auch dadurch ein bisschen, dieses körperlich stärkere, dass man sagt: okay wir catchen jetzt, das machen wir eh mit dem Papa“ (ebd.: 7f.).

Der Vater schildert eine eher traditionelle Rollenverteilung in seiner Familie, da er tagsüber arbeitet während sich seine Partnerin um die Kinder und den Haushalt kümmert. Er fragt sich, ob die Wahrnehmung der Kinder (Zitat Valentin, GD 2018: 6f.) über die Geschlechter (Mann größer, stärker) sich nicht von den gelebten Geschlechterrollen – bedingt durch eine traditionelle Rollenverteilung – ableiten lasse:

„[...] Vielleicht kommt diese Stärkerolle auch dadurch ein bisschen – dieses körperlich stärkere – dass man sagt: ‚okay, wir catchen jetzt. Das machen wir eh nur mit dem Papa‘. Die Claudia, die will das gar nicht. [...] Ich weiß auch nicht warum‘ s so ist, aber vielleicht dadurch, dass [...], wenn ich heimkomm‘ catche ich mal mit ihnen und vielleicht, dass sie dadurch dieses Rollenbild eher vermittelt bekommen. Und der Claudia ist es recht, weil sie eh Daheim ist den ganzen Tag mit der Laura und ja. Dann kann sie mal ‚in Ruhe‘ Hausarbeit machen“ (GD 2018: 7f.).

So wird denn auch der Stellenwert der Vorbildfunktion – im Stück wie auch in den Reflexionen – thematisiert und als Einflussfaktor für die Geschlechterkonstruktion genannt: *„Ich find‘ schon, so ein bisschen Vorbildfunktion sieht man schon. Also ob jetzt immer nur einer in der Küche steht“ (GD 2018: 7).* Und auch das Theaterstück zielt darauf ab, alternative Entwürfe von Geschlechterverhältnissen anzubieten bzw. Reflexionen darüber anzuregen. Die oben genannten Überlegungen des Vaters können als gewisser Erfolg für das Theaterprojekt betrachtet werden, denn als eines der Ziele beschreibt eine Initiatorin

„diese aktive Förderung von der Auseinandersetzung mit dem ‚was will ich, wie will ich sein‘. [...] Wenn man sich mit diesem Gedanken auseinandersetzt, dann hat man automatisch [...] eine Ebene, auf der man reflektiert: Wie möchte ich mein Leben leben und was ist eigentlich richtig und was ist falsch“ (Raule 2018: 10).

Dass die Auseinandersetzung mit den Geschlechterverhältnissen Zuhause auf der Ebene der Ursprünglichkeit von Geschlechterunterschieden stattfindet, ist jedoch ein zweischneidiges Schwert: Denn zum einen bedeutet die Frage nach der Ursprünglichkeit von Differenz, dass vor dem Hintergrund von Differenzwissen und einem Geschlechterdispositiv reflektiert wird, das auf dem System der Zweigeschlechtlichkeit/der Binarität aufbaut (vgl. Butler 2009: 75) und die Reflexionen daher an dieser Grenze haltzumachen drohen. Diese Problematik ist den InitiatorInnen durchaus bewusst:

„Wir haben schon während der Übernahme [des Theaterstücks, Anm. d. Verf.] gemerkt, ok, wir müssen das für uns vielleicht ein bisschen stimmig machen, bisschen verändern, weil es doch für uns Schwierigkeiten hervorruft. Dass du halt wirklich zu dem Punkt kommst, Sachen nicht nur zu reproduzieren,

sondern wirklich aufzubrechen und wir auch [...] gemerkt haben, dass wir da vielleicht auch kucken müssen, wie ist unser Anspruch, der ja, dadurch, dass wir uns viel mit so genderkritischen Themen auseinandersetzen, natürlich ein ganz anderer ist als Kindergartenkinder jetzt einen Bezug zum Thema haben. Und da halt [...] die Balance zu finden: Was ist unser Anspruch und was ist aber auch realisierbar“ (Raule 2018: 3).

Das Einbeziehen der (wie im Zitat oben Zuhause) gelebten Geschlechterverhältnisse in die Reflexion als möglicher Einflussfaktor auf Geschlecht deutet darauf hin, dass zumindest teilweise von einer sozialen Konstruktion von Geschlecht ausgegangen wird, womit der Diskussionsstrang auf den wissenschaftlichen Gender-Diskurs aufzubauen scheint. Hark und Villa verorten im Gender-Begriff das Potenzial, naturalistische Vorstellungen von Geschlecht überwinden zu können. Gender, so die Autorinnen, baue auf das Werden zum Geschlecht auf und ziele daher darauf ab, die (Unveränderlichkeit) der Geschlechterdifferenz zu hinterfragen (Hark/Villa 2015: 7f.).

Judith Butler gibt hingegen zu bedenken, dass *„Gender der Mechanismus [ist], durch den [die] Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit produziert und naturalisiert werden“ (Butler 2009: 75).* Damit richtet sie einen kritischen Blick auf die (affirmativ) inhaltliche Füllung der Kategorie Geschlecht, wie sie etwa durch DifferenztheoretikerInnen – aber auch weitgehend in der Gruppendiskussion über das Theaterstück – vorgenommen wird (Gildemeister/Hericks 2012: 212). Butler selbst verwendet „Gender“ hingegen als einen Identitätsbegriff unter vielen. Sie stellt sich vielmehr die Frage, wie Geschlechtsidentität (gender), Sexualität und biologisches Geschlecht zusammenhängen (Butler 2009: 75.). Mit dem Konzept Gender sieht sie die Möglichkeit gegeben, die binäre Einteilung in *Mann/Frau, männlich/ weiblich* zu dekonstruieren und zu denaturalisieren und warnt davor, den Gender-Diskurs allein in der Binarität von Mann/Frau zu erschließen (ebd.). Die androgyne Darstellung des Prinzen im Stück (detaillierter in Kap. 5.2.2 diskutiert) kann als eine Strategie betrachtet werden, um dieser Binarität entgegenzuwirken.

Insofern muss die Prognose von Villa und Hark, der Begriff Gender breche mit der von Bourdieu ins Treffen geführten *doxa* - dem Alltagsglauben – (Hark/Villa 2015: 8) in Bezug auf das gegenständliche Fallbeispiel relativiert werden. Die Anerkennung, dass Geschlecht teilweise oder weitestgehend sozial konstruiert ist bzw. zu einem großen Teil gesellschaftlichen Einflussfaktoren unterliegt, befreit alleine weder von Differenzdenken und Binarität, noch vom Auftreten biologistischer Erklärungsversuche, sondern scheint im Fallbeispiel vielmehr – um noch einmal mit Butler zu sprechen – die hegemoniale Vorlage von Geschlecht zu naturalisieren (vgl. Butler 2009: 75).

Angeborene Geschlechterunterschiede?

Die Frage der geschlechtsspezifischen Unterschiede im Verhalten und der Wahrnehmung der Kinder wird in der Gruppendiskussion auch unter dem Gesichtspunkt der biologischen Bedingtheit verhandelt. Ein Diskussionssteilnehmer schildert, wie die Erfahrung der vermeintlich geschlechtsspezifischen Verschiedenartigkeit seiner eigenen Kinder zur Revidierung seiner vormaligen Ansicht führte, die Geschlechterdifferenzen wären rein gesellschaftlich begründet:

„Ich glaub schon auch, dass einfach viel angeboren ist. Also gerade so gewisse Grundtendenzen. Früher hab' ich immer geglaubt, das ist nur gesellschaftlich alles. Aber wenn ich jetzt Florian und Ella vergleiche, ich mein, es kann schon sein, dass gewisse Sachen von außen kommen, aber die [beiden] sind so unterschiedlich und [...] passen so in das Bild hinein. Und ich hab' nicht das Gefühl, dass wir das jetzt unterstützt hätten. [...] Das kann natürlich [...] auch ein bisschen von außen sein, aber auch so Tendenzen: Was gefällt mir [...] beim Spielen. Das ist halt extrem getrennt bei den beiden eigentlich“ (GD 2018: 8).

In der Aussage des Vaters wird deutlich, dass das Verhältnis zwischen Natur und Kultur, gesellschaftlich und biologisch nicht nur in den wissenschaftlichen Debatten über Geschlecht Beachtung erlangt, sondern auch im Alltagsverständnis von Eltern eine wesentliche Determinante ist (vgl. Kubandt 2016: 226). Der Vater erzählt, bei seinen Kindern Tendenzen, etwa beim Spielen, zu beobachten, die er als diametral entgegengesetzt wahrnimmt. Zwar gibt er an, eine gewisse soziale Konstruktion von Geschlecht nicht gänzlich auszuschließen und dass die Möglichkeit bestehe, dass Einflüsse von außen die beobachteten Unterschiede zwischen den Geschlechtern mitbestimmen. Dieser Aspekt scheint in der Aussage allerdings eine untergeordnete Rolle einzunehmen.

Das Geschlechterdispositiv tritt in der Aussage sehr deutlich zutage. Monika Jäckle schreibt über ein Geschlechterdispositiv, indem *„Machtstrategien der Naturalisierung und Biologisierung [...] sich mit Wissenstypen wie dem der polarisierenden Binarität zu einem Effekt [verbinden], welche das Geschlecht als ‚wahre‘ im Sinne einer naturhaften, essentiellen, biologisch verankerten Geschlechterdifferenz herstellen“ (Jäckle o.J.: 2).* Der mit der Frage der Unterschiedlichkeit aktivierte Differenzdiskurs scheint den Fokus auf die Unterschiedlichkeit zwischen den Geschwistern und den binären Vergleich (*die beiden sind so unterschiedlich/ extrem getrennt bei den beiden*) in der Aussage zu verstärken oder gar zu bedingen.

Interessant an der Aussage ist, dass der Vater angibt, aufgrund der Erfahrung mit den eigenen Kindern von seiner ursprünglichen These der gesellschaftlichen (sozialen) Bedingtheit der Geschlechterunterschiede abgekommen zu sein. Von ähnlichen Meinungswechsel zugunsten biologischer Erklärungen berichtet auch Melanie Kubandt im Zuge ihrer Studie über

Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung: Im Gespräch zwischen ihr und zwei Müttern geben diese - ebenso wie der hier zitierte Vater – an, durch die Erfahrung mit den eigenen Kindern zum Schluss gekommen zu sein, dass Geschlecht überwiegend angeboren sei (Kubandt 2016: 218 -226). Kubandt schildert, dass durch die persönliche Erfahrung mit den Kindern die zuvor vertretene These der gesellschaftlichen Bedingtheit der Geschlechterunterschiede verworfen bzw. ihr weniger Relevanz in der Geschlechterkonstruktion zugeschrieben wurde (ebd.).

Interessant ist auch, dass diese (biologische) These offenbar weiteren Erklärungsbedarf zu erwecken scheint, während Argumente für eine gesellschaftliche Bedingtheit keine Rechtfertigungsversuche evozieren. So führt der Vater, der sich auf einen biologischen Ursprung von Geschlechterunterschieden recurriert, weiter aus:

„Irgendwie versuch‘ ich das auch, so zu sehen, irgendwie evolutionsmäßig, vielleicht gibt’s da wirklich bisserl gewisse Voraussetzungen, die einfach irgendwie erfüllt werden müssen und deswegen. Es war vielleicht einfach Jahrmillionen so und deswegen haben wir uns halt gewisse Sachen bisserl angeboren“ (GD 2018: 9).

Die Argumentationslinie des Vaters, die sich sehr stark auf die Biologie (Evolutionstheorie) beruft, veranschaulicht die in weiten Teilen ungebrochene Deutungshoheit naturalistischer, biologistischer Erklärungsmuster in der Frage nach Geschlecht bzw. Geschlechterdifferenz. Dabei ist davon auszugehen, dass die Folie der Differenz den Rekurs auf naturalistische und biologistische Erklärungsmodelle bestärkt oder gar evoziert. Gildemeister und Hericks schreiben vom Wissen über Zweigeschlechtlichkeit als ein Wissen, das lediglich ‚abgerufen‘ wird und als mehr oder weniger unumstößlich gültig gilt (Gildemeister/Hericks 2012: 207). Aus diskurstheoretischer Sicht muss dieses Wissen gar keinen allgemeinen (sozialen) Geltungsanspruch aufweisen: „Weil *die Diskurse als wahr gelten, haben sie soziale Bedeutung und schaffen ‚Fakten‘, als ob sie wahr wären*“ (ebd., Herv. i. O.). Sowohl Michel Foucault als auch Judith Butler erkennen Diskurse nicht nur in ihrer produktiven Macht, sondern auch in ihrer ordnenden Funktion, wie Gildemeister und Hericks festhalten: „*Indem die ‚Dinge‘ ihre Wirklichkeit aus übergreifenden Diskursen heraus erhalten, stehen sie in einem sprachlichen Bezug zueinander. Sie erhalten einen ‚Platz‘ im Diskurs, einen Bezug zur Aussage des Diskurses und durch diesen Bezug ihren ‚Sinn‘*“ (ebd. 210, Herv. i. O.).

Das ist in Bezug auf die obigen Aussagen zur Naturhaftigkeit von Geschlecht und Geschlechterdifferenz insofern interessant, als der Vater angibt, durch die Erfahrung mit seinen beiden Kindern seine bis dahin vorherrschende Überzeugung der (rein) sozialen Konstruktion von Geschlecht zugunsten (überwiegend)

biologischer Erklärungen überworfen zu haben. Poststrukturalistische (dekonstruktivistische) Forschung würde an dieser Stelle nach dem ‚Gewordensein‘ und den Wirkungsbedingungen des diskursiven Rekurses auf naturalistisches Differenzwissen fragen (vgl. Degele 2008: 102). Für meine Arbeit scheint es relevant, hier auf die Bedeutung der „*historisch gewordene[n] Effekte von Machtwirkungen*“ (ebd. 104) zu verweisen, um „Voraussetzungen infrage [zu] stellen“ (ebd. zit. nach Butler 1993: 52).

In der Frage, wie Geschlecht im Rahmen des Theaterprojekts ausverhandelt wird, entsteht zunehmend – und insbesondere in der Frage nach der Ursprünglichkeit von Differenz – der Eindruck, dass den individuellen Wissenssystemen in Bezug auf Geschlecht eine entscheidende Bedeutung zukommt bzw. das angelegte Geschlechterwissen weit mehr Einfluss auf die Auseinandersetzung und die Reflexionen über das Theaterstück zu haben scheint als das Theaterstück und seine Themensetzungen selbst.

Fazit:

Die Frage nach der Ursprünglichkeit von Geschlecht und von Geschlechterdifferenz ist nicht nur in der wissenschaftlich-theoretischen Auseinandersetzung mit Geschlecht omnipräsent (vgl. Hagemann-White, 2005), sondern dominierte auch weite Teile der Gruppendiskussion über das Theaterstück. In die Diskussion „geholt“ über die Frage der Geschlechterdifferenz bzw. dem unterschiedlichen Verhalten zwischen den Geschlechtern in der Kindergruppe bzw. der Kinder, wurde bald eine (diskursive) Trennlinie zwischen Natur und Kultur, biologischer bzw. gesellschaftlicher Erklärungsmuster für Differenz in der Diskussion erkennbar. Ich habe herausgearbeitet, wie eine Reflexion vor der Folie der Geschlechterdifferenz in eine Sackgasse zu münden scheint, weil der Gender-Diskurs damit, wie Judith Butler ins Treffen führt, allein über die Binarität von Mann/Frau erschlossen wird (Butler 2009: 75), Vorstellung von Männlichkeit und Weiblichkeit somit (re)produziert und naturalisiert werden (ebd.).

Als Teilerfolg für das Theaterprojekt und seine Zielsetzungen kann die in der Gruppendiskussion aufgegriffene (Selbst-)Reflexion über die Einflüsse auf die geschlechtliche Wahrnehmung und das geschlechtliche Verhalten der Kinder betrachtet werden. Indem die gelebten Geschlechterverhältnisse in der Familie reflektiert und als Einflussfaktor in Betracht gezogen werden, wird einerseits die von der Projektseite intendierte „aktive Auseinandersetzung“ (Raule 2018: 10) umgesetzt und andererseits der Diskursstrang der sozialen Konstruktion von Geschlecht aufgegriffen.

Nichtsdestotrotz verharrt die Auseinandersetzung insgesamt innerhalb eines Differenzdiskurses, der auf ein System der Zweigeschlechtlichkeit aufbaut und dieses damit gleichzeitig bestätigt. Ein Bruch mit der von Pierre Bourdieu konzeptualisierten *doxa* – dem Alltagsglauben (über Geschlecht) – ist auf dieser Ebene und durch den Impuls des Theaterstücks nicht erfolgt. Vielmehr wäre hierzu notwendig, bei der

doxa direkt, bei den ihr zugrundeliegenden Wissenssystemen und dem Geschlechterdispositiv anzusetzen, also eine verstärkt poststrukturalistische und dekonstruktivistische Perspektive einzunehmen, die jedoch weder in der Zielsetzung des Projekts direkt, noch methodisch-inhaltlich umgesetzt wird.

5.1.4 Orte der Geschlechterkonstruktion

In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, welche Orte der Geschlechterkonstruktion in den Reflexionen auf das Theaterprojekt imaginiert und diskutiert werden und welche Bedeutung sie für die Geschlechteraushandlung haben. Im Zuge der Gruppendiskussion, aber auch in den Gesprächen mit den Initiatorinnen und Mitwirkenden des Projekts wurden mehrere sog. „Orte“ angesprochen, an denen sich Geschlecht vermeintlich herstellt. Sie werden in der Gruppendiskussion vorwiegend als *äußere Einflüsse* thematisiert, die durch die Medien, das Umfeld, die systematischen und strukturellen Gegebenheiten gewissermaßen aufoktroiert würden. Aber auch das *Zuhause* als Ort der Geschlechterkonstruktion erfährt in der Gruppendiskussion einige Beachtung, so etwa hinsichtlich des Einflusses der gelebten Geschlechterverhältnisses auf Identität und Verhalten der Kinder, wie bereits unter 5.1.3 diskutiert. Schließlich lässt sich als dritter Ort die ebenfalls unter 5.1.3 diskutierte *Natur(haftigkeit)* festmachen. Die Natur als einen Ort der Geschlechterkonstruktion zu betiteln beinhaltet zwar einen gewissen begrifflichen Widerspruch, gleichzeitig wird damit ihre Symbolkraft deutlich. Zudem holt das Kapitel die Analysekategorie ‚Doing-Gender‘ in die Diskussion, um anhand der Aussagen aus der Gruppendiskussion ihren Stellenwert in den Geschlechteraushandlungen im Rahmen der Gruppendiskussion zu untersuchen.

Äußere Einflüsse – veräußerlichte Einflüsse?

Unter die Kategorie der ‚äußeren Einflüsse‘ lassen sich jene Aussagen einordnen, die Geschlecht als gesellschaftlich-sozial bedingt klassifizieren und auf einen gesellschaftlich-sozialen Einfluss auf Geschlecht verweisen. Ihnen wird in der Gruppendiskussion, aber auch auf der Projektseite eine große Bedeutung in der Entstehung, Ausprägung bzw. Form geschlechtsspezifischer Unterschiedlichkeit bzw. von Geschlecht generell zugeschrieben. Unter diesem Gesichtspunkt werden einerseits Relevanz und Einfluss von klassischen Märchenerzählungen wie Cinderella (Aschenputtel) diskutiert, andererseits wird auch in der Frage nach den bereits thematisierten Ursachen für Geschlechterdifferenz auf den Diskurs der äußeren Einflüsse zurückgegriffen. Die Schlagwörter, die unter die Kategorie der äußeren Einflüsse fallen, sind beispielsweise *Markt, Industrie, Medien (Filme, Bücher, Märchen), Spielzeug oder Großeltern*.

In der Diskussion über geschlechtsspezifisches Verhalten und geschlechtsspezifische Wahrnehmung der Kinder äußert eine Diskussionsteilnehmerin Überlegungen hinsichtlich der wechselseitigen Bedingtheit von geschlechtlich konnotierten Vorlieben und Verhaltensweisen und den äußeren Einflüssen, in diesem Fall der Großeltern und des Spielzeugs:

„Er [Valentin, Anm.] hat auch, unabhängig von Zuhause lieber klassisch Autos und das erste Geschenk das er aber auch gekriegt hat, war ein Auto. Es ist auch nicht jetzt irgendwer von den Großeltern so, ihm eine Puppe zu geben, es ist so. Also im Gegenteil, da hat er schon immer die Sorge der Großeltern, er könnte irgendwie zu sehr verweichlichen, weil er eh schon uns als Eltern hat, die so partnerschaftlich sich die Dinge aufteilen. Ich glaub umso mehr quasi kommt dann dieser Impuls, irgendwie so in Richtung, so er halt doch eine Bohrmaschine bedienen kann. Oder was halt so klassisch Männlichkeit auszeichnet. Ja.“ (GD 2018: 6f.).

Die Überlegung in der Aussage geht dahingehend, ob in der Vorgabe des geschlechtlich konnotierten Spielzeugs bzw. der Bedeutung, die ihm vonseiten der Großeltern zugeschrieben wird, die spätere Vorliebe für Autos bzw. die Ausprägung bedingt sei. Das Spielzeug wird dabei als vergeschlechtlicht thematisiert – ein Phänomen, das Judith Butler mit dem Begriff der Konfiguration beschreibt: Der *„jeweils bestimmten Form materieller Wirklichkeit, die von Diskursen so hervorgebracht wurde“* (Gildemeister/Hericks 2012: 215).

Im Zitat wird außerdem der Verdacht geäußert, dass eine partnerschaftliche Aufteilung und die damit einhergehende Nivellierung traditionell-patriarchalischer Geschlechterverhältnisse einen gewissen Widerstand des äußeren Umfeldes (hier der Großeltern) in Form einer verstärkten Betonung von (hier männlichem) Geschlecht, evoziere.

Es wird wiederholt auf eine gewisse Ohnmacht gegenüber der Dominanz bzw. der Einflüsse von außen verwiesen. Auch die in der Gruppendiskussion häufig aufgegriffene Formulierung ‚von außen‘ lässt darauf schließen, dass die äußeren Einflüsse als sich-dem-eigenen-Einflussbereich-entziehend wahrgenommen werden.

So beschreibt eine Diskussionsteilnehmerin ihre Wahrnehmung vom plötzlichen Relevant-werden äußerer Einflüsse auf das eigene Geschlecht:

„Und ich weiß noch, wie die Kinder klein waren und ihnen das wirklich noch total wurscht war. Der Phillip hat total gern Kleider angehabt und da war auch ganz viel Offenheit für den eigenen Geschmack da. Und dann war da plötzlich von außen: es musste ein Lightning McQueen-Leiberl sein, ja. Also das ist auch bis heute so geblieben, dass das wirklich sehr diktiert wird von außen“ (GD 2018: 18).

Sie bezieht das Relevantwerden von Geschlecht bzw. den Beginn des Einflusses von außen auf ein gewisses Alter, ab dem sich eine Veränderung abzeichne: *„Also bei den älteren Burschen, wenn ich jetzt den Phillip anschaue, finde ich schon, dass es ganz viel von außen ist. [...] Von den Medien, vom Zufahren und so weiter“ (ebd. 5).*

Die sog. ‚Einflüsse von außen‘ konkretisiert die Diskussionsteilnehmerin als mediale Einflussfaktoren, gleichzeitig deutet sie mit dem Thema des Zufahrens die Relevanz der Vorbildwirkung bzw. der Orientierung an (geschlechtlichen?) Vorbildern an.

Auch ein anderer Diskussionsteilnehmer beschreibt eine Prävalenz sog. äußerer Einflüsse auf das geschlechtliche Verhalten und die geschlechtliche Wahrnehmung der Kinder:

„Das ist ja das, man kann’s ja fast nicht verhindern, denk ich. Bei Oma/Opa oder so, wenn die was vorlesen, diese Klassiker, das macht sicher was mit den Kindern. Und immer die gleichen Bücher und so... B1: Ich glaub auch, dass... B4: schwierig, das dann zu entkräften, irgendwie. Auch wenn man’s Daheim vielleicht vorlebt oder so...“ (GD 2018: 17).

In der Aussage fällt auf, dass das geschlechtsspezifische Verhalten bzw. die geschlechtsspezifische Wahrnehmung mit dem Ausspruch ‚man kann’s ja fast nicht verhindern‘ und ‚schwierig, das dann zu entkräften‘ als problematisch und verhinderungswürdig angesprochen wird. Wie im Zitat zuvor wird der Einfluss der Großeltern, nun aber auch der der Medien (Klassiker, Bücher) thematisiert. Der Diskursstrang der Vorbildwirkung von Zuhause gelebten Geschlechterverhältnissen wird aufgegriffen, allerdings als weniger einflussreich als die hier genannten äußeren Einflussfaktoren der Großeltern und der Medien bewertet.

Das deckt sich auch mit der Aussage eines anderen Diskussionsteilnehmers, der insbesondere in den Medien (Filme) einen starken Einflussfaktor für die geschlechtliche Identität und das geschlechtliche Verhalten sieht:

„Naja es ist halt schon schwierig, vor allem spätestens, wenn sie dann Filme anschauen, dann kommen diese Rollenbilder ja sowieso wieder. Also es sind ja nicht nur Bücher, sondern es ist, ich mein, Eiskönigin, Klassiker“ (GD 2018: 18).

Auch hier wird eine gewisse Ohnmacht gegenüber dieser äußeren Einflussfaktoren zum Ausdruck gebracht. Der in den angebrachten Zitaten immer wieder mitschwingende Ausdruck der Ohnmacht bzw.

der scheinbaren Einflusslosigkeit gegenüber dieser äußeren Einflüsse wird als ein wirkmächtiges Gegenüber skizziert, als eine Arte Hegemon, unter dem sich die Geschlechtlichkeit vollzieht: „Also ich sehe da schon ein bisschen den Markt auch dahinter, wenn du sagst Eiskönigin. Diese must-haves bei den Kindern. Ob’s jetzt Elsa ist oder sonst welche Glitzerkleider. Also da ist so eine Industrie...“ (ebd.).

Trotz der Betonung auf den starken Einfluss äußerer Faktoren werden in der Diskussion immer wieder Handlungsspielräume in Bezug auf die Geschlechterkonstruktion eingeräumt, so etwa hinsichtlich einer räumlichen Determinante von Geschlechtlichkeit. Die an der Gruppendiskussion teilnehmende Pädagogin erzählt, wie sie die Geschlechterrollen außerhalb der Kindergruppen-Räumlichkeiten während des Waldtages¹⁶ erlebt:

„Sie vermischen sich mehr, weil, ich glaube, weil das Spielzeug wegfällt und sie dadurch vielmehr improvisieren und mehr in Rollenspiele schlüpfen und dann passiert’s viel eher, dass Buben und Mädchen auch zusammenspielen, was in der Kindergruppe schon vorwiegend parallel passiert, im Bubenuniversum und im Mädchenuniversum. Es gibt dann schon so bubenspezifische Handlungen wie Schnitzen und diese Begeisterung für Stöcke, das haben die Mädchen viel weniger. Aber sie haben eben auch gemeinsame Projekte wie Graben und Hausbauen“ (GD 2018: 9).

Hier fällt einerseits die bereits unter 5.1.1. breit diskutierte Differenzierung ins Auge, die hier – etwa durch die Aussage der bubenspezifischen Handlungen – vorgenommen wird. Andererseits wird hier – wie auch schon im Absatz weiter oben – die Materialität (Spielzeug) aufgegriffen, die als vergeschlechtlicht verstanden und kritisch betrachtet wird. Und es wird die räumliche Komponente – die Kindergruppe im Kontrast zum Waldtag – aufgegriffen und damit als zumindest nicht unbedeutend für die Geschlechterkonstruktion erachtet.

Vorbildwirkung – Einfluss von außen und von ‚innen‘

Eine interessante Position nimmt das Thema Vorbilder ein, das in den oberen Absätzen bereits gestreift wurde: Vorbilder werden mehrmals als Einflussfaktoren genannt und werden sowohl als äußere (und dabei als besonders wirkmächtige) Einflüsse thematisiert, etwa hinsichtlich der Vorbildwirkung medialer Geschlechterdarstellung und -übermittlung, als auch als internalisierte Einflussfaktoren, etwa

¹⁶ Die Kindergruppe unternimmt ein- bis zweimal wöchentlich einen Waldtag, wo auch die Bring-, Abhol- und Mahlzeiten im Wald stattfinden, keine Spielzeuge verwendet und Spielplätze vermieden werden.

hinsichtlich der Vorbildwirkung der Zuhause gelebten Geschlechterverhältnisse. Letztere greift ein Diskussionssteilnehmer in Bezug auf die Einflussmöglichkeiten auf Geschlecht auf:

„Ich glaub, das Wichtigste ist in erster Linie Vorbildwirkung und das erstens leben und zweitens auch besprechen mit den Kindern. Wenn er [Jakob, Anm.] sagt: Ja, aber du bist stärker und so, dann sag ich: na, warum. Warum siehst du das so? Oder einfach sagen: okay, aber ist auch anders oder es kann auch anders sein. So natürlich wie möglich das einfach vorleben“ (GD 2018: 18f.).

Interessant an dieser Aussage ist nicht nur die Tatsache, dass sie von einem Diskussionssteilnehmer getroffen wird, der die Geschlechterverhältnisse in seiner Familie als traditionell beschreibt. Hier wird außerdem erstmals die Bedeutung kritischer Auseinandersetzung bzw. Reflexion mit den Kindern aufgegriffen. Außerdem wird die Möglichkeit genannt, auf andere oder alternative (Lebens-)Konzepte zu verweisen bzw. die Kinder dafür zu sensibilisieren. Der Diskussionssteilnehmer internalisiert das Thema der Vorbildwirkung und gesteht ihr einen zentralen Stellenwert in der Geschlechterkonstruktion seiner eigenen Kinder ein:

Bei uns ist es einfach so, dass ich Handstände Daheim mach und eher diese verrückte Rolle hab, die sehr bewegte Rolle. Und die Claudia halt auch, aber sicher nicht in dem Ausmaß. Deshalb, wie du (B2/S.13/81) gesagt hast, stärker, kräftiger, das kommt bei uns auch vor. Der Papa kämpft, er ist stärker, er ist größer, ja. Bei uns kann ich's nachvollziehen“ (GD 2018: 17).

Auf die Aspekte der Sensibilisierung und der kritischen (Selbst-)Reflexion wird im Kapitel 5.2 (Perspektive) dezidiert eingegangen. Ebenso internalisiert, also als im eigenen Einflussbereich verortet, wird Vorbildwirkung von einer Diskussionssteilnehmerin thematisiert, die die partnerschaftlich aufgeteilte Karenz als wirkvollen Faktor in der Geschlechterkonstruktion beschreibt:

„Also was ich beim Valentin gemerkt hab [...] ist das, dadurch dass der Christoph auch in Karenz bzw. lange Zeit Zuhause war und ich auch in der Zeit arbeiten war, also jetzt nicht diese zwei Monate Sommerferien gemeinsam verbringen, ist es so, dass, was das Thema Trost anbelangt oder so für irgendetwas aufsuchen, ist das so gleichwertiger bei ihm. Also wenn's um Trost geht, geht er genauso zum Papa wie zu mir, was ich bei vielen anderen Paaren gesehen hab', dass oft die Mama so die ist, wo man Trost sucht. Und was er auch, er hat eine Zeitlang wirklich oft Mamapapa als ein Wort gesagt. So quasi: Irgendeiner von den beiden wird schon genau das jetzt“. [...] „Und ich find' schon, so ein bisschen Vorbildfunktion sieht man schon. Also ob jetzt immer nur die eine Person in der Küche steht“ (GD 2018: 6f.).

Eine andere Möglichkeit, auf die (Relevanz der) Vorbildwirkung in der Geschlechterkonstruktion Bezug zu nehmen, ist ihre externe Verortung, wie dieses Zitat einer Diskussionsteilnehmerin zeigt:

„Ich mein, gesellschaftlich, ich nehm' schon an, dass es von den Größeren ist, es geben eigentlich so die Sechsjährigen ein bisschen vor, was Mann-sein bedeutet für die Kleinen, ja.“ [...] „Die Abgänger vom letzten Jahr, die haben schon viel Richtung gewiesen und das sind dann jetzt halt die neuen Großen und da möchte halt jeder [...] möglichst dazu zählen, der sich darüber schon Gedanken macht. [...] Die versuchen das schon nachzuahmen“ (GD 2018: 6).

In dieser Aussage fällt auf, dass das geschlechtsspezifische Verhalten bzw. die geschlechtsspezifische Wahrnehmung der Kinder als gesellschaftlich und in der Vorbildwirkung bzw. Nachahmung begründet wahrgenommen und externalisiert wird. Die eigene Rolle im Prozess der Geschlechterkonstruktion, insbesondere hinsichtlich der Vorbildwirkung wird ausgeblendet. Für Nina Degele stehen bei *doing gender* Prozesse der Differenzierung im Vordergrund, in denen das „Wissen über das Geschlecht bzw. die Geschlechtszugehörigkeit implizit wirksam“ wird (Degele 2008: 81). Auch in dieser Aussage greift das bereits in den vorangegangenen Kapiteln analysierte Geschlechterwissen, das eine verkürztes Verständnis der Prozesse der Geschlechterkonstruktion zur Folge hat und darüber hinaus die eigene Rolle als Ko-KonstrukteurIn verschleiern. Das Zitat verdeutlicht, dass die Anerkennung einer sozialen Konstruktion von Geschlecht keineswegs bedeutet, Geschlecht im Sinne des *doing gender* auch als Ergebnis sozialen Handelns aller beteiligter AkteurInnen zu betrachten (vgl. ebd. 80). Vielmehr scheint sich hier der Verdacht zu erhärten, dass den (rein) externalisierten Erklärungen für die Geschlechterkonstruktion ähnliche Argumentationsstrukturen zugrunde liegen, wie biologischen, naturalistischen Erklärungsversuchen. So schreiben Gildemeister und Hericks über den praktischen Vollzug der Geschlechterunterscheidung:

*„Haben sich die aus der Geschlechterunterscheidung folgenden Unterschiede [...] einmal eingespielt, so werden sie im Falle einer Nachfrage oder einer Irritation als Beweis für die ‚Natürlichkeit‘ der Geschlechterunterscheidung herangezogen. Dieser **reflexive Zirkel** liegt faktisch jeder ‚sozialen Konstruktion von Wirklichkeit‘ zugrunde (Gildemeister/Hericks 2012: 204, Herv. i. O.).*

Im Zitat wird zwar mit dem Verweis auf die Vorbildwirkung der älteren Kinder von einer sozialen Konstruktion von Geschlecht ausgegangen, die ihr zugrundeliegende Idee der Unterschiedlichkeit scheint jedoch gesetzt, also gewissermaßen naturalisiert. Damit finden Geschlechteraushandlungen, welche Geschlechterkonstruktionen extern – im außen – verorten, argumentativ auf einer ähnlichen Ebene statt wie jene, die in der Natur den Ort der Geschlechterkonstruktion sehen.

Auch die gesellschaftlich-strukturelle Problematik hinter dem Komplex der Geschlechterkonstruktion bleibt im Zitat unerwähnt. Sie wird jedoch von einer anderen Diskussionsteilnehmerin aufgegriffen:

„Es ist ja schon alleine darum, dass es ausschließlich – mehr oder weniger ausschließlich – weibliche Betreuerinnen gibt, Pädagoginnen – also der Anteil der Pädagoginnen so extrem hoch ist, schon das allein macht schon so viel aus. Soziale Arbeit machen Frauen, wird irgendwie doch dann mitgegeben. B1: Ja, sicher“ (GD 2018: 20).

Damit wird die strukturell bedingte Vorbildwirkung von Geschlechterrollen angesprochen und als äußerst wirkmächtig beschrieben. Der Prozess der Geschlechterkonstruktion wird in einer größeren Komplexität gedacht als etwa im vorangegangenen Zitat, das sich rein auf die Vorbildwirkung der älteren Kinder beruft. Zudem wird mit der Einführung der strukturellen Komponente ein Diskurs eröffnet, der der eigenen Rolle als Elternteil bzw. als AkteurIn im Prozess der Geschlechterkonstruktion einen Raum gibt:

„Vieles läuft ja auch unterbewusst“ [...] Man kippt ja dann oft einmal so in alte..., oder? Man merkt ja, wenn man Erzieherin wird selber, dass man oft Worte der Eltern wiederholt, man fällt ja auch manchmal zurück in die eigenen Erwartungen (lacht) B4: Grad in Stresssituationen B2: Und grad wenn Not ist oder so, es schnell gehen muss. Und dass man dann irgendwie vielleicht schon so einen Blick hat, eben, bei Aufgabenverteilung der Kinder. Wenn ich jetzt gerade zufällig ein Mädels und einen Bubens hab, dass ich dann nicht eben immer, der eine macht nur Wäsche und der andere, also, wo lass ich sie. Und ich versuch jetzt auch immer schon den Valentin miteinzubinden bei den Wäschesachen, der Christoph auch, also es ist einfach, dass es nicht jetzt schon so klar ist, wer tut was. Und sie sind da schon offen, find ich, sie wollen schon alles können“ (GD 2018: 21).

Hier wird dem Aspekt des *doing gender* Rechnung getragen, indem auf die eigene Rolle als ErzieherIn, und dem sich ergebenden Handlungsspielraum verwiesen wird. Es wird angedeutet, was Degele mit Candace West und Don Zimmerman (1987) unter *doing gender* versteht: *„Geschlecht als Geschlechtsattribution ist das Ergebnis sozialen Handelns, eine interaktive Leistung der beteiligten AkteurInnen, ein routinisiertes Tun, die ProtagonistInnen [...] wie auch RezipientInnen [...] täglich aufs Neue erbringen müssen“* (Degele zit. nach Garfinkel 1967: 181, Kessler/McKenna 1978: 158). Es wird ein Bewusstsein über den eigenen Beitrag in der (Re-)Produktion bzw. Konstruktion von Geschlecht ausgedrückt. Dieser wird in der Erziehung der und im Kontakt mit den Kindern, vor allem aber auch im Zuhause, wie bereits in Kapitel 5.1.3. diskutiert, verortet.

Das Zuhause als wichtiger Ort der Geschlechterkonstruktion wird auch vonseiten des Projekts thematisiert. Barbara Polajnar (Kud Transformator) verortet im Zuhause die Geburtsstunde des Problems der eingeschriebenen Geschlechterrollen:

„The idea was to work on gender issues already in the kindergarten, because my idea was that there is already the first problem that starts. I mean – already in the family! But where we can come is already kindergarten to open the topics“ (Polajnar 2018: 3).

Polajnar verweist im Gespräch über den Entstehungshintergrund des Theaterprojekts mehrmals auf die Bedeutung des Zuhauses bzw. der Eltern in der Festigung von Geschlechterrollen bei Kindern. Einerseits, weil sie im Zuhause und über die Eltern den ersten Kontakt mit klassischen Märchenerzählungen vermutet (Polajnar 2018: ebd. 15) und andererseits, weil sie glaubt, dass Eltern diese überwiegend nicht infrage stellen würden: *„Usually people don’t request or like they don’t put questions that fairytales are problematic. I mean, usually. Because they say: Yeah, they are really nice and...no?“*

Neben den diskutierten gesellschaftlichen, medialen Einflussfaktoren wie z.B. Märchen und Filme besteht auch in der Gruppendiskussion weitgehend Konsens darüber, dass auch die Zuhause und im nahen Umfeld der Kinder gelebten Geschlechterverhältnisse zur geschlechtlichen Selbstwahrnehmung bzw. zum als geschlechtsspezifisch wahrgenommenen Verhalten (vgl. Kapitel 5.1.1 Geschlechtsspezifisches Verhalten) der Kinder beitragen. Auch wird, wenngleich nur am Rande, mit dem Rekurs auf das „Unbewusste“ auf die Bedeutung von Doing-Gender verwiesen. Allerdings erfährt dieser Aspekt in der Gruppendiskussion weit weniger Beachtung als die sog. äußeren und damit externalisierten Einflussfaktoren.

Fazit:

Es fällt auf, dass Geschlecht überwiegend als von außen und teilweise als biologisch bedingt reflektiert wird. Nur am Rande fließen Überlegungen hinsichtlich der eigenen Rolle und der Bedeutung der gelebten Geschlechterverhältnisse auf die Geschlechterkonstruktion (der Kinder) ein. Dem Zuhause bzw. den Zuhause gelebten Geschlechterverhältnisse wird einige Bedeutung in der Vorbildwirkung eingeräumt. Allerdings werden jene Handlungsspielräume, die als im eigenen Einflussbereich liegend betrachtet werden, gegenüber äußeren – als übermächtig empfundene – Einflussfaktoren deutlich nivelliert.

Doing-Gender-Prozesse und Prozesse der Geschlechterdifferenzierung – etwa durch Umgang, Sprache, Erwartungshaltung an das Kind, o.ä. – werden nur am Rande mit dem Zitat einer Diskussionsteilnehmerin aufgegriffen, dass vieles auch unterbewusst geschehe (GD 2018: 21). Daher lautet die zentrale Schlussfolgerung dieses Kapitels, dass Prozesse der Geschlechterdifferenzierung und des Doing-Gender als „äußere Einflussfaktoren“ externalisiert werden und die eigene Rolle (als Eltern, PädagogIn) zu einem überwiegenden Teil negiert bzw. nicht mitreflektiert wird. In der Externalisierung von Prozessen, die auf die Geschlechterkonstruktion wirken, wird deutlich, wie geschlechtliche Zuschreibungen nicht nur diskursiv hergestellt, sondern vor allem auch durch soziale Praxis stabilisiert werden (vgl. Gildemeister/Hericks 2012: 278). Im Feld der Elementarpädagogik, aber auch in der Gruppendiskussion wird vor allem am Thema Arbeitsteilung die Wirkmacht von Geschlecht als soziale Praxis deutlich. „*Vergeschlechtlichung sozialer Wirklichkeit*“ nennen Gildemeister und Hericks den vielschichtigen Prozess der sozialen Konstruktion von Geschlecht, der auch in meiner Analyse sichtbar wird (vgl. ebd.: 261). Die Analyse zeigt vor allem, dass Geschlecht im Alltag permanent hergestellt und reproduziert wird und dass Geschlechterkonstruktionen in ein soziales Wissen über Geschlecht eingelassen sind (vgl. ebd.). Es drängt sich eine „Henne-Ei“-Problematik auf, denn die Frage „Can we ever not do gender?“ beantworten Gildemeister und Hericks mit einem Nein, „*solange Menschen in eine der beiden Kategorien (Mann/Frau) eingeteilt werden*“ (Gildemeister/Hericks 2012: 302 zit. nach West/Zimmermann 1987:157).

5.2 Klassische Märchen als Projektionsfläche von Gender-Kritik

Hinführung

In den vorangegangenen Kapiteln (in 5.1) waren überwiegend die Alltagserfahrungen von Erwachsenen mit den Kindern der Bezugspunkt, über den Geschlecht verhandelt wurde und die Gruppendiskussion bildete die Basis der Analyse. Die folgenden Kapitel stellen nun verstärkt das Theaterstück und die darin angesprochenen Themen ins Zentrum der Analyse. Ein Fokus liegt außerdem auf der titelgebenden Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen theaterpädagogischer Gender-Arbeit, die sich aus den Reflexionen über das Theaterstück ableiten lassen. Auch in diesem Kapitel nehmen die Reflexionen aus der Gruppendiskussion einen zentralen Stellenwert ein, allerdings werden sie stärker mit den Inhalten, den Zielsetzungen und den Hintergründen des Theaterprojektes verschränkt und verknüpft, sodass eine umfassendere Diskussion über die Geschlechteraushandlungen im Rahmen des Theaterprojektes ermöglicht wird.

Als eine zentrale Kategorie hat sich die genderkritische Perspektive, die das Theaterprojekt einnimmt und anbietet, herausgestellt. Sowohl vonseiten des Projekts als auch in der Gruppendiskussion wird der Aspekt der differenzierten, alternativen und kritischen Darstellung einer klassischen Märchengeschichte hervorgehoben und als ein wesentliches Merkmal der Geschlechteraushandlungen festgehalten.

Eine weitere Ebene, auf der Geschlecht im Rahmen des Projekts und in der Gruppendiskussion verhandelt wird und die als zentrale Komponente des Theaterstücks gilt, ist das Thema der Geschlechterrollen bzw. der Rollenbilder. Im Unterschied zu den in Kapitel 5.1 thematisierten Geschlechterrollen bezieht sich die Analyse nun explizit auf die im Theaterstück offerierten und thematisierten Rollenbilder wie jenes von Cinderella oder des Prinzen.

Außerdem führt die Analyse zur Konzeptualisierung und Ausverhandlung von Strategien und Lösungsvorschlägen. Das sind zwei Aspekte, die sowohl vonseiten des Theaterprojektes, als auch in der Gruppendiskussion viel Raum einnehmen und exemplarisch für Geschlechteraushandlungen stehen.

Schließlich ergibt sich ein weiteres Spannungsfeld aus der Diskussion der Stellenwerte von Erziehung und Pädagogik, die implizit durch das Theaterprojekt und explizit auch in den Reflexionen über das Theaterstück aufgegriffen werden. An dieser Stelle dürfen auch die Bedeutung der Pädagogik der Unterdrückten von Paulo Freire und des Theaters der Unterdrückten von Augusto Boal nicht unerwähnt bleiben.

5.2.1 (Genderkritische) Perspektive

Die genderkritische Perspektive und ihre Anwendung auf ein klassisches Märchen wird als innovatives Element des Theaterstücks als positiv hervorgehoben. Diese Perspektive kann nicht ohne den Hintergrund des Theaters und der Pädagogik der Unterdrückten gedacht werden. Denn mit dem Anspruch von „Cinderella – my fairy rights“, Machtstrukturen und Herrschaftsverhältnisse offenzulegen und zu konfrontieren (tdu-wien.at, online), werden zentrale Forderungen bzw. Themen der beiden Strömungen aufgegriffen: Die Veränderung unterdrückender Situationen durch Aktion und Reflexion (Freire 1990: 38) und die Idee, dass alle Menschen SchauspielerInnen, Handelnde und ZuschauerInnen, also Zuschauende sind (Boal 2016: 34f.). Von der Bedeutung der eingenommenen Perspektive schreibt Boal:

„Stellt euch eine Theateraufführung vor, in der wir, die Künstler, zuerst unseren Blick auf die Welt zeigen würden und im zweiten Teil dann das Publikum eine neue Welt schaffen könnte, seine eigene Zukunft erfinden, indem es seine eigenen Handlungsideen ausprobierte?“ (ebd.).

Die im Theaterprojekt eingenommene Perspektive wird auch in der Gruppendiskussion aufgegriffen. Ein Diskussionsteilnehmer hebt diese *andere* (genderkritische) Perspektive als positiv und wünschenswert hervor:

„Also ich finde diese Perspektive schon wichtig und ich finde das kommt ja generell viel zu wenig vor, überhaupt in Märchen klassischer Natur. So gesehen war es für mich die erste Erfahrung, wo das Thema so offensiv einmal umgedreht wird bzw. generell diese ganze Problematik angesprochen [wird], oder für die Kinder die Möglichkeiten bietet, einfach diese anderen Perspektiven zu sehen“ (GD 2018: 1)

Der Diskussionsteilnehmer schildert weiter, dass er diese Perspektive und eine kritischere Auseinandersetzung mit traditionellen Rollenverteilungen und –Zuschreibungen weitgehend vermisst, insbesondere in klassischen Märchenerzählungen. Danach gefragt, wie eine Cinderella, die im Stück als dem Stereotyp einer Märchenprinzessin diametral entgegengesetzt portraitiert wird, empfunden wird, antwortete er:

„Für mich war es eine Erleichterung. Also weil, ich hab‘ schon gemerkt, auch danach mit der Ella, das ist das typische Bild von einer Prinzessin eben, dass da eben in dem nicht entsprochen hat. Weil [...] gerade bei der Ella hab‘ ich halt schon das Gefühl, dass sie sehr beeinflusst ist von diesen ganzen Märchen und Bildern, was sie eben hat, von einer Prinzessin und für sie das auch ganz ganz wichtig ist dann, dass sie immer dementsprechend auch ausschaut. Und deswegen war das jetzt schon wichtig, für mich auch wichtig, dass das einmal angesprochen wurde und dass da und da einfach mal eine andere Perspektive

gegeben wurde. [...] Also es würde schon guttun, wenn mehr solche Märchen ein bisschen vorkommen, ja.“ (ebd. 16)

Ein zentrales Element, das der Vater hier anspricht ist die Vorbildwirkung, die das Theaterstück durch die andere Darstellung der Rollen, allen voran der von Cinderella, einnehmen kann. Das ist insofern interessant und wohl erfreulich für das Theaterprojekt, als die Vorbildwirkung eine der Zielsetzungen des Projektes ist und darüber hinaus auch in der Gruppendiskussion als wichtiger Faktor in der Geschlechterkonstruktion diskutiert wurde, siehe Absatz „Vorbildwirkung – Einfluss von außen und von ‚innen““ in Kapitel 5.1.4.

Ein anderer Aspekt, der in den o.g. Aussagen thematisiert wird, ist die Eignung klassischer Märchengeschichten für die Gender-Kritik. So drückt auch diese Aussage eine Zustimmung für die Herangehensweise und die eingenommene Perspektive aus:

„[...] Mir hat die Grundidee total gut gefallen, diese Gender-Frage irgendwie ins Märchen zu reinzupacken, was sich ja wirklich aufdrängt bei Aschenputtel. [...] Und [das Märchen] bietet sich natürlich auch gut an für diese Geschlechterfrage“ (GD 2018: 7, 10f.).

Das Theater als Medium wird ebenfalls thematisiert und als besonders wirkungsvoll beschrieben, um Problematiken bzw. Themen wie Gender zu behandeln:

„Ich glaub, Theater ist schon ein sehr starkes Medium, viel stärker als ein Film, weil da hast du ja echte Leute vor dir. Und ich glaub das ist schon eindrucksvoller als jetzt eine Geschichte oder irgendeine Erzählung. Ich denk schon, dass ein Theaterstück eigentlich ein ganz guter Weg für so etwas eigentlich ist“ (ebd. 19f.).

In „Cinderella – my fairy rights“ steht die im Theorieteil angesprochene Problematik von Geschlecht als sozialer Platzanweiser sehr stark zur Disposition. Inhaltlich wie methodisch geht es dem Projekt um die Infragestellung starrer Geschlechterrollen in Märchenerzählungen und um Empowerment – als Strategie, um die stark eingeschriebenen Geschlechterrollen und eben jene Zuweisung von Status und Lebenschancen (Degele 2008: 65) beweglicher zu machen (vgl. Polajnar, 2018; Raule, 2018). Barbara Polajnar von Kud Transformator erzählt von der Intention des Projekts, *„to open the questions that these fixed rules in fairytales are not the best, I would even say, to reproduce this and also to open these questions to kids especially“ (Polajnar 2018: 15).*

„Cinderella“ sei lediglich eines von vielen problematischen Beispielen, in denen starre Geschlechterrollen reproduziert würden. Vor allem das weibliche Rollenbild in Märchen bietet selten Perspektiven abseits der Rettung durch den Prinzen. Aber auch die männliche Geschlechterrolle tritt in Märchen eindimensional zutage. Abseits des heldenhaften und scheinbar gefühlserhabenen Prinzen gibt es wenige Alternativen in klassischen Märchenerzählungen. „Cinderella - my fairy rights“ bietet hingegen alternative Rollenbilder an und schafft eröffnet damit ein Handlungsspektrum im Feld der Geschlechterkonstruktion.

Durch eine unkonventionelle Darstellung der Charaktere im Stück wird bereits eine Infragestellung traditioneller und stereotyper Geschlechterrollen intendiert bzw. werden diese problematisiert (TdU Wien, 2018). Die Eignung klassischer Märchengeschichten für die Thematisierung und Problematisierung von Geschlechterrollen und -stereotypen wird in der Gruppendiskussion an mehreren Stellen erwähnt und war auch ein Leitmotiv für die InitiatorInnen des Projekts.

„Different story, but the same problems“

Polajnar beschreibt, wie ihre Unzufriedenheit mit der Darstellung der Geschlechterverhältnisse in klassischen Märchen zur Idee führte, ein genderkritisches Märchenstück umzusetzen:

“I know that I was more and more pissed off because of the fairy tales that are very discriminatory considering gender issues. [...] What they wanted to present was - I would say - very problematic. The topics are usually very problematic and black and white. And they are reproducing already stereotypes that are existing” (Polajnar 2018: 2).

Linda Raule vom TdU Wien erzählt von den Beweggründen, das Projekt für Wien zu übernehmen:

„[Wir] haben dann das Stück Cinderella selbst – ein paar von uns haben es schon letztes Jahr gesehen, als es noch in der Erarbeitungsphase von den Slowenen selbst war. Und waren da schon eigentlich total begeistert von der Idee, weil wir halt immer merken, egal ob’s jetzt im Kontext der Arbeit vom TdU ist oder im Kontext von anderen Arbeiten, die wir alle so tun, wie stark prägend solche Märchen einfach immer noch sind. Und wenn’s halt keine Märchen mehr sind, dann halt Disney-Filme oder so. Wo du halt genau, oftmals auch ,ne sehr starke Rollenverteilung hast (Raule 2018: 1f.).“

Sowohl Polajnar als auch Raule beziehen sich dabei auf die Kritik an den in klassischen Märchenerzählungen transportierten Geschlechterverhältnisse und verweisen auf deren problematische Rolle in der Vorbildwirkung für Kinder. Damit adressieren sie genau das Problem, das der oben zitierte Vater in Bezug auf seine Tochter und dem Einfluss klassischer Rollenbilder in Märchen

beschreibt. Das Angebot von Alternativen scheint ein umso dringlicheres Anliegen, als der Einfluss der gesellschaftlichen Geschlechterrollen und Rollenbilder (nicht nur, aber auch in Märchengeschichten) von allen TeilnehmerInnen der Gruppendiskussion als äußerst gewichtig und problematisch eingestuft wird, wie in Kapitel 5.1.4 ausführlich diskutiert.

Fazit:

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die (gender)kritische Perspektive den Hintergrund des Theaterprojektes bildet und den Grundsätzen des Theaters und der Pädagogik der Unterdrückten folgt, eine kritische Auseinandersetzung mit unterdrückenden Macht- und Herrschaftsverhältnissen, zu forcieren. Die Perspektive, die das Theaterstück einnimmt wird auch in den Reflexionen aufgegriffen und als ein besonders positiv empfundener Aspekt hervorgehoben. Die Genderkritik in der Perspektive wird dabei insbesondere mit der alternativen, differenzierteren Darstellung der Charaktere zum Ausdruck gebracht. Aber auch das Märchen selbst, als Folie der Genderkritik, ist Teil der Perspektive. Seine kritische Thematisierung wird angesichts der darin enthaltenen Stereotype, Unterdrückungs- und Machtmechanismen als wünschenswert und notwendig erachtet, um den gängigen, oft stereotypen und eindimensionalen Geschlechterrollen und Rollenvorbildern ein differenzierteres Angebot entgegenzusetzen. Insofern kann die (genderkritische) Perspektive, die das Theaterstück einnimmt, als ein wirkungsvoller Handlungsspielraum theaterpädagogischer Gender-Arbeit betrachtet werden. Denn einerseits werden Diskussionen über Geschlecht, Geschlechterrollen und Geschlechterverhältnisse angestoßen. Andererseits kann eine kritische Perspektive auf Geschlechterrollen in Märchen als positives Gegenangebot und Versuch der Dekonstruktion stereotyper Geschlechterdarstellung betrachtet werden. Das kann – angesichts der Relevanz, die der Vorbildwirkung als Einflussfaktor in der Geschlechterkonstruktion der Kinder zugeschrieben wird – als positive Bilanz für das Theaterprojekt gewertet werden. Schließlich legen die Ansätze der Pädagogik und des Theaters der Unterdrückten die Arbeit an bzw. in Herrschaftssystemen nahe (vgl. Fritz 2014: 46). Geschlecht, das wurde im Theorieteil diskutiert und findet sich in der Analyse bestätigt, ist zweifelsohne ein bis heute wirkmächtiges Herrschaftssystem. Hier zeigt sich abermals die Relevanz der PdU und des TdU für Prozesse der Selbst-Erkenntnis und der Subjekt-Werdung seiner eigenen Geschichte (ebd. 50). Mit dem Hinterfragen und dem potenziellen Verändern unterdrückender und ungerechter Lebensrealitäten eröffnet sich ein Handlungsspektrum für die (Theater-)Pädagogik, die in Bezug auf Geschlecht sowohl auf Nachfrage als auch auf positive Resonanz vonseiten der Eltern und PädagogInnen stößt.

5.2.2 Alternative Geschlechterrollen im Theaterstück

Konkretisiert wird die genderkritische Perspektive über die Darstellung der Rollen im Theaterstück. Insbesondere die Rollen von Cinderella und des Prinzen werden in der Gruppendiskussion als positiv aufgefasst, gerade weil sie nicht gängige Stereotype bedienen. Dieses Kapitel widmet sich daher der alternativen Darstellung der Rollen im Theaterstück und fragt danach, welche Geschlechteraushandlung ihnen von Seiten des Projekts zugrunde liegen und welche dadurch in der Gruppendiskussion evoziert werden.

Cinderella: dekonstruierte Prinzessin und Vorbild

Die Bedeutung der Vorbildfunktion wurde in dieser Arbeit bereits mehrmals angesprochen und auch in der Rolle von Cinderella nimmt sie einen zentralen Stellenwert ein. Indem Cinderella als sich den Normen, Konventionen und Machthierarchien widersetzend gezeigt wird, setzt das Theaterstück auf die Ermächtigung einer traditionell als unterdrückt und hilflos portraitierten Frauenrolle. Das zu übermitteln ist eines der konkreten Ziele des Projektes und zugleich eines der bedeutendsten Handlungsfelder im Theaterstück. Linda Raule glaubt, dass Cinderella bzw. das Theaterstück eine wichtige Botschaft an das Publikum richten kann:

„Ich denke, es kann in dem Sinne helfen, dass sie [die Kinder, Anm.] gesehen haben: es darf auch anders sein. Dass sie einfach ein anderes Bild - das dann auch positiv bzw. ja auch irgendwie durch die Stimmung in dem Theaterstück positiv wahrgenommen wird - sehen. Dass sie lernen nein zu sagen – das ist für mich auch ein Teil vom Stück – und auf ihre eigenen Bedürfnisse einzugehen“ (Raule 2018: 10).

Polajnar erzählt, dass sie bei den Theateraufführungen besonders zum Charakter von Cinderella eine starke Verbindung, vor allem der Mädchen, beobachtet hat: *„Especially girls are like: No, she should not do this, no no no,.. So I would also say that there is a strong empathy to Cinderella“ (Polajnar 2018: 29).* Sie erzählt auch, wie sie während des Workshops im Kindergarten, den sie im Vorfeld zur Theateraufführung in Slowenien abgehalten hat, die verfestigte Vorstellung von Märchenprinzessinnen bei den Kindern erlebt hat:

„We also made image theatre. That they had to make an image, to put in the body the prince and the princess and the mother and these stereotypes, [and see] what they bring out. It was interesting. With the princess it was always this crown and she's this: yeah, I'm pink now. Yes, yes, you see my dress. So how it's already there“ (Polajnar 2018: 31f.).

Der von der Projektseite formulierten Kritik wird somit Rechnung getragen, indem Cinderella optisch und charakterlich völlig anders als im Original dargestellt wird – und auch anders als es im Bewusstsein der Kinder (und von uns allen?) abgespeichert zu sein scheint – : In „Cinderella – my fairy rights“ ist Cinderella stärker, mutiger, aktiver, weniger auf Äußerlichkeiten bedacht und mit einem klaren Bekenntnis zum eigenen Geschmack. Damit ergibt sich durch die Darstellung einerseits die Möglichkeit, ein anderes, differenzierteres Bild einer Märchenprinzessin abzuspeichern, das dem Stereotyp entgegenhalten werden kann. Andererseits bietet die Intervention konkrete Handlungsfelder an. Die Möglichkeit, den Verlauf des Stücks mitzubestimmen, seine Stimme für Cinderella zu erheben und zu erleben, wie aus eigener Kraft eine Veränderung bewirkt werden kann, bedeutet, Empowerment aktiv mit den Werkzeugen und auf der Bühne des Theaters einzuüben. Auf diesen Punkt wird im nächsten Kapitel detaillierter eingegangen. An dieser Stelle sei jedoch bereits auf die Bedeutung des Theaterstücks hinsichtlich seiner Forcierung eines „aktiven, mitdenkenden Zuschauer[s], der kritisch hinterfragt, was auf der Bühne und in der Gesellschaft geschieht“ (Baumann 2016: 7f.) verwiesen. Nicht aus der Motivation heraus, die Figuren eines Theaterstücks besser zu verstehen, sondern „um ihre drängenden Probleme zu analysieren und eigene Lösungen dafür zu finden“ beschreibt Augusto Boal die Beweggründe des Theaters der Unterdrückten (Boal: 2016: 13f.). Im Sinne der Dekonstruktion lässt sich aus dem Theaterstück und aus dem Theater der Unterdrückten generell in vielerlei Hinsicht Potenzial schöpfen:

„Dekonstruktionen versehen Phänomene mit einem Fragezeichen, setzen sie unter Bedingtheitsvorbehalt, spielen den Gedanken durch, es könnte auch ganz anders sein. Dazu rekonstruieren sie benannte und unbenannte (ausgeschlossene) Phänomene, identifizieren aber auch Zwang und Macht“ (Degele 2008: 104).

Der Prinz zwischen Dekonstruktion von Männlichkeit und verkörperter Macht

Neben Cinderella ist die Rolle des Prinzen eine, die sich – vor allem optisch – stark vom Original unterscheidet. Sie löst die mitunter stärksten Reaktionen im Publikum aus und wird teils mit größter Belustigung – besonders unter den Kindern – und teils mit Verwunderung, aber auch mit Zustimmung aufgenommen. Letztere begründet sich auf die *andere* Darstellung des Prinzen, die von einem Teilnehmer der Gruppendiskussion als befreiend wahrgenommen wird:

„Ich fand’s auch spannend, ich hab’s cool gefunden. Dass er plötzlich mit der Leggings da herumtanzt, wo ich mir gedacht hab: Scheiß drauf, tanzen wir mit! (lachen) Ja, das war irgendwie so, mal so, dieses Muster durchbrechen und plötzlich mal was verrücktes machen“ (GD 2018: 24).

Die optische Zeichnung der Prinzenrolle steht jedoch im Kontrast zu seinem Charakter und den Herrschaftsstrukturen und Machtverhältnissen, die er verkörpert. Diese Kontrastierung kann dahingehend interpretiert werden, dass das Theaterstück versucht, durch die überzogene Aufmachung (Glitzerleggings, Diadem) das Ideal (Stereotyp) von Männlichkeit mit seinen stark männlich konnotierten Eigenschaften wie Stärke oder Gefühlserhabenheit zu konterkarieren bzw. zu nivellieren. Indem der Prinz mit deutlichen femininen Zügen gezeigt wird, wirkt das Theaterstück ein Stück weit der Geschlechterdifferenz(ierung) entgegen. Damit wird gleichzeitig die Polarisierung in eine stereotyp weibliche und vermeintlich hilfsbedürftige Geschlechterrolle und eine stereotyp männliche, vermeintlich starke und dominierende Geschlechterrolle ein Stück weit dekonstruiert. Die Geschlechterrollen im Theaterstück sind weniger getrennt und rücken optisch wie inhaltlich näher zusammen. Damit steht das Theaterstück in der Tradition der Dekonstruktion – einem „*Vorgehen, um hinter scheinbar eindeutige Bedeutungen zu schauen, um dahinter steckende Ideologien und Machtansprüche aufzudecken*“ (Degele 2008: 103).

Darüber hinaus sieht Degele eine Aufgabe bzw. eine Gemeinsamkeit dekonstruktivistischer und konstruktivistischer Forschung im „*Hinterfragen und Verstören des Alltagswissens*“ (ebd.). Eine gewisse Irritierung über die Darstellung des Prinzen gesteht denn auch eine Gruppendiskussionsteilnehmerin ein:

„[...] dann war er noch so ein bisschen, naja fast wie ein Transvestit, so von der Idee her, so. Keine Ahnung. So feminin, ja. So vom Outfit, ja, ja und Glitzer, ja. Das war schon kurzfristig irritierend, hab' ich selber gemerkt, obwohl ich eigentlich da auch schon einiges mitgekriegt hab, im Studium, aber auch privat“ (GD 2018: 23f.).

Insofern kann die theaterpädagogische Intervention des Theaterstücks durchaus als partieller Erfolg in der Infragestellung und Dekonstruktion von Alltagswissen betrachtet werden, jedenfalls aber als ein potentieller Impuls für eine (kritischen) Auseinandersetzung mit dem eigenen Geschlechterwissen.

Für Linda Raule vom TdU Wien liegt die Chance des Theaterstücks in der Möglichkeit der kritischen Reflexion und der potentiellen Verinnerlichung alternativer, bestärkender Vorbilder:

„Und einfach auch diese aktive Förderung von der Auseinandersetzung mit dem ‚was will ich, wie will ich sein‘. Und ich denke, wenn man sich mit diesen Gedanken auseinandersetzt, dann hat man automatisch irgendwie eher eine Ebene, auf der man reflektiert: Wie möchte ich mein Leben leben und was ist eigentlich richtig und was ist falsch. Ich weiß natürlich nicht genau, ob das so ist, aber ich kann mir zumindest gut

vorstellten, dass wenn man sieht: okay, ich kann Nein sagen; okay, es ist auch lustig, wenn der Prinz anders drauf ist oder es ist voll cool, wenn Cinderella den Tanz übernimmt und Hiphop tanzt und Nein zum Prinzen sagt und ihre Bedingungen stellt. Das einfach das schon so eine Art Vorbild sein kann, zumindest. An die man sich vielleicht später erinnert und sagt: Hey, ich hab das doch auch mal anders gesehen“ (Raule 2018: 10f.).

Sowohl die Rolle des Prinzen als auch die von Cinderella können aufgrund ihrer differenzierten Darstellung als positive Impulse im Sinne der Gender-Aufklärung betrachtet werden mit dem Potenzial, Geschlechterstereotype zu dekonstruieren und Geschlechterdifferenzen zu nivellieren.

Der Vater, der „nur dasitzt und nichts macht...“

Die Darstellung der Vaterrolle im Theaterstück wurde in der Gruppendiskussion unter interessanten Gesichtspunkten und durchaus kontroversiell diskutiert. Spannend dabei ist, dass die (äußerst passive) Rolle des Vaters im Stück zwar bildlich wie sprachlich betont wird, in den Gesprächen mit den Initiatorinnen allerdings an keiner Stelle zur Sprache kam. Und auch in der Gruppendiskussion wurde die Vaterrolle erst am Ende angesprochen, was mit der Aussage einer Diskussionsteilnehmerin sehr treffend ausgedrückt wird:

„Da [...] ist auch so ein bisschen dieser Akzent aufs Putzen [, der] nimmt so dieses Frauenweltthema auf, historisch gesehen. Aber dass dieser Vater da nur sitzt und nix macht...“ (GD 2018: 9).

Damit wird einerseits die Passivität des Vaters angesprochen und andererseits kritisch auf eine Dominanz im Diskurs verwiesen. Indem der thematische Fokus auf vermeintliche ‚Frauenthemen‘ wie das Putzen gerichtet wird, erlangen andere Aspekte weniger Aufmerksamkeit, wie eben die Passivität des Vaters. Die Diskussionsteilnehmerin spricht damit einen wichtigen Aspekt an, dem tendenziell weniger Aufmerksamkeit zukommt, der aber ein ganz grundsätzliches Problem traditioneller, patriarchaler Geschlechterverhältnisse verdeutlicht:

„[...] das war auch das, was mich als Kind auch immer sehr beschäftigt hat, dass dieser Vater, der doch Partei ergreifen müsst‘ für seine Tochter, für seine Leibliche. Das war für mich das Hauptthema. Und das Putzen, das hätt‘ ich gar nie als Kind jemals als Thema gesehen. Und das hab‘ ich auch da wieder gemerkt, also dieses [pause] Sich-da-raushalten. Und das erleb‘ ich auch ganz oft in Familien. Irgendwie so diese Väter, die so, dann aber so positiv konnotiert werden, obwohl sie sich oft so raushalten“ (GD 2018: 9f.).

Dass dem Vater im Stück durch die Metapher des Am-Klo-sitzen-und-Zeitung-lesens eine im Stück bildlich sehr präzise Rolle zukommt („*Ich fand's als Bild cool: Er sitzt das aus, irgendwie. Echt, beinhart*“ GD 2018: 12), die in den Reflexionen allerdings erst am Ende und am Rande angeschnitten wird, versinnbildlicht, wie Diskurse über Geschlecht organisiert sind: Mit einer Relevanzsetzung von Geschlechterdifferenz, der Frage nach ihrer Ursprünglichkeit und Gegenstrategien, die sowohl in der Theorie beschrieben wird, als auch in den Reflexionen über das Theaterstück beobachtet werden konnte. Gildemeister und Hericks schreiben in Bezug auf die „*Diskursive Erzeugung von Geschlecht*“, dass bei Michel Foucault und Butler

„nicht nur die produktive Macht von Diskursen, sondern vor allem auch ihre ordnende Funktion von Bedeutung [ist]. Indem die ‚Dinge‘ ihre Wirklichkeit aus übergreifenden Diskursen heraus erhalten, stehen sie in einem sprachlichen Bezug zueinander. Sie erhalten einen ‚Platz‘ im Diskurs, einen Bezug zur Aussage des Diskurses und durch diesen Bezug erst ihren ‚Sinn‘. (Gildemeister/Hericks 2012: 207, 210; Herv.i.O.).

Im Zitat oben verweist die Diskussionsteilnehmerin außerdem auf eine fragliche Kompatibilität von Passivität und positiver Konnotation in der Vaterrolle. Diese lässt sich über Identitätskategorien und ihnen zugrundeliegende Diskurse erklären. „*In diesen Diskursen,*“ so Gildemeister und Hericks, „*sind soziale Normen und Machtdimensionen immer schon enthalten, denen gemäß wir kategorisiert werden, Erwartungen anpassen und uns aufgrund der vorherrschenden Vorstellung des ‚Subjekt-Seins‘ suggerieren: So sind wir ‚wirklich‘“ (ebd. 212, Herv.i.O.).* Damit verweisen die Autorinnen auf Identitätskategorien, die Normen beinhalten und Erwartungen „*so zu sein*“ an uns richten (ebd., Herv. i. O.).

Die Diskussionsteilnehmerin bringt die Rolle der Mutter in die Diskussion und problematisiert nochmals die Inkompatibilität der gängigen Rollenzuschreibungen:

„Und das Abarbeiten immer an der Mutter, auch dann in der Psychotherapie (Lachen). Und ich denk mir: Warum eigentlich? Der Vater zieht sich so nobel zurück, der sitzt das aus, ja (Lachen). Und das war so ein Punkt, bei dem ich gemerkt hab' beim Stück, da ist das wieder so in Erinnerung“ (GD 2018: 10).

Sie beschreibt, wie die Darstellung des Vaters – seine Passivität und die gleichzeitige positive Besetzung – einen Bezug zu eigenen Erfahrungen und Beobachtungen hervorruft. Die Rolle des Vaters deutet für sie auf ein Problem, mit dem sie sich selbst bereits auseinandergesetzt zu haben scheint, was vor allem in der Aussage weiter oben deutlich hervorsticht. Indem die Problematisierung der Vaterrolle nur am Rande und nur von einer Diskussionsteilnehmerin vorgenommen wird, lässt sich die bereits angesprochene Diskursordnung erkennen. Diese kann jedoch nicht in einer mangelhaften Darstellung

und geringeren Präsenz bzw. Relevanzsetzung im Theaterstück begründet werden. Denn die Problematik in der Vaterrolle wurde von den anderen DiskussionsteilnehmerInnen durchaus erkannt, allerdings erst in der Reaktion auf die Problematisierung durch die eben zitierte Diskussionsteilnehmerin zur Sprache gebracht:

„Also die Ella und der Florian erzählen seit dem Stück dauernd von dem Vater, der am Klo sitzt und Zeitung liest (Lachen). Also es ist ihnen definitiv aufgefallen. Das haben’s extrem witzig gefunden. Sie sehen’s halt witzig. Ich glaub, ihnen ist nicht so richtig bewusst, dass er eigentlich was machen sollt“ (GD 2018: 12).

„Das war so symbolisch, weil er einen Stock tiefer war. Er ist gesessen und hat immer rechts links, rechts links und sie, die beiden [Cinderella und Stiefmutter, Anm.] waren die Kontrahenten eigentlich. Und das fand ich auch symbolisch so schön zu sehen, wie er dasitzt und die zwei quasi einen Stock höher, haben den Augenkontakt und ‚ja, ja – warum nicht‘, das find ich ganz...“ (GD 2018: 12).

Fazit:

Anhand der Diskussion über die im Theaterstück dargebotenen Rollen spannte sich das Diskursfeld über die Bedeutung alternativer Rollendarstellung einerseits und dem Aspekt der kritischen Auseinandersetzung mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen andererseits. Letztere werden in der ambivalenten Rolle des Prinzen zwischen dekonstruierter Männlichkeit und dem gleichzeitigen Verharren in patriarchalen Strukturen aufgegriffen. Aber auch hinter Cinderellas differenzierter Darstellung und in ihrem Bemühen, sich den gesellschaftlichen Normen und Zwängen zu widersetzen steht der Versuch, Macht- und Herrschaftsverhältnisse aufzuzeigen und kritisch zu hinterfragen. Schließlich werden auch über die Darstellung des Vaters und der versinnbildlichten Passivität der Vaterrolle gesellschaftliche (Macht-)Strukturen thematisiert und problematisiert. Damit stellt das Theaterstück einerseits alternative Rollenvorbilder zur Verfügung, die sich klar von den gängigen und oft stereotypen und eindimensionalen Geschlechterrollen unterscheiden und ihnen entgegenwirken können. Andererseits kann das Theaterstück als ein Beitrag zur Dekonstruktion der Geschlechterverhältnisse und vergeschlechtlichter Rollenbilder betrachtet werden. Insbesondere durch die Rollen der Cinderella und des Prinzen werden Geschlechterdifferenzen nivelliert und ein Stück weit dekonstruiert. Die kritische Auseinandersetzung mit den Geschlechterrollen im Theaterstück *kann* ein Impuls sein, um das eigene Geschlechterwissen zu hinterfragen.

Zuletzt habe ich mit der Vaterrolle eine Verbindung hergestellt zwischen der Rolle des Vaters und seinem marginalen Stellenwert in der Diskursordnung. Die Analyse zeigt, wie die Ordnung im Diskurs die Relevanzsetzung der Vaterrolle – die im Stück stark präsent ist, in der Gruppendiskussion und in den

Expertinneninterviews allerdings weniger gewichtet wird – zu bedingen scheint. Die Diskursordnung, die ihrerseits bestimmten Machtstrukturen unterliegt, muss somit als eine Grenze in der theaterpädagogischen Gender-Arbeit benannt werden. Hier öffnet sich ein Spannungsfeld für tiefgehende diskurstheoretische Überlegungen, die, bedingt durch ihre diskursiven Machtstrukturen, auch für das Theater und die Pädagogik der Unterdrückten relevant sind.

5.2.3 Lösungsvorschläge/ Strategien

Strategien und Lösungsvorschläge sind – inhaltlich wie methodisch – ein zentrales Thema im Theaterstück und werden darin explizit abgefragt, um Cinderella zur Ermächtigung zu verhelfen und auf Machtstrukturen und Herrschaftsverhältnisse hinzuweisen. In der Gruppendiskussion werden die aufgegriffenen und umgesetzten Strategien und Lösungen durchaus kontroversiell diskutiert und teils sehr kritisch beurteilt, wie das nachstehende Kapitel zeigen soll. Andererseits entsteht mit den Strategien und Lösungsvorschlägen auch eine Diskursebene, auf der reflektiert wird, wie Geschlecht anders verhandelt werden kann, etwa auf der Elternebene. Der Bedarf einer anderen Verhandlung von Geschlecht lässt sich aus der Zustimmung für die genderkritische Perspektive des Theaterstücks ableiten und auch aus den als besonders wirkmächtig empfundenen Einflüssen auf die Geschlechterkonstruktionen der Kinder. Strategien und Lösungen werden also in der Gruppendiskussion dem Stück entsprechend genderkritisch formuliert und scheinen den Diskurs der Geschlechtergerechtigkeit (argumentieren) im Blick zu haben.

Macht und Empowerment im Fokus

Eine Zielsetzung des Projekts, die von Linda Raule angesprochen wird, ist die aktive Auseinandersetzung mit Machtstrukturen, Herrschafts- bzw. Geschlechterverhältnissen:

„Was will ich eigentlich, was wird von mir erwartet. Und einfach schon früh mit dem Gedanken anzufangen: ok, das wird von mir erwartet weil ich ein Mädchen bin oder weil ich ein Junge bin“ (Raule 2018: 5).

Die Intervention im Theaterstück biete dafür eine Plattform und ermögliche

„dass Kinder einfach sich mit dem Thema auch auseinander setzen auf eine gewisse Art und Weise und auch, dass sie jetzt unabhängig von den Geschlechterrollen aktiv werden, was sie in diesem Theaterstück

ja können: sie können sich melden, sie können die Handlung mitbestimmen, sie können, ja, ihre Meinung äußern“ (Raule 2018: 4f.).

Damit spricht Raule auf das vom TdU, der PdU und der feministischen Wissenschaft so oft gesetzte Empowerment an, das auch Polajnar mit dem Theaterstück aufgegriffen und gefördert sieht:

“[...] I think it’s still very empowering for kids, to say some things and to be heard and to say it loud and to think about what’s actually, I mean, what’s not okay for Cinderella and how she could make it better, without any magical elements. This is also what we wanted to underline, especially in Cinderella, that in real life there are not these magical things. But you need to fight for your rights on your own” (Polajnar 2018: 17).

Dem ist mit Raule hinzuzufügen, dass das Theaterprojekt ebenso auf der Ebene der Bewusstseinsbildung und Persönlichkeitsstärkung arbeite: *„Dass ein Bewusstsein dafür geschaffen wird, dass eigene Gefühle und Empfindungen auch richtig sind“ (Raule 2018: 7)* und dass durch das Stück die Fähigkeit des kritischen Denkens eingeübt würde: *„dass Kinder vielleicht auch Reaktionen von Eltern teilweise hinterfragen können. Je nachdem wie alt die Kinder sind natürlich auch“ (ebd).*

Die Initiatorinnen bemängeln, dass klassische Märchengeschichten, so auch Cinderella, überwiegend unkritisch gelesen und angesprochen würden (ebd. 16). Das Theaterstück wird als eine Möglichkeit angeboten, Kindern einen Zugang zur kritischen Auseinandersetzung mit Märchen und Geschlecht zu verschaffen: *„It might happen that their parents read these kinds of stories to them. But we wanted to somehow get in touch with the youngest kids, to problematise the fairytales, for sure“ (ebd. 15).* Wie bereits unter 5.2.1 diskutiert, wird dieser Aspekt in der Gruppendiskussion als äußerst positiv aufgenommen und ist daher ein bedeutender Handlungsspielraum in der theaterpädagogischen Gender-Kritik, die durch das Stück gesetzt wird.

Unter der Kritik von Simplifizierung, Verkürzung und Unglaubwürdigkeit

Allerdings wird in der Gruppendiskussion durchaus auch Kritik an den umgesetzten Lösungen laut:

„[...] also ich hab’s einfach bis zum Schluss nicht geglaubt, dass das funktioniert mit: Alle putzen gemeinsam. Das hab’ ich ihnen einfach nicht abgenommen. Und dieses eben, dieser Prinz, der ja so viel mehr noch an Konventionen, nämlich nicht nur Geschlecht, sondern auch Stand, Adelsstand, was das alles, die Etikette und.... Und jetzt soll der auf einmal anfangen zu putzen, da sind ja noch so viele Welten dazwischen...“ (GD 2018: 24).

Die Diskussionsteilnehmerin beschreibt hier, dass sie das Theaterstück als verkürzt und die umgesetzten Lösungen als wenig glaubwürdig empfunden hat. Sie bemängelt eine im Theaterstück fehlende Auseinandersetzung mit den Bedingungen und Hintergründen der Problematik, die es aus ihrer Sicht jedoch brauche, um eine Lösung glaubwürdig umzusetzen. Sie führt ihre Kritik weiter aus, indem sie auf generelle Defizite in der Umsetzung von Gender-Themen verweist, die sie häufig beobachtet:

„Und am Schluss vom Stück da weiß ich auch nicht ganz, das kenn ich nämlich schon so oft, dass so Gender-Sachen auflösen in der Vielfalt. Oder auch diese Sisterhood mit der besten Freundin... Aber ich war irgendwie noch nicht so ganz befriedigt. Also ich hab' gemerkt, das war jetzt noch nicht so für mich die Lösung. Weil das ist dann so nett, schnell: ‚Ja, beste Freundin, tatatata...‘ Aber da sind so viele gesellschaftliche Gegenströme [...]“ (ebd.).

Damit sieht sie eines der Kernthemen des Theaterprojektes – die Infragestellung von Macht- und Herrschaftsverhältnisse – unzureichend aufgegriffen und zieht einen Vergleich zu den als wesentlich trivialer empfundenen Anstrengungen, die es im Privaten benötigen, um Geschlechtergerechtigkeit umzusetzen:

„[...] und ich merk halt diese, im Privaten dann immer wieder, dieses Aushandeln, wie anstrengend. Ich denk mir, der Christoph und ich versuchen viel so partnerschaftlich zu machen. Das schafft auf der einen Seite zwar Erleichterung, aber auf der anderen ist's auch megaanstrengend. Immer wieder dieses Aushandeln, ja“ (GD 2018: 10f.).

Diese Problematik ergibt sich einerseits aus dem Märchen selbst und – wie auch von der DiskutantIn oben angesprochen – den darin vorkommenden Konventionen, Herrschaftsverhältnissen etc., wie auch Linda Raule erkennt:

„Wie schaffen wir's dann, den Bogen so zu spannen, dass wir wirklich irgendwo hinkommen, wo wir wirklich hinwollen. Und nicht einfach bei dem Punkt stehen bleiben: Cinderella muss schön sein und deswegen darf sie zum Ball. Das Herausfordernde ist, so wie das Stück an sich angesetzt ist, weil's natürlich trotzdem genau um die Sache geht“ (Raule 2018: 9).

Ähnliches beschreibt auch die DiskutantIn in der Gruppendiskussion:

„[...] Natürlich ist das Stück auch immer noch ein bisschen in diesem Ding geblieben, oder? [...] Sie ist natürlich auch Opfer ihrer Konventionen und auch, ich sag jetzt einmal, wenn [...] von der Geschichte heraus, da hat sie nur die Wahl gehabt: Häng ich dem Vater an oder häng ich dem Mann an. Weil sie selber hätte ja nicht können einem Beruf nachgehen. [...] Aber das find ich auch manchmal das Schwierige,

so eine historische Geschichte irgendwie doch auch so, in diesem Adelsstand, mit der Jetztzeit, das ist schon nicht immer so leicht [...]. Eben wie die Putzfrau oder Dienstboten und Mägden. Ja.)“ (GD 2018: 24).

Andererseits entsteht eine gewisse Problematik bzw. Unzulänglichkeit aus der Methode, die es dem Publikum überlässt, Lösungen zu konzipieren und damit den Verlauf des Stücks selbst zu entscheiden. In dem Theaterstück, das die Ausgangsbasis für die Gruppendiskussion bildete, wurde als Lösungsvorschlag umgesetzt, dass Cinderella und der Prinz zwar heiraten, allerdings unter der (ebenfalls vorgeschlagenen und umgesetzten) Bedingung, dass die Putzarbeiten gemeinsam erledigt würden. Ein Kritikpunkt, der in der Gruppendiskussion besprochen wurde, richtet sich daher gegen diesen Ausgang:

„Ja ich denk mir erstens, warum muss sie ihn überhaupt heiraten, also ist ja das schon mal dämlich. Das jetzt diese Hochzeit so diesen Megastellenwert, also... War auch nicht klar, wieso das so, weder für den Prinzen noch für sie klar beim Stück, find ich. Und, weil man hat ja dort, es war ja dieser Dialog, dass sie ja eigentlich gar keine Gemeinsamkeiten haben. Für eine Basis, damit diese Beziehung funktionieren soll (lachen). B1: Zum Schluss einfach: ‚ja, okay‘ (lacht). B2: Ja, okay, tanzen wir halt alle und wird schon alles gut gehen. Ja, ist halt nicht sehr. War nett, aber...“ (GD 2018: 24).

Die Vermutung liegt nahe, dass die Zielgruppe der Kinder – in der für die Gruppendiskussion impulsgebenden Aufführung in der Kindergruppe waren sie zwischen vier und sieben Jahre alt – einen nicht unwesentlichen Einfluss auf den Ausgang hatte, den die Diskutantin hier als unzufriedenstellend beschreibt. Da die Methode der simultanen Dramaturgie den Kindern den Raum gibt, Lösungen selbst zu konzipieren und eben das ein wesentlicher Teil der Empowerment-Strategie ist, bleibt der Rahmen, indem die Geschlechteraushandlungen *im* Theaterstück und in der Improvisationsphase stattfinden, auf eben dieser kindlichen Ebene.

Polajnar erzählt von einer exemplarischen Theateraufführung und der kindlichen Perspektive, die sie in den Aufführungen oftmals als deutlich abweichend von jener der Eltern bzw. der Erwachsenen generell beschreibt:

„[...] I remember, the last version, the last stop is, when the prince says to Cinderella, that they will be very happy together, because she will take care of him and she says: ‘No, no. This is not fair’. So when we asked the kids what she should do, they said mostly like: ‘Yeah, she should say to him that she loves him and they will be happy together’ or something like that. And then there were some comments from the parents: ‘Oh, this doesn’t work like that’ (laughter), no? So it was also interesting to hear this, maybe sarcasm, cynicism, whatever, from parents, like adult world or how to say. And then kids with their: ‘Yeah, when they are in love, everything will be okay...’“ (Polajnar 2018: 21f.).

In dieser Aussage liegt der Verdacht nahe, dass die geschlechtsspezifische Problematik in der Märchengeschichte eine gewisse kritische Reflexionsfähigkeit bzw. die Fähigkeit der kritischen Auseinandersetzung mit Geschlechterverhältnissen vorauszusetzen scheint. Dies scheint in der Altersklasse, auf die sich die Gruppendiskussion bezieht, noch unzureichend gegeben, wie einige DiskussionsteilnehmerInnen angeben:

„Mir ist vorgekommen, dass unsere Kinder ein bisschen überfordert waren, von der Thematik. Dass sie einfach noch ein bisschen klein waren. [...] Sie sind einfach noch ein bisschen zu klein, um sich Gedanken über Geschlechterrollen in unserer Gesellschaft zu machen und das jetzt so zu generalisieren und im Allgemeinen zu beobachten, das beschäftigt sie einfach noch nicht“ (GD 2018: 2).

Ähnliches beschreibt Katharina Spanlang, Jokerin und Mitarbeiterin des TdU Wien, die einen deutlichen Unterschied zwischen den Altersgruppen im Interaktionsverhalten beobachtet hat. Über eine Aufführung in einem Kindergarten sagte sie, dass sie *„nicht weiß, ob sie's [die Kinder, Anm.] auf einer Metaebene reflektieren konnten und gleichzeitig, glaube ich, dass man vieles sehen kann, ohne es auf der Metaebene reflektieren zu müssen“ (Spanlang 2019: 6)*. Damit schreibt sie dem Theaterstück einen gewissen Spielraum in der Interpretationsmöglichkeit und seiner Wirkung zu und deutet zur selben Zeit auf die Immanenz der Genderthematik im Stück und den verinnerlichten Geschlechterkonstruktionen der Kinder:

„da wär' es spannend, noch mehr Möglichkeiten zu haben, um das Stück auch weiter zu verändern, dass es auch für jüngere Kinder zugänglich ist, weil sie Cinderella ja schon kennen. Also das Märchen ist präsent, auch bei Dreijährigen“ (ebd. 5).

Der Bezug zur Thematik würde, so der Konsens in der Gruppendiskussion, über den Begriff der Fairness weit besser funktionieren, da dieser einen weniger abstrakten und für die Kinder greifbareren Charakter hätte als der Begriff der Ungerechtigkeit:

„Was ihnen schon aufgegangen ist [war], dass es nicht fair war. So ist es hängengeblieben“ (GD 2018: 2).

„Fairness ist offensichtlich schon ein Thema. B2: Ja, aber genau das ist zum Beispiel aufgefallen – B3 [gleichzeitig]: mhm, Fairness, das auf jeden Fall – B2: es war so die Frage: ‚ungerecht, ungerecht‘. Ungerecht ist so eine Gesellschaftskategorie. Und ich finde ‚unfair‘ ist so etwas, mit dem man schon mehr anfangen kann, weil's dann auf einen selber geht. Also ich fand es war sehr oft die Frage: ‚ungerecht‘. Aber ‚unfair‘ kommt mir vor, sagt der Valentin zum Beispiel öfter wie ungerecht. ‚Das ist unfair‘, wenn er

nicht mitspielen darf, oder wenn... Da sagt er nicht, das ist ungerecht, dass er da... So. Also so Kleinigkeiten, manchmal. In der Sprache“ (ebd. f.).

Es drängt sich die Frage auf, ob das Theaterstück nicht vielmehr ein erwachsenes Publikum adressieren müsse und auch Polajnar erzählt von ihrer Erfahrung, dass das Theaterstück für Erwachsene (zumindest ebenso wie für Kinder) relevant wäre:

„[...] the discussion after this [show, Anm.], I heard, was that this is totally a performance for adult people. Because they really learned a lot, from what doesn't work in society with this gender inequality“ (Polajnar 2018: 23).

Auch Raule berichtet von einer breiten Resonanz auf die beiden vor Erwachsenen gespielten Aufführungen: *„Für mich persönlich war spannend, dass es bei Erwachsenen so extrem viel Diskussion hervorgerufen hat und so lang und viel diskutiert wurde“ (Raule 2018: 6)* und dass sie aufseiten der Erwachsenen einen ebenso bedeutungsvollen Part im Prozess der Geschlechteraushandlungen sieht:

„Auch wenn wir zwar primär Kinder ansprechen, ist es natürlich genauso ein Thema für Erwachsene und wir freuen uns genauso wenn Erwachsene auch dabei sind und das mitgestalten und den Prozess halt mittragen dann auch“ (ebd.) [...] Es betrifft natürlich Erwachsene. Aber wir haben uns halt gedacht, es ist wichtig, dass wir auf allen Ebenen anfangen. Aber gleichzeitig denken wir, wenn man was verändern will, dann muss man halt bei beidem anfangen. Sowohl bei den Erwachsenen, um das Bewusstsein zu schaffen: Okay, da ist immer noch Veränderungspotenzial nötig. Und gleichzeitig aber auch bei den Kindern, damit überhaupt dieses Veränderungspotenzial auch wachsen kann“ (ebd. f.).

Diese doppelte Ausrichtung der Gender-Arbeit des Projekts steht im Einklang mit der in der Einleitung angesprochenen Forderung, dem Problem auf der Ebene der Verankerung patriarchaler Strukturen, Norm- und Wertvorstellungen in unserer Gesellschaft (orf.at 3, 2019) entgegenzuwirken. Der Bedarf von Gendersensibilisierung im Alltag, aber auch auf politischer, institutioneller und struktureller Ebene scheint ungebrochen und lässt sich besonders an den massiven Diffamierungsversuchen und Angriffen auf die Gender-Studies (vgl. Hark/Villa 2015: 7fff.) und einer (Re-)Etablierung traditionell-konservativer Geschlechtervorstellungen, wie im österreichischen Regierungspapier (2017) beobachten. Insofern kann das Theaterprojekt als ein Gegenentwurf dieser Strömungen und Angriffe bzw. als Verteidigung der Errungenschaften der Gender-Studies betrachtet werden. So stellt der öffentliche Diskurs denn auch das Terrain bereit, auf dem die Geschlechteraushandlungen stattfinden und ausgetragen werden (können). Auf diesem Diskursfeld kann das Theaterstück wirken, was auch eine der Zielsetzungen des Projekts ist:

„Natürlich [gibt es] zum einen die Erwartung, dass wir alle Kinder erreichen, in ganz Wien und dann auch irgendwann in ganz Österreich (lacht) und ganz Europa. Aber ein bisschen runtergebrochen würde ich sagen, es sind die Erwartungen, dass wir einfach ins Gespräch kommen über das Thema Geschlechterrollen. Dass das aufgezeigt wird, dass das einfach immer noch überall eine Rolle spielt. [...] Ich denke es kann bewirken, dass einfach – auch wieder größer gedacht – breitenwirksam oder in der Öffentlichkeit darüber diskutiert wird. Dass es zum Thema wird. [...] Dass es ein breites Thema wird, das viele erreicht. Und dass es halt auch medial verarbeitet wird. Also auch da Thema wird“ (Raule 2018: 4, 7f.).

Angesichts der von Villa und Hark beschriebenen zunehmenden Erstarkung rechtskonservativer und populistisch-autokratischer Diskurse über Geschlecht (vgl. Villa/Hark 2015: 9ff.) ist „Cinderella – my fairy rights“ ein Handlungsfeld und Instrument, um einen diskursiven Gegenpart zu etablieren und zu sensibilisieren, auch hinsichtlich des eigenen Alltagswissens über Geschlecht. Dafür ist es freilich notwendig, zur selben Zeit an den Wissenssystemen (dekonstruktiv) zu arbeiten, um dem recht hohen Anspruch gerecht zu werden, den Polajnar formuliert:

“In ideal version the potential would be that we change new generations who are coming. To start act out differently the gender roles that exist. That would be the potential, the ideal version” (Polajnar 2018: 38).

Sie selbst ist sich jedoch bewusst, dass dem Theaterstück nur eine begrenzte Handlungsmacht zugrunde liegt und dass „Cinderella – my fairy rights“ lediglich als *ein* Impuls unter vielen notwendigen Schritten zu betrachten ist:

“I’m a dreamer, but also a bit sceptic. Does one performance really change something [sic!]? Sometimes it can, also. I think what is important is that similar activities, similar projects should start happening and then we should connect with each other. That it is getting stronger and stronger, not just one initiative that is travelling around. I think it’s also important how we transfer this topic on a very personal level already. How we start in our first relationships. But this is also what I got from Emma Goldman and her Essays, who says that first you need to start with these intimate relationships and then into the world, how to say” (Polajnar 2018: 38f.).

Pierre Bourdieu spricht in „Die männliche Herrschaft“ von einer „Trägheit des Habitus und des Rechts“, die „das herrschende Modell der Familienstruktur und [...] der legitimen Sexualität“ perpetuiere (Bourdieu 2017: 155, Herv. i. O.). Und gleichzeitig sieht er die *doxa* – den Alltagsglauben – schrittweise entkräftet mit der Steigerung der öffentlichen Wahrnehmung über unterschiedliche Modelle von Sexualität. Dieser Befund spricht für die potentielle Wirkmacht des Theaterstücks, gleichzeitig zeigt die Analyse, dass die Mechanismen hinter dem Geschlechterwissen und den Diskursen über Geschlecht

größtenteils viel komplexer gestaltet sind, als es von einem Theaterstück für Kinder aufgegriffen werden könnte.

So muss abschließend erneut mit Bourdieu und seinem Versuch „*das Unbewusste, das die geschlechtlichen Beziehungen und, allgemeiner, die Beziehungen zwischen den Geschlechtern beherrscht, [...] auch auf seine kollektive Phylogenese, d.h. auf die lange, zum Teil statische Geschichte des androzentrischen Unbewußten zu beziehen*“ (ebd. 178f.) festgestellt werden, dass die „*tief in den Dingen (den Strukturen) und den Körpern verankert[en] [Dualismen] [...] nicht durch einen Akt performativer Magie aufgehoben werden.*“ (ebd.)

Denn, so schreibt Bourdieu in Anlehnung an Judith Butler weiter, „*die Geschlechter sind alles andere als bloße ‚Rollen‘, die man [...] nach Belieben zu spielen vermöchte, denn sie sind in die Körper und ein Universum eingepägt und beziehen daraus ihre Macht*“ (ebd. 178).

Strategien und Lösungen im Feld der Erziehung und der Pädagogik – ein Exkurs

Eine Ebene, auf der in der Gruppendiskussion reflektiert wurde, war das Feld der Erziehung und der Pädagogik. Auf diesem Feld wurden – unabhängig vom Theaterstück – Strategien und Lösungen diskutiert, die implizit die Gleichberechtigung der Geschlechter anvisierten. In der Gruppendiskussion entwickelten sich die Reflexionen zu einem Exkurs über die eigenen Handlungsfelder, die Elternrolle und die Verantwortung als Elternteil in Bezug auf die Thematik und hinsichtlich einer Gleichstellung und Gleichberechtigung der Geschlechter. So lässt sich auch hier – ähnlich wie für weite Teile des Kapitels 5.1 – feststellen, dass wenig direkter Bezug zum Theaterstück hergestellt wurde, es allerdings als Impulsgeber für die weiteren Reflexionen diente:

„Also solche Sachen sind ja an und für sich ein ganz ein guter Punkt, dass man wieder mal selber nachdenkt, eben dieses Buch was wir grad lesen, die Prinzessin in der Schule. Das im Grunde eigentlich genau das konträre Bild vermittelt als das Theaterstück. Ja.. [...] Es tut schon gut einmal, dass man vielleicht wieder einmal sich Gedanken macht. Dass man vielleicht (???) Bücher wegtut“ (GD 2018: 22).

Auch innerhalb dieses Exkurses wird fortlaufend Bezug genommen zum ‚Außen‘: Den als extern wahrgenommenen und veräußerlichten Einflüssen (u.a. auf Geschlecht) und hinsichtlich der eigenen Handlungsfelder und -Möglichkeiten diskutiert. Als Strategien wird etwa genannt, bestimmte, als problematisch empfundene Bücher oder Filme unzugänglich zu machen. Oder, wie dieser Vater beschreibt, als problematisch empfundene Materialien als solche zu thematisieren und gemeinsam mit den Kindern zu reflektieren:

„Ich versuch halt oft so auch Märchen oder Geschichten, die wir gelesen haben auch ein bisschen zu relativieren, indem ich ihnen einfach beibringe oder ihnen sag‘, dass gewisse Sachen einfach nicht stimmen, ich mein, Gender-Themen sind eines, aber es sind ja diese Märchen voll von einer Retroweltanschauung. Und sei es jetzt der böse Wolf,... Ihnen halt da irgendwie auch von klein auf beizubringen: nur weil es irgendwo steht oder weil irgendwo ein Film ist, ist es nicht Wirklichkeit oder muss nicht so sein. Ich glaub das ist schon auch einfach das Wichtigste. Dann sehen‘ s das nicht so als, ja, Priorität B4: dogmatisch, das ist so B1: Ja, genau, dogmatisch“ (GD 2018: 19).

Insofern wird der von Polajnar ins Treffen geführte Anspruch, man müsse bei den intimen Beziehungen beginnen, bevor man die Thematik in die Welt trägt, in den Reflexionen durchaus – und zwar auf Elternebene – Rechnung getragen. Allerdings wird auch auf der Ebene der Erziehung und der Pädagogik auf die Grenzen verwiesen, an die die Eltern im Alltag und im Hinblick auf die Thematik stoßen: *„[...] Ich bin jetzt schon inzwischen an diesem Punkt, wo ich merk, ich muss auch Frieden schließen mit dem was alles auch nicht geht.“ (GD 2018: 22).*

Damit wird der Diskurs noch einmal auf die Frage der Möglichkeiten und Grenzen theaterpädagogischer Gender-Arbeit zurückgeholt und anlehnend an Polajnar’s Skepsis über die Wirkmacht eines *einzigsten* Impulses auf Geschlechteraushandlungen und Geschlechterverhältnisse nicht ohne Zuversicht, aber durchaus nüchtern geführt.

Fazit:

Strategien und Lösungen werden im Rahmen des Theaterprojekts, den Interviews und der Gruppendiskussion auf mehreren Ebenen aufgegriffen. Mit der Thematisierung und (dem Versuch) der Offenlegung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen und dem Aspekt des Empowerments werden bereits Strategien und Lösungen konzipiert. Und auch die Umsetzung mit differenzierten Rollenbildern, die Vorbildwirkung von Cinderella und die Einübung von Ermächtigungsstrategien durch die Intervention im Theaterstück sind zentrale Komponenten im Strategien- und Lösungskonglomerat des Theaterprojektes. Einige dieser Strategien wurden denn auch auf einer reflexiven Ebene durchaus kritisch betrachtet und zum Teil als unzureichend bewertet. Eine verkürzte Darstellung und mangelnde Herausarbeitung der Komplexität hinter den Macht- und Herrschaftsstrukturen, in denen die Märchengeschichte eingebettet ist, sind die Hauptkritikpunkte. Geschlechteraushandlungen werden zudem auch auf die Elternebene und die der Erziehung und Pädagogik geholt und als Handlungsfelder diskutiert, in denen ebenso wie im Feld der theaterpädagogischen Gender-Arbeit fest angelegte (und zumeist gesellschaftliche) Grenzen verortet werden.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die ostentative Herausarbeitung der Macht- und Herrschaftsverhältnisse im und durch das Theaterstück eine zentrale Komponente vernachlässigt, die

Bourdieu mit der kollektiven Phylogenese, dem androzentrischen Unbewussten aufgreift (Bourdieu 2017: 179). Die Sprengkraft dieses Unbewussten bleibt im Theaterprojekt und in den Reflexionen darüber allerdings weitgehend unberührt, drängt sich jedoch nahezu auf, wie beispielsweise anhand meiner Analyse über die Rolle des Vaters in der Diskursordnung zu beobachten ist. Gerade das Theater der Unterdrückten möchte auch die nicht-sichtbaren, oft unbekannt und subjektiven Unterdrückungsmechanismen zur Sprache bringen, denen wir in den komplexen gesellschaftlichen Gefügen oft unterliegen (vgl. Boal 2016: 25). Und auch für das Feld der (Elementar-)Pädagogik drängt sich angesichts der Herausforderungen in Bezug auf geschlechtergerechte Erziehung die Frage auf, ob diskurstheoretische Überlegungen, wie ich sie etwa in meiner Arbeit angestrengt habe, nicht generell eine größere Beachtung finden sollten.

6. Conclusio und Ausblick

Diese Masterarbeit befasste sich intensiv mit dem Theaterprojekt „Cinderella – my fairy rights“ und den Reflexionen, die es hinsichtlich seiner Schwerpunktsetzung, den Geschlechterverhältnissen, aufseiten der beforschten RezipientInnengruppe auslöste. Die eingangs postulierte Relevanz der Thematik wurde unter Berücksichtigung der ungleichheitsgenerierenden Faktoren von Geschlecht und mit Blick auf das Erstarken autokratisch-populistischer Diskurse, wie jenem des Anti-Genderismus, in die Kontextualisierung und Analyse des Theaterprojektes eingebettet. U.a. die Rolle des Theaterstücks in der kritischen Auseinandersetzung mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen (insb. den Geschlechterverhältnissen) wurde in der Analyse über die reflektive Wirkmacht des Theaterstücks berücksichtigt und die Reflexionen aus der Perspektive der Dekonstruktion durchleuchtet.

Aus den zentralen empirischen Ergebnissen geht hervor, dass Geschlecht (Geschlechterrollen, Geschlechterbeziehungen, Geschlechtsidentität und Geschlechterdifferenz) überwiegend über Erzählungen aus dem Alltag thematisiert wird. Im ersten Analysekapitel wurde herausgearbeitet, wie anhand der Interpretationen und Reflexionen über das Theaterstück ein Geschlechterdiskurs aufgegriffen und weitergeführt wird, der auf bereits vorhandenes, verinnerlichtes und unhinterfragtes Wissen über Geschlecht aufbaut. Es zeigte sich, dass Geschlecht überwiegend vor der Folie der Geschlechterdifferenz ausverhandelt wird und der Diskurs auf ein binäres und hierarchisches System der Zweigeschlechtlichkeit (vgl. Gildemeister/Hericks 2012: 16, vgl. Degele 2008: 61) aufbaut. Damit wird in den und durch die Reflexionen selbst ein Geschlechterdispositiv aufgegriffen bzw. erzeugt, das „heterogene Diskurse und Praktiken zusammenschaltet“ (Bublitz 2009: 274), wie auch anhand der Diskussion über das vermeintlich geschlechtsspezifische Verhalten und der geschlechtsspezifischen Wahrnehmung (Identität) angenommen werden kann.

Die Analyse der Gruppendiskussion zeigt, dass das (Wissen über das) vermeintlich Geschlechtsspezifische als ein Produkt der Naturalisierung von Geschlecht zu betrachten ist, im Zuge dessen die Geschlechterverhältnisse einer fundamentalen Differenzierung und Polarisierung unterzogen wurden (vgl. Bourdieu 2017: 177ff., vgl. Degele 2008: 60, vgl. Jäckle o.J.: 2). Die Betonung der Differenz und die mangelnde Thematisierung von Prozessen der Geschlechterdifferenzierung bzw. von Doing-Gender (vgl. Kubandt, 2016: 12, 64-69, vgl. Gildemeister/ Hericks 2014: 205) lassen darauf schließen, dass es sich bei den Reflexionen um einen restriktiven Diskurs über Gender handelt, der wiederum eine Naturalisierung der hegemonialen Vorlage zur Folge hat (Butler 2009: 75).

Diese These wird in der Frage der Ursprünglichkeit von Geschlecht bekräftigt. Darin lässt sich zwar eine relativ hohe Relevanzsetzung gesellschaftlich-kultureller Erklärungsmuster für Geschlechterdifferenz erkennen (wie auch eine gewisse Beharrlichkeit biologistischer Erklärungsmodelle), gleichzeitig bleiben die Differenz und die Binarität der Geschlechter die (einzigen) Dimensionen, innerhalb derer die Geschlechteraushandlungen stattfinden.

In Bezug auf die Frage nach dem Verhältnis zwischen Natur und Kultur wurde deutlich, dass den individuellen Wissenssystemen eine große Bedeutung für die Entstehung von Erklärungsmodellen von Geschlecht zuzukommen scheint. Schließlich wurde unter dem Kapitel ‚Orte der Geschlechterkonstruktion‘ herausgearbeitet, wo und wie in den Reflexionen Geschlecht imaginiert bzw. verortet wird. Es zeigte sich, dass die Geschlechterfrage überwiegend als äußeren Einflüssen unterliegend erfasst wird. Diese äußeren Einflüsse – u.a. die Gesellschaft, die Medien und Vorbilder – werden als hegemoniale Vorlage in der Geschlechterkonstruktion imaginiert, Prozesse der Geschlechterkonstruktion somit überwiegend externalisiert. Die Verortung von Geschlechterkonstruktionen im ‚Außen‘ – und außerhalb des eigenen Handlungs- und Einflussbereichs – verdeutlicht, dass Geschlechteraushandlungen in einer vergeschlechtlichten sozialen Wirklichkeit (vgl. Gildemeister/ Hericks 2012: 261) stattfinden, in der sich das (soziale) Wissen über Geschlecht als diskursive und soziale Praxis konstituiert.

Aus den Ergebnissen des ersten Analyseabschnitts geht daher eine deutliche Diskrepanz zwischen der wissenschaftlichen Debatte über Gender und der Alltagspraxis der RezipientInnen des Theaterstücks hervor. Letztere scheint von den Erkenntnissen aus den Gender-Studies weitgehend unberührt, worauf insbesondere die Persistenz biologistischer Erklärungsmuster für Geschlechterdifferenzen schließen lässt.

Während im ersten Analyseteil die Erfahrungen aus dem Alltag (der Familien, der Kinder und deren Umfeld) den Ausgangspunkt bildeten, nahm der zweite Analyseteil verstärkt das Theaterprojekt und seine unmittelbare Resonanz in den Blick. Ein Bezugspunkt zum Theaterstück, der als wesentlich und äußerst positiv hervorgehoben wurde ist die im Stück eingenommene genderkritische Perspektive. Die

Analyse verdeutlicht die Notwendigkeit aus Sicht von Eltern und PädagogInnen, Gender-Aufklärung bzw. gender-kritische Überlegungen in den Alltag und in die Bildungsarbeit zu integrieren. Insbesondere die genderkritische Auseinandersetzung mit einer klassischen Märchenerzählung wird angesichts ihres großen Einflusses auf Kinder ab einem frühen Alter für die (elementar-) pädagogische Arbeit als wertvoll erachtet. Insofern kann das Theaterstück als ein Gegenmodell zu den klassischen Märchenerzählungen fungieren, in denen oft stereotype und eindimensionale Charakterdarstellungen das Bild der ProtagonistInnen prägen. Da bereits im ersten Analyseteil die Wirkmacht und die Vorbildwirkung von (klassischen) Märchengeschichten bei Kindern evident wurde, kann davon ausgegangen werden, dass auch „Cinderella – my fairy rights“ eine Wirkung entfaltet. Das Potential des Mediums Theater, das prinzipiell im Vergleich zu Filmen und Büchern intensiver erlebt wird, liegt im Fall des untersuchten Stücks darin, durch die Möglichkeit der Intervention einen umso größeren Eindruck bei Eltern und Kindern zu hinterlassen.

Birgit Fritz schreibt über das Theater der Unterdrückten, dass es pädagogisch, soziologisch, therapeutisch und politisch, gemeinschaftsbildend und gesellschaftsverändernd und wirksam ist und befreiend wirkt (Fritz 2013: 37). Die Ergebnisse meiner Analyse bilden dieses Potenzial zwar ab, zeigen aber auch die Grenzen der Wirksamkeit theaterpädagogischer Gender-Arbeit auf. So wurde einerseits zwar deutlich, dass die (gender-)kritische Perspektive und die alternative Darstellung der Charaktere im Stück die Nachfrage nach kritischen Bildungsangeboten und differenzierteren Rollenbildern zum Teil decken und auch positiv angenommen werden, hinsichtlich der Altersklasse der untersuchten Kindergruppe werden allerdings Zweifel geäußert, inwieweit das Theaterstück und insbesondere der Interventionsteil den konkreten Bedarf an Genderarbeit für sehr junge Kinder adäquat decken kann. Die Problematik der Alterskonformität scheint den größeren Kritikpunkt der mangelnden Glaubwürdigkeit der umgesetzten Strategien und Lösungen zum Teil zu bedingen. Die mangelhafte Berücksichtigung der Komplexitäten hinter der Genderproblematik im Märchen kann sowohl der Umsetzung in der Altersklasse zugerechnet, als auch methodisch bedingt durch den Rahmen des klassischen Märchens betrachtet werden.

Angesichts der drängenden Aktualität der Thematik und des vorhandenen Bedarfs an gender-kritischer und gender-reflektierter Bildungsangebote, der in dieser Arbeit ausgemacht werden konnte einerseits, und dem breiten Repertoire an Methoden und Handlungsfeldern, das das Theater der Unterdrückten zur Verfügung stellt, andererseits, scheint es lohnenswert, das Theaterprojekt dahingehend zu aktualisieren bzw. zu korrigieren, dass auch das androzentrische Unbewusste, wie von Bourdieu ins Treffen geführt (Bourdieu 2017: 179), mitberücksichtigt wird. In diesem Zusammenhang empfiehlt es sich, verstärkt diskurstheoretische Überlegungen und Reflexionen über Gender-Praktiken – insbesondere im Feld der Elementarpädagogik – in den Blick zu nehmen und damit gleichzeitig die von

Angelika Wetterer beanstandete „Diskrepanz zwischen Alltagswissen und Alltagspraxis“ (Wetterer 2003: 298) aufzugreifen, die sich hinter der Rhetorik der vermeintlichen Geschlechtergleichheit auftut¹⁷.

Für die Pädagogik und das Theater der Unterdrückten ist das Verhältnis zwischen Diskurs und Praxis insofern bedeutsam, als dadurch die Bedingungen von Macht- und Herrschaftsstrukturen bzw. -Systemen erfasst werden können. Hier kann sich ein intensivierter Blick auf feministisch-poststrukturalistische Forschung lohnen, welche imstande ist, die „Komplexität der Konstruktion und Re-Konstruktion der Geschlechtsidentität junger Kinder“ (MacNaughton 2004: 354) – durch die Berücksichtigung von Geschlechterdiskursen und -Praktiken – zu erfassen (vgl. ebd.). Nicht zuletzt deshalb, weil sie uns oft zwingt, „die traditionellen Ansätze der Frühpädagogik zu hinterfragen“ (ebd.).

¹⁷ Wetterer problematisiert dabei vor allem das Verschwinden und die De-Thematisierung der Ungleichheit aus dem zeitgenössischen Differenzdiskurs und dem dadurch potenziell forcierten Anstieg der Ungleichheit zwischen den Geschlechtern in der Praxis (Wetterer 2003: 297ff.)

7. Bibliographie

- aoef (2019): Factsheet Gewalt an Frauen und Mädchen in Österreich,
https://www.aoef.at/images/04a_zahlen-und-daten/Factsheet_Gewalt-an-Frauen-und-Maedchen-in-Oesterreich_03-2019.pdf [letzter Zugriff: 7.3.2019]
- Baumann, Till (2016): Einleitende Bemerkung des Herausgebers. In: Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Berlin: Suhrkamp
- Becker-Schmidt, Regina (2005): Von soziologischen Geschlechterrollentheorien zur gesellschaftstheoretischen Erforschung des Geschlechterverhältnisses. In: Vogel, Ulrike (Hg.): Was ist männlich- was ist weiblich? Aktuelles zur Geschlechterforschung in den Sozialwissenschaften. Wissenschaftliche Reihe, Band 157. Bielefeld: Kleine Verlag
- Boal, Augusto (2016): Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Berlin: Suhrkamp
- Bohnsack, Ralf (1997): „Orientierungsmuster“: Ein Grundbegriff qualitativer Sozialforschung. In: Schmidt, Folger (Hg.): Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft. Baltmannsweiler, S.49-61
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. 4. durchges. Opladen & Toronto: Budrich
- Bourdieu, Pierre (2017): Die männliche Herrschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Bublitz, Hannelore (2009): Geschlecht als historisch singuläres Ereignis: Foucaults poststrukturalistischer Beitrag zu einer Gesellschafts-Theorie der Geschlechterverhältnisse. In Knapp/Wetterer (Hg.): Soziale Verortung der Geschlechter. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik. Münster: Westfälisches Dampfboot
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (o.J.): Meilensteine zur Gleichstellung der Geschlechter, online abrufbar unter: <https://bmbwf.gv.at/wissenschaft-hochschulen/gleichstellung-und-diversitaet/grundlagen-zur-gleichstellung/meilensteine-zur-gleichstellung-der-geschlechter/> [letzter Zugriff: 24.2.2019]
- Butler, Judith (1995): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Aus dem Amerikanischen von Karin Wördemann. Berlin: Verlag?
- Butler, Judith (2009): Die Macht der Geschlechternormen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Dannecker, Petra/ Vossemer, Christiane (2014): Qualitative Interviews. In: Dannecker, Petra/ Englert, Birgit (Hg.): Qualitative Methoden in der Entwicklungsforschung. Wien: Mandelbaum
- De Beauvoir, Simone (1997): Introduction to the second sex. In: Nickolson, Linda (Hg.): The second wave. A reader in feminist theory. New York: Routledge
- Degele, Nina (2008): Gender/ Queer Studies – Eine Einführung. Paderborn, 60-69

- Degele, Nina (2008): Gender/ Queer Studies. Paderborn: Wilhelm Fink GmbH & Co
- Deutschmann, Anna (2014): Inhaltsanalysen. Qualitative Verfahren der Textanalyse und Textinterpretation. In: Dannecker, Petra/ Englert, Birgit (Hg.): Qualitative Methoden in der Entwicklungsforschung. Wien: Mandelbaum
- Ehlert, Gudrun. (2012). Gender in der Sozialen Arbeit – Konzepte, Perspektiven, Basiswissen. Schwalbach/Ts.: WOCHENSCHAU Verlag.
- Englert, Birgit/ Dannecker, Petra (2014): Praktische und ethische Aspekte der Feldforschung. In: Dannecker/Englert (Hg.): Qualitative Methoden in der Entwicklungsforschung. Wien: Mandelbaum
- Europäische Kommission (o.J.): Gender equality, https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/gender-equality_en [letzter Zugriff: 4.3.2019]
- Fahrenwald, Claudia (2012): Gender als Strukturkategorie der Moderne. In: Von der Vision zur Profession - die Genderperspektive in der Pädagogik : [Festschrift für Hildegard Macha] / Christian Boeser ... [Hrsg.]. - Opladen u.a. : Budrich UniPress, 2012. - S. 19-28. - (Gender und Erziehungswissenschaft)
- Fitzka-Puchberger, R. (1991): Entwicklung der Kindergruppen-Bewegung in Österreich seit 1980. In: Fischer-Kowalski M.; Fitzka-Puchberger R.; Mende J. (Hrsg.) (1991): Kindergruppenkinder. Selbstorganisierte Alternativen zum Kindergarten. Verlag für Gesellschaftskritik, Wien, 18-22
- Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve
- Foucault, Michel (1986): Sexualität und Wahrheit. Der Gebrauch der Lüste. Suhrkamp Verlag Frankfurt/Main 1986, 2. Auflage, ISBN 978-3518283172
- Freire, Paulo (1990): Pädagogik der Unterdrückten. Hamburg: Rowohlt
- Freudenschuss, Ina (2017): Schwarz-Blau und die Frauen, online: <http://www.reflektive.at/schwarz-blau-und-die-frauen/> [letzter Zugriff: 29.9.2018]
- Fried, Lilian/ Roux, Susanne (2006): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim/Basel: Beltz
- Fritz, Birgit (2013): Auf den Spuren des revolutionären Theaters von Augusto Boal zur autopoietischen Theaterarbeit ins 21. Jahrhundert. Dissertation, Universität Wien
- Gruppendiskussion (2018): Reflexionen über das Theaterstück „Cinderella – my fairy rights“. 21.11.2018
- Gildemeister, Regine/ Hericks, Katja (2012): Geschlechtersoziologie. Theoretische Zugänge zu einer vertrackten Kategorie des Sozialen. München: Oldenbourg
- Hark, Sabine/ Villa, Paula-Irene (2015): Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld: Transkript
- Heitzmann, Daniela (2015). Männliche Herrschaft. In *Gender Glossar / Gender Glossary* (4 Absätze). Verfügbar unter <http://gender-glossar.de> [letzter Zugriff: 10.4.2019]
- Irigaray, Luce (1987): Zur Geschlechterdifferenz. Interviews und Vorträge. Wien: Frauenverlag

- Jäckle, Monika (o.J.): Geschlechterdispositiv. Gender Glossar. gender-glossar.de/glossar/item/35, [letzter Zugriff: 9.12.2018]
- Klapeer, Christine M. (2014): Intersektionalität statt ein verlegenes *et cetera*. Methodologische Impulse zum Umgang mit der Verwobenheit von ungleichheitsgenerierenden Kategorien. In: Dannecker/Englert (Hg.): Qualitative Methoden in der Entwicklungsforschung. Wien: Mandelbaum
- Kubandt, Melanie (2016): Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie (Dissertation). Opladen: Barbara Budrich
- Lamnek, Siegfried (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz
- MacNaughton, Glenda (1997) Who's Got the Power? Rethinking gender equity strategies in early childhood, *International Journal of Early Years Education*, 5:1, 57-66, DOI: 10.1080/0966976970050106
- MacNaughton, Glenda (2004): Gender – neu gedacht in der Pädagogik der frühen Kindheit, In: Fthenakis u.a. (Hg.), *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt*. 345-355
- MacNaughton, Glenda (2005): *Doing Foucault in Early Childhood Education*. London/ New York: Routledge
- Mai, Hanna u.a. (2018): *Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen*. Wiesbaden: Springer
- Mayring, Philipp (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 10. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz
- Merten, Klaus (1995): *Inhaltsanalyse: Einführung in Theorie, Methode und Praxis*. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Meuser, Michael/ Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, Detlev/ Krarimer, Klaus (Hg. 1991): *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen: Westdeutscher Verlag
- orf.at 1 (2019): Frauenmorde. ExpertInnen sehen fundamentales Problem, 15.1.2019, <https://orf.at/stories/3107715/> [letzter Zugriff: 7.3.2019]
- orf.at 3 (2019): Gehaltsstudie: Große Verluste für Österreichs Mütter. 25.1.2019, <https://orf.at/stories/3109130/> [letzter Zugriff: 23.2.2019]
- orf.at 2 (2019): Gewalt gegen Frauen. Apell für sachliche Debatte. 23.1.2019, <https://orf.at/stories/3108776/> [letzter Zugriff: 23.2.2019]
- Österreichische Bundesregierung (2017): Zusammen. Für Österreich. Regierungsprogramm 2017 2022 aufgerufen unter: https://www.bundeskanzleramt.gv.at/documents/131008/569203/Regierungsprogramm_2017-2022.pdf/b2fe3f65-5a04-47b6-913d-2fe512ff4ce6 [Letzter Zugriff: 18.3.2018]

- Ostner, Ilona (1993): Geschlechterverhältnisse im Prozess der europäischen Integration. In: Bernhard Schäfers (Hg.): Lebensverhältnisse und soziale Konflikte im neuen Europa. Verhandlungen des 26. Deutschen Soziologentages in Düsseldorf 1992 (Band 1), Frankfurt a.M./New York: 818 -826
- Polajnar, Barbara (2018): persönliches Interview. 8.10.2018
- Pühretmayer, Hans (2012): Bedeutung wissenschaftstheoretischer Reflexionen für den politikwissenschaftlichen Erkenntnisproduktionsprozess. In: *Theoriearbeit in der Politikwissenschaft*. Kreisky, E., Löffler, M. & Spitaler, G. (Hrsg.). Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG, S. 33-50
- Raule, Linda (2018): persönliches Interview. 17.10.2018
- Raule, Linda (2019): Email, 19.2.2019
- Rohrmann, Tim (2016): Sex, gender und was das eine mit dem anderen zu tun hat. Oder: Warum Kindheitspädagogik geschlechterbewusste Perspektiven braucht. In: von Balluseck, Hilde (Hg.): Professionalisierung der Frühpädagogik : Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen, (Vol. 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage). Leverkusen-Opladen: Budrich, Barbara,
- Saldaña, Johnny (2016): The coding manual for qualitative researchers. London u.a.: Sage
- Said, Edward W. (1978) [1995, 2003]: Orientalism. London: Penguin
- Schäffer, Burkhard (2003): Gruppendiskussion. In: Bohnsack/Marotzki/Meuser (Hg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 75-80
- Schmidt, Colette M. (2017): Frauen und Familie: Fast immer ist von Müttern die Rede, 16.12.2017, <https://derstandard.at/2000070508901/regierungsprogramm-oevp-fpoe-kurz-strache-frauen-familie> [letzter Zugriff: 29.9.2018]
- Schneider, Claudia (2011): Leitfaden für geschlechtssensible Pädagogik für Betreuungs- und Bildungseinrichtungen für Kinder im Alter von 0 bis 10 Jahren. Frauenabteilung der Stadt Wien (MA 57), 3. Auflage | Wien, Oktober 2011; <https://www.wien.gv.at/menschen/frauen/pdf/geschlechtssensible-paed-leitfaden.pdf> [letzter Zugriff: 24.10.2018]
- Sichtermann, Barbara (2018): #metoo-Debatte. Das komplizierte Verhältnis der Geschlechter. In: deutschlandfunk.de, Essays und Diskurse. 9.9.2018, https://www.deutschlandfunk.de/metoo-debatte-das-komplizierte-verhaeltnis-der-geschlechter.1184.de.html?dram:article_id=424409 [letzter Zugriff: 7.3.2019]
- Singer, Mona (2003): Feministische Epistemologien: Was folgt aus der feministischen „Identitätskrise“? In: Knapp, Gudrun-Axeli/ Wetterer, Angelika (Hg.): Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II. Münster: Westfälisches Dampfboot
- Spanlang, Katharina (2019): persönliches Interview. 15.2.2019

- UN (o.J.): Sustainable Development Goal 5. Achieve gender equality and empower all women and girls, <https://sustainabledevelopment.un.org/sdg5> [letzter Zugriff: 4.3.2019]
- TdU Wien (2018/2): Presseinformation zu „Cinderella – my fairy rights“
- TdU Wien (2018/3): Skript zu “Cinderella – my fairy rights”
- TdU Wien (2018/1): Cinderella – my fairy rights. <http://tdu-wien.at/cinderella-my-fairy-rights/> [letzter Zugriff: 29.1.2019]
- TdU Wien.at (o.J.): www.tdu-wien.at
- Van Dyk, Silke (2012): Poststrukturalismus. Gesellschaft. Kritik. Prokla ISSN: 0342-8176, Band 42, Ausgabe 167, 10.32387/prokla.v42i167.308
- Wetterer, Angelika (2003): Rhetorische Modernisierung: Das Verschwinden der Ungleichheit aus dem zeitgenössischen Differenzwissen. In: Knapp, Gudrun Axeli; Wetterer, Angelika (Hg.): Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II. Münster. S. 286 -320
- Wetterer, Angelika (2005): Gleichstellungspolitik und Geschlechterwissen – Facetten schwieriger Vermittlungen. Verfügbar unter: <http://docplayer.org/43461092-Gleichstellungspolitik-und-geschlechterwissen-facetten-schwieriger-vermittlung.html>, [letzter Zugriff: 7.5.2019]
- Wetterer Angelika (2008): Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In: Becker R., Kortendiek B. (eds) Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften
- WUK (o.J.): Das WUK ganz allgemein, www.wuk.at
- Zumhof, Tim (2012): Pädagogik und Poetik der Befreiung. Der Zusammenhang von Paulo Freires Befreiungspädagogik und Augusto Boals ‚Theater der Unterdrückten‘, Münster: Waxmann

8. Anhang

8.1 Abstract de/en

deutsch

Diese Masterarbeit entstand in der wissenschaftlichen Begleitung des genderkritischen und interaktiven Theaterstücks „Cinderella – my fairy rights“, das vom TdU Wien für Kinder im Wintersemester 2018/19 umgesetzt wurde. Der Fokus der Arbeit liegt auf der Frage, wie Geschlecht durch den Impuls des Theaterstücks von den Eltern und PädagogInnen als Co-Konstrukteure von Geschlecht (vgl. Dahlberg, 2004) ausverhandelt, auf welche Geschlechterdiskurse und auf welches Geschlechterwissen dabei rekurriert wird. Der Analyserahmen setzt sich zusammen aus theoretischen Bezügen zu Simone de Beauvoir, Pierre Bourdieu, Judith Butler, sowie darauf aufbauend aus neueren Erkenntnissen aus der deutschen Geschlechterforschung von Nina Degele und Angilka Wetterer. Darüber hinaus beleuchtet die Arbeit Prozesse der Geschlechterdifferenzierung bzw. des Doing-Gender (vgl. Kubandt, 2016, vgl. Gildemeister/Hericks, 2014) in der Verschränkung mit dem Theaterprojekt und seinen theoretischen und methodischen Bezügen zum Theater und der Pädagogik der Unterdrückten. Der epistemologische Zugang der Arbeit baut auf poststrukturalistische und dekonstruktivistische Prämissen auf und ist von einer hohen Relevanzsetzung von Diskursen/ diskursiven Praktiken gekennzeichnet. Das empirische Ausgangsmaterial bilden eine Gruppendiskussion mit RezipientInnen des Theaterstücks im Kontext einer Wiener Kindergruppe, sowie drei Expertinneninterviews mit den Initiatorinnen des Theaterprojekts. Das Datenmaterial wurde einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) und Saldaña (2012) unterzogen und förderte folgende Forschungsergebnisse zutage: Das genderkritische Theaterstück dient den Rezipientinnen vorwiegend als Impuls, um Geschlecht vor dem Hintergrund der Alltagserfahrungen mit den Kindern und im Kontext der Kindergruppe zu reflektieren. Dabei wird auf latent vorhandenes Geschlechterwissen (der Zweigeschlechtlichkeit, vgl. Wetter 2008) zurückgegriffen und Geschlecht vor der Folie der Differenz ausverhandelt. In der Analyse wird darüber hinaus – trotz weitgehenden Konsenses über die soziale Bedingtheit und Konstruktion von Geschlecht – ein beständiger Stellenwert biologistischer Erklärungsmodelle für Geschlechterdifferenz deutlich, wobei die Alltagserfahrung mit Kindern eine Tendenz in diese Richtung zu bestärken scheint. Die Forschungsergebnisse zeichnen ein Bild der Externalisierung von Prozessen der Geschlechterdifferenzierung, sowie – im Vergleich zu den als hegemonial empfundenen äußeren Einflussfaktoren – eine geringe Relevanzsetzung der eigenen Rolle in der Geschlechterkonstruktion (der Kinder). Meine Arbeit kommt daher zu dem Ergebnis, dass das Theaterprojekt, um seinem postulierten Auftrag der Infragestellung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen gerecht zu werden, zusätzlich zur Dekonstruktion stereotyper Geschlechterrollen im Theaterstück verstärkt die Dekonstruktion des

Geschlechterwissens und der individuellen Wissenssysteme in den Blick nehmen müsste. Dadurch ließe sich das Potential von Reflexion, Ausverhandlung und potentieller Infragestellung von Geschlecht(erwissen) in ein (diskursives und praktisches) Handlungsfeld für die theaterpädagogische Gender-Arbeit in der Elementarbildung im Speziellen und das Theater und die Pädagogik der Unterdrückten im Allgemeinen transferieren.

english

This Master's Thesis is scientifically observing an interactive and gender critical theatre project titled "Cinderella – my fairy rights", that is being realized by the TdU (theatre of the oppressed) Vienna during the winter semester of 2018/19. My work focuses on gender negotiations and the parent's and pedagogue's reflections on the theatre play as co-constructors of gender (vgl. Dahlberg, 2004) and shines light on their underlying gender discourses and knowledge base. The analytical framework recourse to Simone de Beauvoir, Pierre Bourdieu and Judith Butler and is expanded by Nina Degle's and Angelika Wetterer's perceptions and approaches on gender. Processes of differentiation and of doing gender are being analytically entangled with the theatre project and it's theoretical and methodological connections to Augusto Boal's theatre of the oppressed and Paulo Freire's pedagogy of the oppressed. Epistemologically, this research is applying post structural and deconstructionist perspectives with close attention to discourses and (discursive) practises. The empirical material was being generated threw a group discussion with recipients of the theatre play and interviews with the project's initiators and was undertaken a qualitative content analysis according to Mayring (2008) and Saldaña (2012). The research concludes that the reflections on the theatre play recourse a) largely to everyday experiences with children and b) on latently existing gender knowledge which is widely characterised as knowledge on gender differences (vgl. Wetterer, 2008 on the hegemony of the gender dualism). Therefore, this dualistic knowledge base on gender is also structuring the gender negotiations in the examined group discussion on the theatre play. Even though the analysis shows a broad consent on the social determination and construction of gender, biological explanatory models about gender differences remain solid and seem to be partly further strengthened threw everyday experiences with children. Processes of differentiation and of doing gender are being externalised as 'outside influences' and are rewarded as more relevant in the children's construction of gender then the parent's and pedagogue's personal role in the process. Hence, I advise, that the theatre project, in order to meet it's claim of questioning power relations and hierarchies regarding the gender system, should – additionally to destructing stereotypical gender roles in the theatre play – also set sight on the deconstruction of gender knowledge (systems). Thus, the potential of reflecting, negotiating and questioning gender (knowledge) could be transferred into a (discursive and practical) field of action considering gender

education for the theatre pedagogy specifically and for the theatre and the pedagogy of the oppressed generally.

8.2 Transkripte

8.2.1 Gruppendiskussion

in der Kindergruppe vom 21.11.2018

[I: Wir haben das Stück vor zwei Wochen gesehen in der Kindergruppe. Wie habt ihr das erlebt, wie war das für euch?] B1: Also ich finde diese Perspektive schon wichtig und ich finde das kommt ja generell viel zu wenig vor, überhaupt in Märchen klassischer Natur. So gesehen war es für mich die erste Erfahrung, wo das Thema so offensiv einmal umgedreht wird bzw. generell diese ganze Problematik angesprochen [wird], oder für die Kinder Möglichkeiten bietet einfach diese anderen Perspektiven zu sehen. B2: Ich war so ein bisschen zweigeteilt, weil einerseits habe ich gefunden: Das Märchen bietet so viel. Dass es gerade schwierig ist, da etwas rauszunehmen. Man hat auch gesehen, es war irgendwie ein Teil vom Märchen. Also so wie ich das im Kopf habe, war das irgendwie noch länger. Und bietet sich natürlich auch gut an für diese Geschlechterfrage. In manchen Punkten habe ich dann gemerkt, war es ein bisschen verkürzt, für mich. Wo ich mir auch nicht sicher war, ob's vielleicht auch am Alter der Kinder gelegen ist, was da so kommen kann. Oder ob's eben, ja, wieviel gibt man denn da vor, von der Methode. Oder bleibt man bei einem Thema, wie beim Putzen sehr stark. Da war ich mir auch nicht immer ganz sicher, wie der Transfer zur Gegenwart hinhaut. B3: Ja mir hat die Grundidee total gut gefallen, diese Gender-Frage irgendwie ins Märchen reinzupacken, was sich ja wirklich aufdrängt bei Aschenputtel. Ich fand's super gemacht. Dieses irgendwie androgene Zauberwesen mit dem Zylinder, das das Stück zum Stoppen bringt und Kinder miteinbezieht. Also die Grundidee habe ich total gut gefunden. Mir ist vorgekommen, dass unsere Kinder ein bisschen überfordert waren, von der Thematik. Dass sie einfach noch ein bisschen klein waren. Wir haben's ja auch versucht nachzubesprechen. Und was ihnen schon aufgegangen ist [war], dass es nicht fair war. So ist es hängengeblieben. Aber jetzt so richtig darüber reflektieren und auf ihr eigenes Leben beziehen, das ist noch nicht so drinnen. B4: Für mich war's interessant. Ich fand's interessant, wie die Kinder reagiert haben teilweise. Wie der Jakob reagiert hat. Auch mit ‚bester Freund‘ und ‚zuerst ‚was gescheitess Essen und dann Süßigkeiten‘, so also. Ich hab das Gefühl gehabt, er hat schon, weiß ich nicht, vielleicht bilde ich es mir auch nur ein, aber er hat schon versucht, so ein bisschen: okay, was erkenn' ich wieder und was ist ihm eigentlich wurscht. Also das Gefühl hatte ich schon. Ich fand's schauspielerisch sehr gut gemacht. Also, wie Helga gesagt hat, ich fand's ein cooles Stück. Ja. Mir hat's gut gefallen.

[I: Weil du gesagt hast, die Kinder konnten oft zu wenig Bezug nehmen oder die Verbindung herstellen, glaubt's ihr, dass es einfach daran liegt, wie's umgesetzt wurde, oder ist das einfach vom Thema her noch so komplex?] B3: Das liegt an dem Alter, in meinen Augen. Sie sind einfach noch ein bisschen zu klein, um sich Gedanken über Geschlechterrollen in unserer Gesellschaft zu machen und das jetzt so zu generalisieren und im Allgemeinen zu beobachten, das beschäftigt sie einfach noch nicht. Aber Fairness ist offensichtlich schon ein Thema. B2: Ja, aber genau das ist zum Beispiel aufgefallen – B3 [gleichzeitig]: mhm, Fairness, das auf jedenfall – B2: es war so die Frage: ungerecht, ungerecht. Ungerecht ist so eine Gesellschaftskategorie. Und ich finde ‚unfair‘ ist so etwas, mit dem man schon mehr anfangen kann, weil's dann auf einen selber geht. Also ich fand es war sehr oft die Frage: ungerecht. Aber ‚unfair‘ kommt mir vor, sagt der Valentin zum Beispiel öfter wie ungerecht. ‚Das ist unfair‘, wenn er nicht mitspielen darf, oder wenn... Da sagt er nicht, das ist ungerecht, dass er da... So. Also so Kleinigkeiten, manchmal. In der Sprache. Und was bei ihm so die Rückmeldung auch oft war – so im Nachhinein habe ich noch nachgefragt: Es war ihm sehr viel Text. Also, sie haben so viel geredet und ein bisschen wenig Action, also so von. Wo die Musik gekommen ist, also so die... Es war doch recht textlastig. Sehr viel fragen, rückfragen. Das hat vielleicht auch mit dem Alter zu tun. Man merkt, ab einer gewissen Zeit, so eine halbe Stunde lässt ein bisschen die.. Also außer die Mädels vorne, die schon wieder Älter waren und der Simon auch, da hat man echt so noch einmal einen Sprung gemerkt. B3: Ja, B1: Mhm. B4: Vorallem bei der Hannah. Da hat man richtig gemerkt, wie die Schulkinder mit Aufzeigen, mit Mitarbeiten.. B2: Und diese Hackordnung in der Kindergruppe. Ich habe mich echt gefragt, sie haben immer so hingeschaut, als wenn die jetzt (lachen), die Älteren sollen reden. Und ich habe mich gefragt, wenn die nicht da wären, ob sie mehr sprechen würden? Ich weiß es nicht. [I: Das ist ein wichtiger Punkt mit dem Alter]

[I: Wie war das für euch, jetzt unabhängig davon, wie ihr die Kinder beobachtet habt, habt ihr euch für euch persönlich Gedanken gemacht oder wie hat es euch angesprochen, als Partnerinnen, Partner, Eltern?] B4: Ja, ich hab mich schon wiedererkannt in den Themen. Grad das Putzthema (B1,B3,B4 lachen), wo ich weiß, dass ich mehr Potential hab (alle lachen). Ich hab mir dann schon Gedanken gemacht und hab's gut gefunden, dass das auch, wie soll ich sagen, extern mir zugetragen wurde oder das ein Thema ist. Einfach um mal wieder zu reflektieren, nachzudenken: Scheiße, eigentlich wär's vielleicht ganz cool wenn ich mich da auch ein bisschen mich wieder mehr einbringe. Also es hat mich schon zum Nachdenken angeregt. Und das fand ich gut. B1: Ja, ich hab mich jetzt ehrlich gesagt nicht so angesprochen gefühlt, weil ich finde, dass es bei uns eh im Grunde schon sehr gut aufgeteilt [ist]- schon einmal allein dadurch, dass wir uns ja von der Arbeit her schon so aufteilen und dann geht's einfach gar nicht anders. Das ist dann schon ein bisschen drin. Ich hab's jetzt vielleicht aufs Putzen bezogen, halt ganz gut gefunden, dass ich's eben auch als guten Ansprechpunkt für die Kinder eher gesehen habe. Der Florian ist natürlich zu klein, aber die Ella, also bei der ist's schon sehr schwierig sie

zum Putzen [zu] überreden. Aber da ist das Thema dann unfair, also auch die Idee wäre ich überhaupt noch nicht gekommen (lachen).

[I: Helga, was meinst du?] B3: Ja, natürlich ein Thema, dass ich auch aus meinem Leben kenne, was auch immer ein Beziehungskonflikt war. Das rollenspezifische, also geschlechtsspezifische Aufgeteilthaben im Haushalt. Was ich sehr schwierig gefunden hab zu modernisieren, ja. Und ich hab' mir auch Gedanken gemacht, wie ist das eigentlich in der Kindergruppe? Ich find' da merkt man's eigentlich noch gar nicht. Wenn's jetzt um's Zusammenräumen geht: Mädchen drücken sich genauso gut wie Burschen. Ich finde, da räumen sie circa gleich gut/schlecht zusammen, da merk ich noch keine Unterschiede. Aber es ist noch immer ein sehr selbstverständliches Phänomen, um das es da gegangen ist.

[I: Beim Aufräumen hast du gesagt, merkt man's nicht so stark. Merkt man's auf einer anderen Ebene?] Dass das Verhalten unterschiedlich ist, der Burschen und Mädchen, auf alle Fälle, ja. Ich find', dass die Burschen circa ab Valentins Format so eine Coolness entwickeln, die die Mädchen einfach nicht haben, nicht brauchen, wie auch immer. [Eine] Coolness, wo sie dann ziemlich unzugänglich werden, den Erwachsenen gegenüber. Also abweisend, Körperkontakt vermeidend. Das kommt dann sehr schlagartig. B4: Das ist dann bei den Mädchen..., zum Beispiel Körperkontakt.. B3: Viel mehr. B4: Wirklich? Das ist interessant. B3: Ja, lassen sie viel mehr zu. B1: Aber glaubst du, ist das irgendwie gesellschaftlich definiert, kommt das von der Gesellschaft, oder kommt das doch eher – B4: das interessiert mich auch, ob das jetzt hormonell [bedingt ist] – B1: angeboren oder nicht? B3: Das ist eine urschwierige Frage (lacht). Also bei den älteren Burschen, wenn ich jetzt den Phillip anschau, finde ich schon, dass es ganz viel von außen ist – B1: ja, da glaub ich schon auch, ja. B3: Von den Medien, vom Zufahren und so weiter. In ihrer Größe bin ich selbst ein bisschen ratlos, da eine Antwort zu finden, woher das kommt. B2: Aber achtet man in der Kindergruppe speziell darauf oder so? Beim, ich weiß nicht, aufräumen, dass man da ein Auge drauf hat oder bei bestimmten Themen. B3: Na, ich hab durch das Stück mich gefragt.. – B2: Weil ja auch das Spiel sich oft so unterscheidet, hab ich dann so das Gefühl beim Hereinschauen. B3: Nein ich merk, dass meine Beziehung sich dann plötzlich sehr stark ändert. Also gerade mit dem Valentin hab ich eine extrem enge Beziehung gehabt und das ist seit einem halben Jahr oder so, hat sich das massiv verändert.

Ich mein, gesellschaftlich, ich nehm' schon an, dass es von den Größeren ist, es geben eigentlich so die 6-jährigen ein bisschen vor, was Mann-sein bedeutet für die Kleinen, ja. Die Abgänger vom letzten Jahr, die haben schon viel Richtung gewiesen und das sind dann jetzt halt die neuen Großen und da möchte' halt jeder glaub ich möglichst dazu zählen, der sich darüber schon Gedanken macht, der Florian jetzt noch nicht. Die [anderen] versuchen das schon nachzuahmen.

[I: würdest du sagen bei den Mädchen ist das anders?] B3: Ich finde, dass die Mädchen weicher im Kontrast bleiben. Sie machen schon auch so ihr eigenes Ding, aber es hat weniger Stacheln irgendwie, weniger: ‚Lasst’s uns in Ruhe‘, das strahlen sie viel weniger aus als die Burschen. B4: Aber es ist wirklich interessant, woran das liegt, ob das wirklich schon hormonell, oder irgendwie.. – B2: Also was ich beim Valentin gemerkt hab, ich kann natürlich nur von ihm jetzt sprechen, ist das, dadurch dass der Christoph auch in Karenz bzw. lange Zeit zuhause war und ich auch in der Zeit arbeiten war, also jetzt nicht diese zwei Monate Sommerferien gemeinsam verbringen, ist es so, dass, was das Thema Trost anbelangt oder so für irgendwas aufsuchen, ist das so gleichwertiger bei ihm. Also wenn’s um Trost geht, geht er genauso zum Papa wie zu mir, was ich bei vielen anderen Paaren gesehen hab’, dass oft die Mama so die ist, wo man Trost sucht. Und was er auch, er hat eine Zeitlang wirklich oft Mamapapa als ein Wort gesagt. So quasi: Irgendeiner von den beiden wird schon genau das jetzt B3: Woa B2: Ja, irgendwie, ja. Und hat da – B3: Wobei der Valentin sich hier nicht mehr trösten lässt, das istnehm’ ich an anders als bei euch. Also wenn er sich weh tut ist es das Letzte, was er irgendwie will. B2: Er hat auch, unabhängig davon Zuhause lieber klassisch Autos und das erste Geschenk, das er aber auch gekriegt hat, war ein Auto. Es ist auch nicht jetzt irgendwer von den Großeltern so, ihm eine Puppe zu geben, es ist so. Also im Gegenteil, da hat er schon immer die Sorge der Großeltern, er könnte irgendwie zu sehr verweichlichen, weil er eh schon uns als Eltern hat, die so partnerschaftlich sich die Dinge aufteilen. Ich glaub umso mehr quasi kommt dann dieser Impuls, irgendwie so in Richtung, so er halt doch eine Bohrmaschine bedienen kann. Oder was halt so klassisch Männlichkeit scheinbar auszeichnet. Ja. Er sagt auch so Sachen, wo ich dann auch manchmal irritiert bin, wie, ich mein, der Christoph und ich sind wirklich gleich groß, also wenn man uns abmessen würd’. Aber er behauptet partout: der Christoph ist einen Tick größer (lachen). Und das stimmt nicht. Also das sind so die Bilder dann. Wo du merkst, okay, der muss einfach ein bissl größer, der muss einfach stärker sein. (lachen). Und ich mach die Sachen mit dem Auto, also es ich auch nicht alles so klassisch aufgeteilt, aber es kommt dann trotzdem viel so daher was eben, wie’s sich halt gehört auch. Und ich find’ schon, so ein bisschen Vorbildfunktion sieht man schon. Also ob jetzt immer nur die eine Person in der Küche steht. Ich fand das auch interessant mit der Putzfrau, dass sie die eingebracht haben. (lachen). Das ist Frauenbereich, irgendwie so. Und wann darf der Papa ein bisschen mit oder er übernimmt das. Also es gibt dann wenige Männer, die das so als ihren Bereich... bis der Christoph in Karenz war hat er auch gesagt: Er hat das nie verstanden, so mit Kühlschrank und so, da irgendwie, dass nicht alles vergammelt, also dieses... Ja das sind ja so Minidinge im Haushalt, es ist ja nicht nur das Putzen. Die Organisation auch irgendwie, das Einteilen, des. B4: Ich merk bei uns daheim, wenn ich zum Beispiel heimkomm’, dann möcht’ ich Zeit mit den Kindern verbringen und dann schnapp’ ich mir die Kinder und wir gehen catchen oder wir gehen raus oder so: Und natürlich: gezwungenermaßen kocht sie dann und putzt halt schnell zwischendurch und ja. So hat sich das irgendwie, was eh nicht gut ist an sich,

aber, vielleicht kommt diese Stärkerolle auch dadurch ein bisschen, dieses körperlich stärkere, dass man sagt: okay wir catchen jetzt, das machen wir eh mit dem Papa. Die Claudia will das gar nicht, die ist eher so: ,okay du haust mich wieder, das mag ich jetzt nicht mehr'. Und das ist mir, also bei mir hab' ich das Gefühl, dass vor allem der Jakob die Grenzen viel mehr akzeptiert als bei der Angelika. Da probiert er's so lang, bis sie wirklich: [unverständlich, aber was oder aus] jetzt. Das macht er bei mir nie, weil ich reagier sicher auch anders, ich sag: okay, dann gehen wir auf die Matte, wenn du catchen willst oder ich sag' ihm was anderes. Aber er akzeptiert viel eher diese körperlichen Grenzen, dieses: okay jetzt hau' ich nicht auf dich ein, jetzt zerr' ich nicht an dir, bis du spielst oder so. Das akzeptiert er bei ihr eben nicht so. Ich weiß auch nicht, warum's so ist, aber vielleicht dadurch, dass wir eben, wenn ich heimkomm', catche ich mal mit ihnen und vielleicht, dass sie dadurch dieses Rollenbild eher vermittelt bekommen. Und der Claudia ist es recht, weil sie eh Daheim ist den ganzen Tag mit der Laura und ja. Dann kann sie mal ,in Ruhe' Hausarbeit machen. B1: Ich glaub schon auch, dass einfach viel angeboren ist. Also gerade so gewisse Grundtendenzen. Früher hab' ich immer geglaubt, das ist nur gesellschaftlich alles. Aber wenn ich jetzt Florian und Ella vergleiche, ich mein, es kann schon sein, dass gewisse Sachen von außen kommen, aber die sind so unterschiedlich und die passen so in das Bild hinein und ich hab' nicht das Gefühl, dass wir das jetzt unterstützt hätten. Die Ella wollte nie Toben in dem Sinn oder nie so ausgeprägt toben, beim Florian ist's auch, der könnt' den ganzen Tag toben. B4: Das merkt man definitiv bei uns auch schon, ganz klar. B1: Aber ich mein, das kann natürlich jetzt auch ein bisschen von außen sein, aber auch so Tendenzen, was gefällt mir jetzt beim Spielen, das ist halt extrem getrennt, bei den beiden, eigentlich.

[I: Würdest du sagen, dass es schon sehr geschlechtsspezifisch ist, beim Spielen?] B1: Find ich schon, von der Tendenz her schon, aber ich mein, das ist meine persönliche Meinung. Irgendwie versuch' ich das auch, so zu sehn, irgendwie evolutionsmäßig, vielleicht gibt's da wirklich bisserl gewisse Voraussetzungen, die einfach irgendwie erfüllt werden müssen und deswegen. Es war vielleicht einfach Jahrmillionen so und deswegen haben wir uns halt gewisse Sachen bisserl angeboren.

[Mir fällt da der Waldtag ein, weil ihr sagt, da ist ein ganz anderes Spielen. Sind da die Geschlechterrollen anders?] B3: Vermischen sich. Sie vermischen sich mehr, weil, ich glaub, weil das Spielzeug wegfällt und sie dadurch vielmehr improvisieren und mehr in Rollenspiele schlüpfen und dann passiert's viel eher, dass Buben und Mädchen auch zusammen spielen, was in der Kindergruppe schon vorwiegend parallel passiert, im Bubenuniversum und im Mädchenuniversum. Es gibt dann schon so bubenspezifische Handlungen wie Schnitzen und diese Begeisterung für Stöcke, das haben die Mädchen viel weniger. Aber sie haben eben auch gemeinsame Projekte wie Graben und Hausbauen. B2: Oder Feuer kommt mir vor, ist auch so etwas, was meistens für Frauen, wie für Männer, oder Buben und Mädchen interessant ist. Es gibt schon so Sachen. Oder Hütten bauen. B3: Mhm, ja. [I: Und wenn zB ein Bub oder ein Mädchen übrig bleiben um 4 oder halb 4, kann man da

sagen, ist da eine dominant oder sind es dann auch geschlechtsneutralere Spiele, die da angegangen werden?] B3: Also was mir auffällt ist, dass sie auf alle Fälle dann mal miteinander spielen können, was zuvor tagsüber wahrscheinlich gar nicht passiert ist. Dann hängt schon recht von den Charakteren und vom Alter ab, wer da jetzt dominant ist, das würd' ich jetzt nicht den Geschlechtern zuordnen. B2: Ich würd' noch gern was zum Stück sagen, weil was ich mir gedacht hab: Das ist auch so ein bisschen dieser Akzent aufs Putzen nimmt so dieses Frauenweltthema auf, historisch gesehen. Aber dass dieser Vater da nur sitzt und nix macht und quasi das..., das war auch das, was mich als Kind auch immer sehr beschäftigt hat, dass dieser Vater, der doch Partei ergreifen müsst' für seine Tochter, für seine Leibliche. Das war für mich das Hauptthema. Und das Putzen, das hätt' ich gar nie als Kind jemals als Thema gesehen. Und das hab' ich auch da wieder gemerkt, also diese.. sich da raushalten. Und das erleb' ich auch ganz oft in Familien. Irgendwie so diese Väter, die so, dann aber so positiv konnotiert werden, obwohl sie sich oft so raushalten. Und das Abarbeiten immer an der Mutter, auch dann in der Psychotherapie (Lachen). Und ich denk mir, warum eigentlich. Der Vater zieht sich so nobel zurück, der sitzt das aus, ja (Lachen). Und das war so ein Punkt, bei dem ich gemerkt hab' beim Stück, da ist das wieder so in Erinnerung. Und wo ich auch merke, also da waren ja so viele Themen drin' wie eben soziale Mutterschaft, weil ja doch diese Stiefmutter dann ja irgendwo doch eine Mutter für dieses andere Kind wird, das nicht ihr leibliches ist. Und in dieser Mutterrolle jetzt nicht grad sehr, vielleicht nicht so.., aber das ist ja auch so ein Klassiker: die Stiefmutter, die Böse. Oder? In Märchen ganz oft so.

Und am Schluss vom Stück da weiß ich auch nicht ganz, das kenn ich nämlich schon so oft, dass so Gender-Sachen auflösen in der Vielfalt. Oder auch diese Sisterhood mit der besten Freundin... Aber ich war irgendwie noch nicht so ganz befriedigt. Also ich hab' gemerkt, das war jetzt noch nicht so für mich die Lösung. Weil das ist dann so nett, schnell: ‚Ja, beste Freundin, tatatata,..‘ Aber da sind so viele gesellschaftliche Gegenströme, wo ich mir denk und ich merk halt diese im privaten dann immer wieder dieses Aushandeln, wie anstrengend. Ich denk mir, der Christoph und ich versuchen viel so partnerschaftlich zu machen. Das schafft auf der einen Seite zwar Erleichterung, aber auf der anderen ist's auch megaanstrengend. Immer wieder dieses aushandeln, ja. B4: Was genau meinst du mit aushandeln? B2: Na zum Beispiel Arbeitsteilung hat ja auch einen Vorteil, wenn klar ist -B4: mhm, wer macht was -B2: Aber ich sag jetzt mal, nicht einmal nur zwischen den Geschlechtern, auch wenn man jetzt in einer Firma ist und der eine steckt die Lager ,zamm und der andere baut die Teile und der Dritte jene, hat ja einen Vorteil, weil jeder weiß seinen Arbeitsbereich, man hat nicht viele Überschneidungen, man streitet sich vielleicht auch nicht, ja. Wenn alle alles machen, sind sie zwar sehr begabt. Ich find's nach wie vor schade, dass man mir zum Beispiel nicht Fahrradreparieren beigebracht hat. Ich fahr sehr viel Fahrrad, meine Brüder nie. Wär' viel praktischer gewesen, ich hätt's gelernt. (Lachen) Aber kann man sich ja später aneignen, ja? So Dinge, aber wenn alle alles können, ist's zwar von der Begabung her

super, aber natürlich hast du ständig Überschneidungen: Wer kocht jetzt, wer fängt an. Der andere redet drein, weil der eine hat schon begonnen. Also bei uns sind's oft solche Sachen, wo man irgendwie merkt, der eine bringt ins Bett, aber eigentlich hat der andere auch schon angefangen ins Bett zu bringen und das ist nie so klar, wer macht jetzt... das müssen wir uns dann immer wieder sagen: Wer macht jetzt was. Und das kann auch manchmal wirklich anstrengend sein. B1: Ich glaub auch, dass grundsätzlich Arbeitsteilung schon Sinn macht, natürlich muss es gerecht irgendwie sein.

[Ich würde gerne noch einmal auf diesen passiven Vater zurückkommen. Glaub ihr, ist das den Kindern aufgefallen?] B1: Also die Ella und der Florian erzählen seit dem Stück dauernd von dem Vater, der am Klo sitzt und Zeitung liest (Lachen). Also es ist ihnen definitiv aufgefallen. Das haben's extrem witzig gefunden. Sie sehen's halt witzig. Ich glaub, ihnen ist nicht so richtig bewusst, dass er eigentlich was machen sollt'. B2: Ich fand's als Bild cool: Er sitzt das aus, irgendwie. Echt, beinhart. B4: Das war so symbolisch, weil er einen Stock tiefer war. Er ist gesessen und hat immer rechts links, rechts links und sie, die beiden waren die Kontrahenten eigentlich. Und das fand ich auch symbolisch so schön zu sehen, wie er dasitzt und die Zwei quasi einen Stock höher, haben den Augenkontakt und ‚ja, ja – warum nicht‘, das find ich ganz. Der Jakob hat daheim überhaupt nichts mehr darüber geredet, ich weiß nicht, entweder es war ihm dann wurscht oder es hat ihn kaum interessiert, also er hat seitdem nie wieder ein Wort darüber verloren. Also ich hab's versucht, einmal anzusprechen und dann hat er gesagt: Ja, das war lustig. Und das war's.

[Frage an B3: Habt ihr das eigentlich thematisiert, die Rolle des Vaters?] B3: Nein, garnicht. Was noch von den Kindern gekommen ist, [war] ein Lösungsansatz, nämlich dass die böse Stiefmutter eigentlich was hätt' machen müssen. Sie müsste eigentlich arbeiten. [I: Wie habt ihr das empfunden, dass man zurückbleibt ohne eine klare Lösung? Glaubt ihr, wäre das den Kindern ein Anliegen gewesen oder euch vielleicht selber?] B2: Ich weiß nicht, ob sie nicht vielleicht zu klein sind, für diese Fragestellung. Also wie gesagt, Florian sicher zu klein. Ella.. bin ich mir auch nicht so sicher, ob sie das so realisiert, dass der Papa was hätt machen.. keine Ahnung, sie hat es bis jetzt zumindest nicht angesprochen. B4: Ich hab auch eher das Gefühl gehabt, dass die Stiefmutter, weil sie halt böse war und auch diese Rolle gespielt hat der bösen, dass der Jakob eher so: ‚ah, die ist blöd und irgendwie hab ich angst und irgendwie ist sie auch blöd‘. Aber wirklich, ob viel mehr dahinter war, weiß ich nicht. Eher so: die ist blöd, der ist ruhig, die streiten, aber ich weiß nicht, ob er sich wirklich mehr Gedanken, oder ob da wirklich mehr war oder nicht.

B2: Beim Valentin erleb ich's so, dass bis 4 hat er immer gesagt hat: Mädchen und Buben können alles gleich. Also die Jana zum Beispiel, die kann das genauso und das und das. Erst ab vier hat er dann begonnen so zu sagen: Wir Buben und die Mädchen. Dass er so eine Unterscheidung überhaupt einführt. Und ich fand's auch sehr bezeichnend, wie die Marie geboren wurde. Wir haben nicht gewusst, wird's ein Mädels oder ein Bub und dann war klar, okay es ist ein Mädchen. Und er hat's aber,

sie ist immer ein Baby für ihn, ein Baby ist ja irgendwie geschlechtslos. Und dann hab ich ihr, weil ich's geschenkt kriegt hab, ein Kleiderl angezogen und er: ‚Mama, jetzt ist sie ein Mädchen geworden.‘ Geworden hat er gesagt. ‚Jetzt ist sie ein Mädchen geworden, warum denn?‘ Und ich so: Ähm.Hm (Schulter zuckend und ratlos um sich blickend). (Lachen). Aber lustig, also irgndwie, ja, ist mir vorkommen: Eine Zeitlang spielt das irgendwie nicht so die Rolle, die können eh alle alles. Aber dann irgendwann kommt so der Punkt: Wir Burschen sind halt dies und jenes. Zum Beispiel sagt er: stärker sind sie, wilder. Er ist wilder und stärker und sag ich zu ihm: Ich weiß nicht, meinst du nicht, die Jana..? Ich glaub schon, dass die zumindest genauso stark ist, wie du? (Lachen) Und er so: Na, na. Na, na. (Lachen). Und das ist irgendwie doch erstaunlich, oder? [Du hast ja einmal erzählt, dass du ihn aufs Bett geworfen hast, um zu zeigen, dass Mädchen auch stark sind. Wie war da seine Reaktion?] B2: Ja, weil ich sag auch zu ihm manchmal wenn er mich haut: du, ich mag das nicht. Weil ich mag generell nicht, dass man haut. Das ist so irgendwie. Aber ich gesagt, wenn du mit mir kämpfen willst, dann kämpf halt, dann ist's mir gleich, ja? Weil dann haun' wir uns wechselseitig und nicht quasi ich steck nur ein. Und das akzeptiert er eh, das mag er dann eh gern, kämpfen ist auf jeden Fall super. Aber für ihn ist das trotzdem, er muss das immer wieder sagen, dass das halt irgendwie Wahrheitsgehalt hat. Und scheinbar ist das so ein Diskurs, der läuft, unter Kindern.

[Glaubt ihr ist es wichtig, dass die Kinder einen Platzen haben, dass sie wissen: So ich bin jetzt ein Mädchen oder ein Bub und ich kann mich so verhalten? So eine Art Orientierung? B4: Also ich merk' beim Jakob zum Beispiel: er braucht einfach diese Klarheit. Wenn ich sag, wenn er, wenn ich heimkomm' und er kommt und zerrt an mir oder dann an der Claudia in der Küche und ich sag: in 5 Minuten auf der Matte. Dann ist es gut, dann ist es okay für ihn. Dann geht er daweil vor, liest ein Buch und er weiß, ich komm' in 5 Minuten. Wenn ich nur sag: Nein, hör jetzt auf, das will ich nicht oder nicht jetzt oder sehr destruktiv antworte, dann merk' ich, dass Frust in ihm aufkommt. Dann hört er nicht auf oder, keine Ahnung, oder macht irgendwas, er schmeißt was oder so. Weil einfach dieser, es kommt ganz stark eben darauf an, wie man reagiert, logischerweise, eh klar. Was wollt' ich jetzt sagen, auf irgendwas wollt ich hinaus. Wie war die Frage nochmal? B3: Ich kann noch darauf antworten. Ich denke da an mich selber als Kind. Ich war sehr burschikos, hab viel mehr mit Burschen gespielt als mit Mädchen. Ich fand's fad mit Mädchen. Hab schon auch Mädchen-Freundinnen gehabt, aber halt vorwiegend Buben und würde jetzt nicht sagen, dass ich jetzt diese Festlegung als Mädchen irgendwie gebraucht hätte, um mich was auch immer zu fühlen, sicher, orientiert. Eben in dieser Flexibilität, wo ich die Kinder schon noch erlebt, wo sie sehr wohl auch mit dem anderen Geschlecht spielen, hab ich schon das Gefühl es ist nicht notwendig, dass, für ihre Identität, dass sie da jetzt nur so sind. Beantwortet das die Frage? B2: Bei [unverständlich] auch ein bisschen ähnlich. In meiner Kindergartenzeit hat es gegeben eine Bubenecke und eine Mädchenecke, die war so benannt. Und die Mädchenecke waren die Puppen und die Bubenecke waren die Laster. So ungefähr. Und man hat

wirklich das Gefühl gehabt, man geht da in ein falsches, oder fremdes Terrain, wenn man da irgendwie... Und ich hab aber immer mit den Zwillingen Gert und Jörg, das weiß ich heute noch, mitgespielt. Und, ja. Vielleicht auch anders wie sie gespielt haben. Das weiß ich jetzt nicht, aber. Und sonst hab ich nur gemalt und viel mehr hat mich nicht interessiert. Ich denk mir aber, dass das, das man halt die Möglichkeit hat, vieles auszuprobieren, halt ich schon für wichtig. Ich glaub sie haben genug, sie machen ja selber so viel Regeln, also sie geben sich ja auch selber sehr viel. Ich glaub nicht, dass sie da so viel brauchen. Im Gegenteil, je früher man's zumacht, umso, ja.

Und es klappt auch nicht unbedingt. Weil ich weiß, ich hab auch eine Barby geschenkt bekommen und ich hab sie nicht einmal angerührt. Also es ist jetzt auch nicht so, dass die Kinder alles aufgreifen, was man ihnen vorgibt. B3: Und da fällt mir noch ein, der Max, der ist ein Bub, der eigentlich noch am meisten mit den Mädchen spielt und das sehr genießt und der kriegt dafür jetzt nie irgendwie schlechte Kritiken, so von wegen ‚hahaha, du machst mit den Mädels rum‘. Und was mir auch noch einfällt, der Victor, der hatte am Anfang so einen Spruch drauf, immer wieder, dass, wie er die Buben so ein bisschen fotzen wollte, ‚HAHA. Du bist ein Määädchen. Du weeeiiiinst‘, irgendwie so Sachen hat er gesagt. Wir haben ihm dann gesagt: Du, das geht nicht. Das wollen wir nicht, dass du das machst. Aber die Buben haben da schon angebissen, das fanden sie irgendwie... B2: Cool . (leicht entrüstetes Lachen) B3: Cool B2: aha, aha, aha.

[I: Und die Cinderella im Stück war ja auch ned so in der klassischen Rolle mit Kleid und so, sondern sie hat Rap gehört und war sehr authentisch in ihrer Rolle. Was glaubt ihr, wie war es für die Kinder, so eine Cinderella zu sehen oder wie war es für euch?] B1: Also für mich war es eine Erleichterung. Also weil, ich hab schon gemerkt, auch danach mit der Ella, das ist das typische Bild von einer Prinzessin eben, dass da eben in dem nicht entsprochen hat. Weil, also gerade bei der Ella hab ich halt schon das Gefühl, dass sie sehr beeinflusst ist von diesen ganzen Märchen und Bildern, was sie eben hat, von einer Prinzessin und für sie das auch ganz ganz wichtig ist dann, dass sie immer dementsprechend auch ausschaut. Und deswegen war das jetzt schon wichtig, für mich auch wichtig, dass das einmal angesprochen wurde und dass da und da einfach mal eine andere Perspektive gegeben wurde.

[I: Glaubst du hat die Ella da weitergedacht, zB als sie das nächste Mal eine Prinzessin gesehen hat?] B1: Das weiß ich nicht. Wir lesen jetzt gerade ein Buch, da ist genau, leider (lacht) genau die gegenteilige Richtung. Aber es gefällt ihr halt extrem. Prinzessinnenschule und ja, keine Ahnung. Also es würde schon guttun, wenn mehr solche Märchen ein bisschen vorkommen, ja. B4: Das ist ja das, man kann's ja fast nicht verhindern, denk ich. Bei Oma/Opa oder so, wenn die was vorlesen, diese Klassiker, das macht sicher was mit den Kindern. Und immer die gleichen Bücher und so... B1: Ich glaub auch dass... B4:... schwierig, das dann zu entkräften, irgendwie. Auch wenn man's daheim vielleicht vorlebt oder so ich mein. Bei uns ist es einfach so, dass ich Handstände daheim mach und eher diese

verrückte Rolle hab, die sehr bewegte Rolle. Und die Claudia halt auch, aber sich nicht in dem Ausmaß. Deshalb, wie du gesagt hast, stärker, kräftiger, das kommt bei uns auch vor. Der Papa kämpft, er ist stärker, er ist größer, ja. Bei uns kann ich's nachvollziehen. B2: Also ich hab mich ertappt gefühlt, weil ich natürlich beim Märchen – wir lesen nicht wirklich Märchen – also er hat Cinderella nicht gekannt. Also er kennt eigentlich gar keines von diesen, also das einzige, was er kennt ist Hänsel und Gretel. Aber das ist wieder ein bisschen anders, da sind zwei Kinder, die gegen die Hexe arbeiten. Viel mehr? Einmal haben wir der gestiefelte Kater in so einem Halbmusical gesehen. Also er hat noch nie Aschenputtel gehört.

[I: Wie ist das in anderen Büchern, die ihr so lest?] B4: Was lest ihr da für Bücher? Einerseits geh ich, wenn ich Bücher einkauff' schon auch zum Beispiel in die Leporello in der Innenstadt, wo ich halt auch sag: Was habt's ihr für Bücher es nicht so klassisch ist? Es gibt inzwischen schon auch Sachen auf dem Markt. Natürlich immer noch jetzt nicht die megavielen Sachen, aber schon. Und wir reden halt auch drüber oder ich hab auch schon ehrlich gesagt beim Lesen gewechselt. Also ich les' dann statt- wir haben zum Beispiel so eine Geschichte, da verabschiedet die Mutter ihn und dann geht er so und dann passiert ihm was, dieser Hauptfigur. Und ich hab dann oft einmal gesagt: der Papa verabschiedet. Und das nächste mal wenn ich les' verabschiedet die Mama und er kann ja noch nicht mitlesen halt so, wie ich jetzt grad lustig bin. B4: Das machen wir auch oft: Dinge einfach weglassen, Seiten überspringen B2: Weglassen, genau. Oder verändern. Das mögen's eh gern, wenn sich eine Geschichte verändert. Von dem her tut man ihnen auch nicht irgendwie. B1: Naja es ist halt schon schwierig, vor allem spätestens wenn sie dann Filme anschauen, dann kommen diese Rollenbilder ja sowieso wieder B2: Ja, nana, eh, voll. B1: Also es sind ja nicht nur Bücher, sondern es ist, ich mein, Eiskönigin, Klassiker. B2: Ja und wie du sagst, es gibt ja noch zig andere Bücher und Klassiker und weiß nicht. Und man wird ja, man hält das ja auch nicht durch, das ist ja viel zu anstrengend. B3: Also ich sehe da schon ein bisschen den Markt auch dahinter, wenn du sagst Eiskönigin. Diese must-haves bei den Kindern, ob's jetzt die Elsa ist oder sonst welche Glitzerkleider. Also da ist so eine Industrie. Und ich weiß noch, wie die Kinder klein waren und ihnen das wirklich total wurscht war. Der Phillip hat total gerne Kleider angehabt und da war auch ganz viel Offenheit für den eigenen Geschmack da. Und dann war plötzlich von außen, es musste ein Lightning McQueen Leiberl sein, ja. Also das ist auch bis heute so geblieben, dass das wirklich sehr diktiert wird von außen. B2: Wobei der Phillip gar nicht so wirkt, er ist schon ein bisschen freigeistiger B3: Ja, ist er schon B2: Vor allem was die Schuhe anbelangt B3: Die Schuhe? Weil er keine hat, oder was? (lacht) B4: Ich glaub, das Wichtigste ist in erster Linie Vorbildwirkung und das erstens Leben und zweitens auch besprechen mit den Kindern. Wenn er sagt: Ja, aber du bist stärker und so, dann sag ich: na, warum. Warum siehst du das so? Oder einfach sagen: okay, aber ist auch anders oder es kann auch anders sein. So natürlich wie möglich das einfach vorleben. B2: Und Dinge anbieten, kommt mir vor. Die auch ein bisschen anders sind. Ohne so jetzt irgendwie.. ich bin nämlich

draufgekommen, ich hab zu oft gefragt: Valentin, magst du das oder das. Statt dass ich ihm einfach das gekauft hätte und entweder verwendet er's und er nimmt's an oder er lässt's. Aber oft dieses Fragen und Fragen, dann bekommt's oft das was man sich halt denkt oder. Ja. Aber wenn's einfach mal dasteht, dann schaut man's sich vielleicht an. So kommt mir vor. B1: Ich versuch halt oft so auch Märchen oder Geschichten, die wir gelesen haben auch ein bisschen zu relativieren, indem ich ihnen einfach beibringe oder ihnen sag', dass gewisse Sachen einfach nicht stimmen, ich mein, Gender-Themen sind eines, aber es sind ja diese Märchen voll von einer Retroweltanschauung. Und sie es jetzt der böse Wolf,.. Ihnen halt da irgendwie auch von klein auf beizubringen: nur weil es irgendwo steht oder weil irgendwo ein Film ist, ist es nicht Wirklichkeit oder muss nicht so sein. Ich glaub das ist schon auch einfach das Wichtigste. Dann sehen's das nicht so als, ja, Priorität B4: dogmatisch, das ist so B1: Ja, genau, dogmatisch.

[I: Glaubst ihr, kann das Theaterstück Cinderella auch so diese Vorbildwirkung ein bisschen haben?] B1: Ich glaub Theater ist schon ein sehr starkes Medium, viel stärker als ein Film, weil da hast du ja echte Leute vor dir. Und ich glaub das ist schon eindrucksvoller als jetzt eine Geschichte oder irgendeine Erzählung. Ich denk schon, dass ein Theaterstück eigentlich ein ganz guter Weg für so etwas eigentlich ist. [I2: wo wir nicht nachgehakt haben war, wo du gesagt hast, ob Kinder sich diese Konformität wünschen. Man will dann gern so sein, wie die anderen, mit einem Punkt, meistens mit 4 Jahren. So sein will die Anderen, kann das so?] B2: Ich find, das Soziale wird wichtiger. Davor hast oft so das Nebeneinanderspielen oder mit sich selber oder ich weiß nicht. Und auf einmal wird das Soziale sehr stark, eben auch beim Valentin sehr stark. Die Betreuer gehen in den Hintergrund, sind nicht mehr so wichtig. Aber die anderen werden wichtiger und wie kommt man an. Also auch diese Dramen, vielleicht eben, ich kann mich erinnern Ella/Jana, hab jetzt auch gemerkt beim Valentin mit dem Jonas. Ist es Liebe, erwiderte Liebe, nichterwiderte Liebe oder.. das sind schon sehr starke Gefühle, einfach, die da [I: Glaubst ihr macht das etwas aus, wenn man jetzt als Mädchen unter lauter Burschen aufwachsen würde?] B4: Das wär interessant. [I: würden sich die Mädchen dann anders anpassend verhalten?] B2: Ich glaub ehrlich gesagt das kann auch genau umgekehrt sein, dass sie gerade umso mehr ihre weibliche Seiten.. da gibt's ja Studien auch von Frauen in Männerberufen und Männer in Frauenberufen, dass die dann oft, die Polizistinnen zum Beispiel speziell zum Teil noch mehr stylen oder also es ist nicht immer gesagt, dass es dann, ich weiß nicht, ob das wirklich.

Es ist ja schon allein darum, dass es ausschließlich mehr oder weniger ausschließlich weibliche Betreuerinnen gibt, Pädagoginnen, also das der Anteil der Pädagoginnen so extrem hoch ist, schon das allein macht schon so viel aus. [I: Ist auch wieder Vorbildwirkung in einer Weise] B2: Soziale Arbeit machen Frauen, wird irgendwie doch dann mitgegeben. B1: Ja, sicher. Und vieles läuft ja auch unterbewusst. B4: das ist glaub ich der Hauptanteil, dieses Unterbewusste, es geht gar nicht darum wie

ich's ihm sag, oder wie ich ihn anspreche, sondern was er einfach miterlebt, überall, die Einwirkungen einfach von der Umgebung. Egal ob wir in der Bücherei sind und er sucht sich Bücher aus und fragt was oder er hört bei anderen ganz oft zu, wo Eltern anderen Kinder Dinge vorlesen und da merk ich okay, ihn interessiert das und dann setzt er sich so hin und hört halt zu, diese Klassiker. Also zur Frage, wieviel Einfluss hat man wirklich darauf, dieses Vorleben ist denk ich ganz wichtig und besprechen, wenn's Fragen gibt oder dogmatische Einstellungen. Aber viel läuft einfach unterbewusst und durch das mitkriegen überall.

[I: Was könnt' man da machen?] B4: Schwierig. B2: Ich glaub schon ein bisschen wachsam sein, natürlich auch selber. Dass man nicht im- man kippt ja dann oft einmal so in alte, oder? Man merkt ja, wenn man Erzieherin wird selber, dass man oft Worte der Eltern wiederholt, so so, man fällt ja auch manchmal zurück in die eigenen Erwartungen (lacht) B4: Grad in Stresssituationen B2: Und grad wenn Not ist oder so, es schnell gehen muss. Und das man dann irgendwie vielleicht schon so einen Blick hat, eben, bei Aufgabenverteilung jetzt (??) Kinder. Wenn ich jetzt gerade zufällig ein Mädels und einen Buben hab, dass ich dann nicht eben immer, der eine macht nur Wäsche und der andere, also, wo lass ich sie. Und ich versuch jetzt auch immer schon den Valentin miteinzubinden bei den Wäschesachen, der Christoph auch, also es ist einfach, dass es nicht jetzt schon so klar ist, wer tut was. Und sie sind da schon offen, find ich, sie wollen schon alles können. Also so von, glaub. Aber manchmal, ich bin jetzt schon inzwischen an diesem Punkt, wo ich merk, ich muss auch Frieden schließen mit dem was alles auch nicht geht. Weil sonst ist es auch anstrengend. [I: Benedikt, hast du dir Gedanken gemacht nach dem Stück, was bei euch Zuhause, ob man vielleicht achtsamer sein kann oder hat euch das ein bisschen zum Nachdenken angeregt?] B1: Naja, schon. Also solche Sachen sind ja an und für sich ein ganz ein guter Punkt, dass man wieder mal selber nachdenkt, eben dieses Buch was wir grad lesen, die Prinzessin in der Schule. Das im Grunde eigentlich genau das konträre Bild vermittelt als das Theaterstück. Ja.. B2: Vielleicht solltest' uns das mal ausleihen, dieses Buch. Mit dem Valentin lesen, weißt? Dass er, weil (lachen). B1: Das ist nämlich wirklich (lacht). Aber das ist vom letzten Jahr geschrieben, also das ist nix (lacht) B2: Ja, ja, ein neues, aktuelles eher. B1: Ja, na schon, also. Es tut schon gut einmal, dass man vielleicht wieder einmal sich Gedanken macht. Dass man vielleicht (???) Bücher wegtut. B4: Also ich steh oft mit der Claudia am Abend, besprechen wir dann Themen vom Tag. Und sie ist dann eher auf dieser Seite: okay, es gehört noch mehr besprochen und ich dann eher auf der Seite: okay, ich will dass diese Natürlichkeit einfach nicht verloren geht. Wenn ich alles besprech und dann und alles überdenke B2: Mit den Kindern besprechen oder über die Kinder? B4: Beides. Auch wenn Situationen sind, zwischen Anna und Theo, dass ich sag okay. Sie achtet dann sehr darauf und möchte das nachher entweder mit Theo besprechen, oder. Und ich bin dann eher auf dieser Seite, es kann auch manchmal ein bisschen zu viel besprechen sein. Egal was, egal ob Erziehung, was hab ich ihm gesagt in der Situation und was hat sie ihm gesagt und was hätte ich anders gesagt. Über sowas

reden wir dann halt ganz viel am Abend. Wo ich dann sag, okay, vielleicht ist's cool, einfach mal laufen gehen und das in Frieden lassen. B2: Eben das hab ich gemeint, auch nicht immer so viele Rückfragen stellen, sondern einmal was anbieten, was gemeinsam machen. Man ist halt so aufgewachsen irgendwie ein bisschen, diese vielen Fragen und überlegen und kritisch refle.. B4: Man möchte's gut weitergeben B2: man möchte auch nichts falschmachen B4: Man möcht' sie unterstützen in allem. Sie brauchen auf der anderen Seite auch immer diese Sicherheit, dieses ganz klare Ansagen, konsequente Ansagen, aber gar nicht böse, sondern respektvoll, aber trotzdem. Ich merk's einfach beim Jakob. Ganz stark. Wenn er das hat, diese Sicherheit ohne böse zu sein: okay in fünf Minuten treffen wir uns dort, dann passt's. Wenn er das nicht bekommt und wenn er so okay, aber warum machts du das jetzt oder warum reißt du mich gerade oder bitte lass das, das tut mir weh, das ist ihm zu 80% egal. Aber wahrscheinlich ist es gut, wenn er beides einfach mitbekommt, ich glaub das ist auch wichtig, es ist okay [I: also sowohl das Reden als auch..] B4: Ja, genau. Ich glaub das ist beides wichtig und beides gut, wenn er die Erfahrung macht.

[I: War noch irgendwas, das euch beschäftigt hat, was wir jetzt noch nicht angesprochen haben?] B2: Nur im Theaterstück fand ich nur noch, dass dies, also irgendwie spannend war, wie dieser Vater dann der Prinz geworden ist. Wo ich auch irgendwie das Gefühl gehabt hab, im Publikum war's ein bisschen zuerst so, man hat ihn zuerst als Vater und auf einmal war er der Prinz, kurz ratatattata. Ahja, jetzt ist der ja wer anderer. Und dann war er noch so ein bisschen, naja fast wie ein Transvestit, so von der Idee her, so. Keine Ahnung. So feminin, ja. So vom Outfit, ja, ja und Glitzer, ja. Das war schon kurzfristig irritierend, hab ich selber gemerkt, obwohl ich eigentlich da auch schon einiges mitgekriegt hab, im Studium, aber auch privat. Tut jetzt vielleicht nicht so unmittelbar war zum Thema, aber so indirekt dann doch auch so. B4: Ich fand's auch spannend, ich hab's cool gefunden. Dass er plötzlich mit der Leggings da herumtanzt, wo ich mir gedacht hab: Scheiß drauf, tanzen wir mit! (lachen) Ja, das war irgendwie so, mal so, dieses Muster durchbrechen und plötzlich mal was verrücktes machen. B2: Das fand ich auch gut, aber das was ich nicht als Lösung, also ich habs einfach nicht bis zum Schluss nicht geglaubt, dass das funktioniert mit: alles putzen gemeinsam. Das hab ich ihnen einfach nicht abgenommen. Und dieses eben, dieser Prinz, der ja so viel mehr noch an Konventionen, nämlich nicht nur Geschlecht, sondern auch Stand, Adelsstand, was das alles, die Etikette und bla. Und jetzt soll der auf einmal anfangen zu putzen, da sind ja noch so viele Welten dazwischen, also.

[I: Was hätte es da gebraucht, damit das für dich gepasst hätte?] B2: Ja ich denk mir erstens, warum muss sie ihn überhaupt heiraten, also ist ja das schon mal dämlich. Das jetzt diese Hochzeit so diesen megastellenwert, also. War auch nicht klar, wieso das so, weder für den Prinzen noch für sie klar beim Stück, find ich. Und, weil man hat ja dort, es war ja dieser Dialog, dass sie ja eigentlich gar keine Gemeinsamkeiten haben. Für eine Basis, damit diese Beziehung funktionieren soll (lachen) B1: Zum

Schluss einfach: ‚ja, okay‘ (lacht). B2: Ja, okay, tanzen wir halt alle und wird schon alles gut gehen. Ja, ist halt nicht sehr. War nett, aber.

[I: Also sie hätte zum Beispiel auch sagen können, nein passt nicht und dann heirate ich dich auch nicht]

B2: Ja, schon, also ich mein, natürlich ist das Stück auch immer noch ein bisschen in diesem Ding geblieben, oder? Das sie ist natürlich auch Opfer ihrer Konventionen und auch, ich sag jetzt einmal, wenn das von der Geschichte heraus (???). Da hat sie nur die Wahl gehabt: Häng ich dem Vater an oder häng ich dem Mann an. Weil sie selber hätte ja nicht können einem Beruf nachgehen. Also wenn’s jetzt nur von der. Aber das find ich auch manchmal das Schwierige, so eine historische Geschichte irgendwie doch auch so in diesem Adelsstand mit der Jetztzeit, das ist schon nicht immer so leicht, das. Eben wie die Putzfrau oder Dienstboten und Mägden. Ja.

8.2.2 Interview mit Barbara Polajnar (Kud Transformator)

vom 8.10.2018 in der ÖFSE Wien

[I: How did the project Cinderella come into being, how did it all start?]

B: As far as I remember [...], in Slovenia in Ljubljana we have this association called Kud Transformator. We have started to work, its working since 2010. Just like a short notice, what is interesting it interesting, it started because of a training we have from Birigt Firtz from Tdu Wien, so it was already the first connection. Already I mean first years after starting doing theatre of the oppressed - maybe not the first year but lets say first years- we have started a thing that we would really to work some puppet theatre of the oppressed performance but it was just some idea. I mean like this was the first scratch I would say. ah and gender topic was always there also. I mean we did a lot of forum plays about gender equality. So somehow I would say there were some idea, but never concrete ones because it never developed, never came into life, but ah, then somehow things started to come more and more together. I know that I was more and more pissed off because of the fairy tales that are very discrimina... [I: Discriminatory (overlapping)] B: discriminatory (laughter). Ahm, considering gender issues. And also I know that whenever I went to some puppet theatre for kids I really thought that these are really – I mean national theatres in Slovenia I am talking – there are really these bizarre performances, I mean with this attitude that kids, I mean I had a feeling that kids are stupid, I mean, to, what they wanted to present was I would say I mean very [pause] problematic. The topics are usually very problematic and black and white. And they are reproducing already stereotypes that are existing. So last year somehow we started with my colleague Sara. She's also part of Transformator group and we have some other groups also theatre of the oppressed in Ljubljana. We started somehow – she has two kids – and last year they were the last year in the kindergarten. And she has a very good connection with their kindergarten pedagogue, who is also very open and somehow we started to find this connection that maybe we would like to try with workshops for kids in the kindergarten and the first title was ah also Cinderella can do it and the idea was to work on gender issues already in the kindergarten because, I mean, my idea was: that there is already the first problem that starts, I mean already in the family, but where we can come is already kindergarten to open the topics. [I: Yes, where it is institutionalised. (overlapping)]

B: Yah, yah, and actually, we were supported, from the kindergarten, we also got some small funding and it was really nice because we worked with I think four different groups in kindergarten like the smallest one and the 6-year old one, or 5.

[I: And this was you and your colleague?] B: Yeah, Marta. And yeah, her kids were also there, so it was like – but it was also funny, because her kids also knew some games from before so they were really this pro-active in the group [I: Yeah, **good!** (overlapping)] B: And we did some, I mean, of course, we transformed a bit, some games, for kids, they were now how we do it, I mean, we wanted to, I mean, simplify it – to adapt them to kids, I mean, that they understood. Although we didn't, I mean, it was since May 'til November and maybe during the summer time a bit less, ah, twice per week. [I: Last year?] B: Yeah, last year. And it, I mean, the way how, also this kindergarten pedagogue said, she said she saw a lot of progress or how to say, I mean, with all these games. Although

[I: Sorry – one Kindergarten, two times a week for a period of a couple of month?] B: Yes, since May 'til November or October, maybe. Twice per week, but four different groups, so, and it was for half an hour per group because the concentration after half an hour was already somewhere, so. And we touched a bit like gender topics already but it has first a lot of basic theo-games. I mean these gender topics were not very deep as we wanted. But at the end, somehow because we were also out of time, we said we would like to come with Cinderella performance at least to the Kindergarten. And this is another perspective, as I mentioned before, this puppet forum theatre performance we wanted to do at the beginning. So two years ago, not no, no it was not. It was last year, sorry. So last year with our group transformator we started to develop ahm the performance about Cinderella and this was, like the premier was at non-festival of theatre of the oppressed last year that we organised. But it was really the scratch one because it has a lot of improvisation in it, we didn't have really like a structure yet and text. But I think it was the first time that it came to life. And then, for the Kindergarten, we, because this non-festival was in July. So we have few month to publish the performance and to make it a bit better.

[I: The festival was public and kids participated?]

B: Yeah yeah yeah, also because [unverständlich] workshops for kids and the kids [unverständlich] even though there very not many, but still. It was a testing performance. And then in November it was even like more proper performance – the same one, Cinderella. With a text, with costumes. It was already like, it has some I would say, has some aesthetics also. And we have it in this kindergarten for kids from two 'til five. And they really enjoyed, it was really amazing. Because then we really have only kids.

[I: And it was the same Kindergarten where] B: Yeah, where we were working, yeah yeah yeah. This we wanted to have like as a final [stop]– First idea was to make a performance with kids. But then it was, we were out of time and also, I mean, we didn't have time and there was no budget and everything, so we said okay, then at least we will come with a performance and play it with kids and we will see how what is their reaction. It was really good.

So we decided to continue this and apply for some open calls in Slovenia. Which was interesting for me. One thing is that we applied to the minister of culture and the municipality of Ljubljana where we work and all of them didn't accept the project. For me its interesting because here in Vienna its like I would really say it's supported. I mean already the idea and how it spreaded. But in Slovenia, it was like: No, you know? And also for the Kindergartens somehow, I mean, maybe because we don't have enough personal contact, but for now I think they are still somehow sceptic – even primary schools, because they prefer to go to the institutional theatres.

[I: Is it also the gender issue, that doesn't get much funding as other issues?] B: We have, there is one specific open call for gender topic, but ahm, I don't know what they actually I mean support. You have to, you need to really, I mean, I don't know what is a wrong project for them, but you really need to be a strong organisation also, I mean. [I: Several things working together] B: Yeah. However, in [pause] I guess, no, it started, concretely this year it started in spring time. We also bought some extra props and extra costumes and we make a scene and everything. So now its really this final version of Cinderella. And also with a scenario and concretely we know that there are three stops where kids give ideas how Cinderella should act differently.

[I: I read the script] B: Yah yah yah, cool. [I: and I was like, hah! Wow, perfect. I have two kids as well and I can really see them: wow, this is the moment, when you really want to do something.] B: Yay yah yah, although yesterday it was interesting, when we finished with the workshop with TdU-Wien Group and others that joined, they said that the script is really problematic, because, I mean the performance itself [unverständlich] problematic. Because its very stereotypical, and we were like: Yes, but we wanted to bring out this, I mean, maybe black and white stereotypes because then it's a bit more clear, but of course stereotypes, and then to fight against them, not to support them. Yeah, and I mean, this year I think we had 5 I think or 6 performances of Cinderella and now we are also developing Snowwhite performance because it's also problematic like some other ferrytales.

[I: You're preparing them for Ljubljana?] B: Yeah, we had also premiere this year on non-festival [laughter] and now we need to again like polish it a bit more because, yeah, there are some questions that, if it works the best or we need to change some small details. But it's also, I mean it's really nice, again. But yeah, I mean, different story, but the same problems.

[I: Did you get the funding for this project, eventually?] B: We got some very small funding for 600, I think it was 600 Euros. [I: Public fundings?] B: Yeah, public, from ah, yeah, this is, yeah.

[I: And the rest, was just donations, or?] B: Ah, somehow we managed to sell the performance to the cultural houses or, so, yeah, so I mean, yeah. This is good. I mean, good that you can live out of it. I mean, you can not, but [I: Same thing Julia (TdU Wien) told me that they are doing a combination of selling tickets and donations.]

[I: So the idea, you already said, where it came from. It was you and your colleague, basically out of the kindergarten, out of the workshop. Or..?] B: Yeah, she has two kids who are, she has two boys. So it was also, I mean, for me it was interesting because my aspect was how girls are socialised threw these fairytales. That there is always a prince saving them and you know this bullshit [quiet]. But for me it was also a very important part and also interesting part that she said: Yes, but also if I look for my boys, they also, I mean, I didn't support that they need to be the prince, the princes, who will save the girl, you know? For me it was also interesting of course to have socialiced both, all genders. This is what I wanted to say. [I: This is what I found so interesting, is, that boys are allowed to cry. The prince is able to cry and to share his feelings. Because sometimes one aspect is being neglected, but it's both.]

[I: You said, you've done gender issues before, on theatre. Have you always been sensitive with gender, or was it research that you did or projects in school or..] B: You mean the association or me personally? [I: The association. Was there a gender focus?] B: No, it was not gender focus, but somehow it was always there. Already one of our first performances actually in 2010 when we started, or 2011, in the beginning of 2011, when we started as a group and not association yet, was that we started to work as a group on call wich means that different NGOs could call us and say – no I'm making it a bit simple like – Hi, in 2 weeks is a day against homophobia could you please make some action performances for us, and our first, one of the first performances was at the main square in Ljubljana. We did ah street action which was called weddings without borders. It was also like this action on call and the idea was that anyone no matter which gender he or she is can get married and we also have this, really like, girls have these white dresses, I mean, we made it really big, so, the costumes were really strong. And then, what I really liked was that, because it was on the main square in Ljubljana, that really random people came there and signed a petition, this was one thing: sign the petition, because it was in the time when there was a referendum about this and also, I mean, to, to, symbolically they could get married, no matter which gender they were, so like, because there was the idea they could also get married because of the friendship, because, whatever, not only to, yeah, to different sexes. What I wanted to say, there was always this, this topic was always present, but it was not our direct focus. Then also a few years later, because I was writing my masters thesis about how top (theatre of the oppressed, anm.) can empower women. Inside our association I had workshops with women in Ljubljana and Maribor and then I also made the research about it. So what I want to say: there was always this topic, but it was, yeah, it was not our main focus, or my main, or the only.

[I: It is - the group and now it's an association – it is theatre of the oppressed or is it a theatre group that also uses theatre of the oppressed?]

B: Ahm, we may do theatre of the oppressed, but not only, but there also, what we also do are always some alternative political theatre plays, I mean, there are always some topics we would like to address, its not just, I don't know, just a piece of art, but it's always something there.

[I: To come back to the project Cinderella. What was the intention of the project and what did you want to achieve with the project, or what do you want to achieve?] B: I guess, I would say, that the main goal was to open the questions that these fixed rules in fairytales are not the best I would even say, to reproduce this and also to open these questions to kids especially. Because, yeah, it might happen that their parents read these kinds of stories to them. But we wanted to somehow get in touch with the youngest kids, to problematise the fairytales for sure. And yeah, the example was Cinderella, because, it's not only Cinderella, it's just, we took one example. This would be the main focus, to question this. And also, yeah, to present to adult people. Because usually people don't request or like they don't put questions that fairytales are problematic. I mean, usually. Because they say: Yeah, they are really nice and...no. So this would be, I would say, the main focus. And of course, yeah, to reach as many kids as possible. Even though it's not so easy.

[I: Was your goal to not only do this on the fairytale thing but also to awake something in the kids, that would, you know, enable them to question things beyond fairytales, but maybe to enable them – because this is what theatre of the oppressed is supposed to do- that, ahm, you get weapons, you empower yourself. Was there also the goal, or the hope, that with the fairytale story you could go beyond this?]

B: Yes, for sure, of course. And also with the methodology itself, even though we didn't make the forum play. But we went one step back, so it was more, we would say, simultaneous dramaturgist, which means that kids give suggestions and then actors and actresses played this out. Its not that the kid would come on the stage. But I think it's still very empowering for kids, to say some things and to be heard and to, yeah, to say it loud and to think about it what's actually, I mean, what's not okay for Cinderella and how she could make it better, without any magical elements. This is also what we wanted to underline, especially in Cinderella, that in real life there are not these magical things. But you need to fight for your rights on your own.

[I: How were the themes and methods chosen? You already said that it was obvious that it was stereotypical. And the methods, you said, was a combination it needs to fit with the kids and also it needs to]

B: I mean, like ahm, Cinderella, as I said, I would really say it's the most plastic version of that kind of fairytales, because later we also wanted to make different fairytales of course. With the snowwhite it went somehow. I mean the point is also, the structure of the scenario is that there are three stops. Where Cinderella says: This is not fair and then kids give suggestions. But the thing was, I mean, from the perspective of dramaturgy, or the text of the fairytale, how, when you put it onto the stage. Other fairytales were not – I mean, they are also problematic for sure, but they didn't have this super structure. You could make three stops, I mean, without inventing something totally new and put some extra sexist characters inside of it. What I want to say is, then we made snowwhite and we also, like we were brainstorming for many many others, also like Ariella, the.. and I don't know whatever. I mean they were like many many many. But there were never such a strong problematic points where you could stop and say: this is totally problematic and this. I mean there were some small, maybe not so concrete ahm, actions. I mean, now I am talking from the theatrical perspective. And yeah, from the methodology, as I said like, we wanted to work with puppets already before, because we thought that puppets can be the maybe stronger tool for kids to connect with them. First idea before we said what kind of stories we will say/ we will do, it was even that kids would play these puppets. But then we realized that, I mean, it's not maybe the best version. I mean maybe for some other performances but not for this one. For Cinderella. But still I would say that puppets are very, that kids can connect with this tool much stronger than just acting. So that's why I think it was also very nice. But it was also from very practical reasons. Somehow it was more like brainstorming, what we will do. We just had a rehearsal for this last year premiere of Cinderella on non-festival and we were only four or five people. And then everyone played everyone. And at one point I was like: OH, I will be three-headed monster, which meant like stepmother and stepsister [unverständlich] oh, then I will have puppets. Yes, cool, great. Somehow things just connected.

[I: And you have been adapting from show to show?] B: Yeah, for sure. Also like from the theatrical aspect and also from the content like, that it really has.. I mean, now I think it's fixed. The way how we do it. Of course it's always up to Joker, who is the bridge I would say between audience and actors and actresses. How he or she is opening questions and what kind of questions. But the structure of the play itself, it's fixed now I would say, ahm I mean as a text.

[I: How was your experience with the play, with the project? You already mentioned a few things, you've already done a few shows, a few performances with children. What was the overall experience that you had? With the kids, the parents and also with the teachers.]

B: Ahm, now I'm trying to go back. Ok, last year in Kindergarten it was like the official, let's say premiere, or.. It was really good accepted and I guess this was also a push for ourselves to say: Yes, it is good, let's continue doing it, because we had really like the most difficult, I mean, difficult in way the most honest public in the Kindergarten, which were only kids and they were totally into it for the whole 40 minutes, I mean, so. Which meant, that it was interesting enough, that they are there and following it from 2-5 as I said. Then we had, one was very interesting in one small town in Slovenia called Trbaulje (?). It was on the fairytale festival. And there were also kids and parents. And what I really loved there was, there were different, when kids need to give suggestions, how Cinderella should somehow fight for her rights, kids have like some suggestions and then there were some comments of their parents. It was really nice to hear these different worlds. Now I remember, the last version, the last stop is, when the prince says to Cinderella that they will be very happy together because she will take care of him and she says: No no. This is not fair. So when we asked the kids what she should do, they said mostly like: Yeah, she should say to him that she loves him and they will be happy together or something like that. And then there were some comments from the parents: Oh, this doesn't work like that (laughter), no? So it was also interesting to hear this, maybe sarcasm, cynism, whatever from parents, like adult world or how to say. And then kids with their: Yeah, when they are in love, everything will be okay. Although our prince is really like an asshole (laughter). I mean, that is how we created him on purpose. But I would say that all the time the feedback from the kids were very positive. Now I'm trying to remember the other performances. One was in Ljubljana. Uh, one was very nice also in Kamnic (?), this is also a small Village, which is now, actually I am realizing that there were some smaller villages, which is cool, that they were so open for the topic in Slovenia. It was in Komnic, which is 20 minutes away from Ljubljana, another small village. In the time, most – I mean there were some kids, but also a lot of adult people came. And the discussion after this, I heard, was that this is totally a performance for adult people. Because they really learned a lot, from what doesn't work in society with this gender inequality. So I was really like: Wow. I never, because it was meant for kids, I never thought from the aspect that this would be a performance for adult people. Of course it can be and it is, but if you are open enough to accept it and to really think about the problems. Because I would say that adult people are more closed already and they won't request things. Especially if you are this stereotypical sexist, you won't accept the fact that there is something wrong.

A very nice performance was in Maribor, it was also part of the non-festival and there were really a lot of kids. And it was really nice. I think that the energy was really good because kids were totally into the performance. I think in that time it lasted even one hour, because they had so many feedbacks and ideas how they will change everything. I think this is the point: When you see how active they are, how

many ideas they have. And then this year, on non-festival, which was also an interesting thing for me maybe, is that we staged snowwhite for the first time. Although, because it was the testing one it was maybe not the best version, but it was the one that we had at that moment. And also the Joker was not so much focused on gender. The girl who joked did it after one year of not joking. But however, in that time I think it was interesting, because there were some kids but mostly adult people. More adult people than kids, that's my point. But it was interesting that in this case, the first stop is when this queen, who is saying: mirror, mirror, who is the most beautiful woman in the world? So the scene stops, that this queen is sending snowwhite into the basement. Maybe this is not the best stop, but it is what we realised, that we need to change it. That this is not the most problematic. That maybe we should request beauty or something but not the position of sending her into the basement. Because of her beauty, but maybe then something else should be exposed in joking. That kids say: Yeah, it's not problematic if she is in the basement because she can play games on the computer. What I wanted to say is that this performance gives us really clear feedback, that we need to change something in this first part. Which is good, that's why it's good to have these testing performances. And also how important joking is. To ask good questions. That you don't ask if it's problematic to send kids in the basement, but where is the gender problematic inside of it.

[I: Does the questions depend on the situation or do you have certain formulations that you always use?] B: No, the questions are up to the Joker. The joker of the snowwhite was a women who did it for the third time. And all performances before this Marta, my co-worker, she did it and she is really profi in Joking. She has more practise. She knows what to ask and also she has two kids, so she knows how to work with them. [I: Did you sometimes have the feeling that children already know how the story ends? That they have heard the story of Cinderella and does this have an influence on their comments? Or were they really open and could imagine anything?]

B: The thing is that, how we do it is that first, before the performance starts, the Joker asks the kids: So do you remember Cinderella Story? And they somehow make the original version together. Kids try to remember who was the main character, what happened to her, lalalalala. And then the Joker says: OK, we have Cinderella for you but it's a bit different. Our version is a bit different. Usually they have really out of box. At the premiere last year the second stop was how Cinderella should come to the dancing ball. They said she should first wash herself, then change her clothes, go to the neighbour who will bake a big cake. She should put some folias on her, go into the cake and the neighbour will put this big cake on the van and then she will come to the dance. This was also in the testing part, so we said, ok, next time we will be searching for more realistic ideas. This one was totally, like, what! In the cake, I mean, cool! But then somehow with the joking again we tried to find more realistic solutions or ideas. Because we would like to encourage kids to think about realistic ideas. How to fight in this world

for their rights. Not with going inside a cake. I'm not saying it's not possible, but you know.. So, then some ideas were that she should come with the bike. Or I really love, but also our actress who is playing Cinderella, I think she is a fan of this solution: The final scene is, as I said, the prince says that Cinderella should cook for him, make massage to his feet, everything, so they will be happy. And then when we asked kids what Cinderella can do about it, they also had ideas like: she should say that they should divide work, if not she just needs to leave him. She should not marry him, or something. And I know that, whenever they said this, our actress always uses this idea. And she says: No, I won't marry you. I think she is really supporting this idea (laughter).

The point is also that kids give different ideas and then the joker somehow sums them up. Especially the ideas who are concrete and without violence and realistic. And then actors and actresses can decide on their own in the improvisation what they will use and maybe they can even use few of them or a mix of them.

[I: What do you think are the elements of the play that provoked the children's most obvious reaction? Was it the funniest moments, or the most unjust moments? Do you think there are certain points where the reaction is very strong?]

B: I would not say that there is one feeling that would overwhelm others. For sure when the prince comes – and we created the prince in these very tight trousers and he is a bit this feminine way of prince. They are always laughing at him, this is the point. And also because we wanted to put some clowning elements and comedian act art elements inside of it. Which means that the performance itself is also funny. And this is good, because we didn't want to make a dramatical, tragical thing, that children would cry there. Especially girls are like: No, she should not do this, no no no,.. So I would also say that there is a strong empathy to Cinderella.

[I: Is the prince able to cry, to share his feelings? How does that work?]

B: He could cry. Maybe he did. I don't remember, sorry (laughter). As a reaction in the intervention. If he would be disappointed. This is option, because we always leave it open for the interpretation of actors and actresses. How they react on what is acted out in this improvisational part. So this is intervention part. It is open. I don't remember if it concretely happened already. Because it depends. If Cinderella would do something like this, that he would cry. But it happened that he was begging her: please don't leave me, that he was totally crushed.

[I: Is it possible to change the character, for example to make the prince a nice guy?]

B: Our idea is that kids can suggest changes. How Cinderella should act differently. We don't change other characters who are more or less oppressors. But of course they can change and usually they do change as a interaction or reaction to Cinderella's action. But it's not meant that they would say: the prince should be nicer. Because then, there is no problem. But if Cinderella does something that makes him nicer, this is good.

[I: Earlier you said, that you did this play in four Kindergarten-groups twice a week and that you really saw that it did something. What was that, what did you see? Was it an immediate or slow process of change in their ways of thinking and acting or how did it manifest itself?]

B: Well, I didn't see so much. More things that were recognizable were that their pedagogue saw. Because she is with them everyday. So she could really see more details. We started with some exercises like group dynamic, feeling your body and parts of your body. We did these basic things. So there you could see changes. Like how they are starting to connect with each other. To see others, not just themselves. These kinds of aspects I would say. I remember once I read them a new story and it was about Cinderfellow. I just turned it around: There was a guy who was very poor and he as a I don't know was it a father or a mother, who has two stepbrothers and blablabla. And it was interesting because they were quite shocked that now it's a boy. But the most shocking part was when I asked them: what was the most different thing for you. And then they said: He didn't have shoes made out of glas. So I was like: Oh! So this detail was like: okay, yah, okay (laughter). Because I didn't say this. It was really interesting to hear this detail.

We also made image theatre. That they had to make an image, to put in the body the prince and the princess and the mother and, these stereotypes, what they bring out. It was interesting. With the princess it was always this crown and she's this: yeah, I'm pink now. Yes, yes, you see my dress. So how it's already there. And I think what is important is also this – at least for us – that this year, as I said, we tried to get fundings at the municipality in Ljubljana, the municipality, like cultural funding. And they said, which was for me and Marta really bizarre, because last year when we applied only for the workshops, they said: we were not competent enough. Because we didn't work in the Kindergarten. So this year we could say we did work in Kindergarten. And now they said the methodology of theatre of the oppressed is not the best one for the kids. Because they know this better then us, because they did it already of course. I mean – they didn't, no? So we were really like: oh, come on! How can you say something like this if you didn't even try. We did. And the pedagogue said it was really good. So it was really unfair. And now what is our next purpose is, in November we have our conference of theatre of the oppressed in Ljubljana. And one of the presentations will be also about these workshops in Kindergarten. And this pedagogue, as I mentioned before, she will have this presentation, how it really worked out. And it was really good in the Kindergarten. Our idea is that hopefully they will come, these

people from the municipality. I hope they will come and hear that it was worth doing it. 41:43 [I: Are they saying that other methods are better?] B: No, no, no, no, no. The answer was: this is not proper. But it's funny, because last year, this was not a problem. Last year it was that we were not competent and this year, the method is not competent. [I: Is there other gender-work that is being funded, in Kindergarten?] B: Not that I would know. But what I've got as a feedback, as I said this pedagogue from Kindergarten where we worked last year was really open. And I'm really happy that also one teacher in some small primary school she is also open and trying to bring the performance in their primary school. But usually, especially in Kindergarten, the problem is that even these pedagogues are afraid what the parents will say, when the kid will come out with a different aspect of seeing gender in a different way. Which is like, I mean, where do we live..

[I: You said that in small towns they were very interested and very into it. Is there a difference between small towns and bigger cities?]

B: I thought that small towns would be even more conservative. But I guess, this is again another stereotype (laughter). Maybe it's just this, that in big cities there are a lot of different options where to go and what to do. And in small towns this was really something exceptional. Especially with this topic, because in bigger cities you have still, I guess, some other I don't know what. But I guess you have maybe something else. If not on this topic, (then) some other activities for kids.

[I: So after this conference in November you are trying to get new fundings for the next year?]

B: Yeah, this is the idea. Although, yeah, let's see if we get it (laughter). What we learned a lot is from this crowd funding from TdU Wien group. I don't know if we are so organised as they are (laughter). Organised in the way that they have really surprised with the power and courage that they went into this project. I don't know if we are actually able to do this. If we have enough energy, time, whatever. What I miss in our group maybe is that.. I will go differently. What I really like in TdU Wien example is that they make this open call. Invite different people. And even one group from Linz applied I've heard. So it's really disseminating in different areas. And also if they have four groups in Vienna that means that they can target many Kindergartens. And this also means that a lot of people are actually interested in doing this topic. When they had this organisational meeting I was really like Wow. They were really like: Let's do this and this and this. And they just shared these dates when the group will have something. Because in our group, we just have one group. Some people have an extra person to change them, but somehow, what I miss.. – of course we also started in a different way, we didn't start with training and a lot of people – but to have more enthusiasm from the side of the actors and actresses. Because some of them, they just come to the rehearsal, but they do not – because they have a lot of other projects of course as freelancers – they don't do anything about disseminating the

project. Which means that, yes it's good that you come to the performance, but it would be nice that each of us in the group would work for dissemination, to find different locations. So this is what I maybe miss at the moment in our group.

[I: And the funding of methods or projects, has it always similarly problematic with the municipal of culture?]

B: Theatre of the oppressed in Slovenia started in 2010. It already existed before with some individuals who did short workshops maybe. But as a methodology with regular trainings it started since 2010. Which still means that, in the beginning it was unrecognizable. Now we are already there that people know about it and it's getting popular. But still I would say, I mean, we were fighting for this for the last years. The thing is that the ministry for culture usually say that this is not the real art. Because it's also activism. Then you have this amateur funding who said that this is too social and that it's not theatre. Or that we are too professional. Always we are somewhere in between and we don't find our space. Which means that we are really fighting. Once I even went to this funding for amateur groups, to the director. I went to him and I said: come on, this is not fair. I talked to him and since then they fund us. So this year we got these 600€ from them actually. Which is good, I mean, something happened. But concretely theatre of the oppressed projects, they are usually not funded in that way. Usually what we get funded is from the section for youths. Which means they are more workshops, because it is pedagogy and it's good. But not from the artistic part. There is still a lack. Also last year we applied for a four year project. And we applied this non-festival. We did it now for the 6th year and we also invited international trainers and had good performances. But they said we were semi-professionals, so we cannot get it. But yeah, that's how it is.

[I: I have one concluding question. It's a big question (laughter). What do you think is the potential of Cinderella, the play, and how you do it, for the society?]

In ideal version the potential would be that we change new generations who are coming. To start act out differently the gender roles that exist. That would be the potential, the ideal version. I'm a dreamer, but also a bit sceptic. Does one performance really change something? Sometimes it can, also. I think what is important is that similar activities, similar projects should start happening and then we should connect with each other. That it is getting stronger and stronger, not just one initiative that is travelling around. I think it's also important how we transfer this topic on a very personal level already. How we start in our first relationships. But this is also what I got from Emma Goldman and her Essays, who says that first you need to start with these intimate relationships and then into the world, how to say.

8.2.3 Interview mit Linda Raule (TdU Wien)

vom 17.10.2018 in der ÖFSE Wien

[I: Das TdU Wien hat das Projekt von der Slowenischen Gruppe KUD Transformator übernommen. Was waren die Überlegungen zur Umsetzung hier in Wien in den Schulen und Kindergärten?] B2: Hm. Inwiefern? [I: Also ihr habt euch ja ein paar Mal getroffen und habt auch ein Wochenende gehabt. Habt ihr das 1:1 übernommen, gab es Adaptionen? Was waren da so die Diskussionen, die ihr hattet, wie ihr das hier machen werdet?] B2: Bevor wir es sozusagen gemacht haben? [I: Mhm]

B2: Also die Idee entstand eigentlich dadurch, dass die Slowenen von KUD Transformator die „residency“ hier in Wien machen und wir uns halt überlegt haben inwieweit können wir am besten sie unterstützen und einen guten Austausch kreieren. Und da wir eigentlich grundsätzlich in unserer Arbeit immer wieder zu diesem Thema Gender zurückkommen oder es eigentlich überall ist dieses Thema, dachten wir, es wär natürlich super cool wenn wir halt da auch unsere Arbeit weiter vertiefen könnten. Und haben dann das Stück Cinderella selbst – ein paar von uns haben es schon letztes Jahr gesehen, als es noch in der Erarbeitungsphase von den Slowenen selbst war. Und waren da schon eigentlich total begeistert von der Idee, weil wir halt immer merken, egal obs jetzt im Kontext der Arbeit vom TdU ist oder im Kontext von anderen Arbeiten, die wir alle so tun, wie stark prägend solche Märchen einfach immer noch sind. Und wenn's halt keine Märchen mehr sind, dann halt Disney-Filme oder so. Wo du halt genau, oftmals auch ,ne sehr starke Rollenverteilung hast. Und dann ist eigentlich die Idee entstanden, dass wir das so übernehmen könnten. Also es kam quasi n bisschen in Kooperation mit den Slowenen als auch mit uns, dass wir überlegt haben, ok, was können die uns geben, was können wir nehmen. Und da kam die Idee auch, dass sie uns einfach dieses Stück übergeben an einem Wochenende. Ich glaub von ihnen war es ursprünglich geplant, dass es einfach ein kleines Projekt wird und (lacht) wir waren aber sehr begeistert in dem Moment, dass wir gesagt haben, OK, wir machen ein riesen Projekt daraus, wir wollen in allen Kindergärten in ganz Wien spielen. Über die Zeit haben wir natürlich gemerkt, ok, das war etwas utopisch. Wir haben jetzt konkret noch keine Veränderung vorgenommen am Stück. Also wir haben es tatsächlich erst mal so übernommen, wie wir es bekommen haben. Einfach um auch zu kucken, wie wir überhaupt mit diesem Material arbeiten können. An dem Wochenende eben haben die uns das übergeben und wir haben jetzt drei Teams ausgebildet sozusagen, die das Stück spielen können. Wir haben schon während der Übernahmen gemerkt, ok, wir müssen das für uns vielleicht ein bisschen stimmig machen, bisschen verändern, weil es doch für uns Schwierigkeiten hervorruft. [I: Inwiefern?] B2: Dass du halt wirklich zu dem Punkt kommst, Sachen nicht nur zu reproduzieren, sondern wirklich aufzubrechen und wir auch teilweise in Diskussionen gemerkt haben, dass wir da vielleicht auch kucken müssen, wie ist unser Anspruch, der ja, dadurch,

dass wir uns viel mit so genderkritischen Themen auseinandersetzen, natürlich ein ganz anderer ist als Kindergartenkinder jetzt einen Bezug zu dem Thema haben. Und da halt immer die Balance zu finden: was ist unser Anspruch und was ist aber auch realisierbar. Von dem her sehen wir das jetzt, für dieses Jahr zumindest ein bisschen als Pilotphase. Um ins Spiel zu kommen, um zu kucken, wie reagieren die Kinder oder wie kommt es an. Und soweit ich weiß sind die ersten Aufführungen sehr sehr gut gelaufen. Die Kinder waren sehr begeistert und voll dabei. Und genau, dann aber, mit einem neuen Start im Jänner dann nochmal zu kucken, ok, wo gibt's für uns Veränderungswünsche. Was melden die Schauspielerinnen und Schauspieler zurück. Von dem her, im Endeffekt haben wir es genauso übernommen, wie sie es gemacht haben und wir kucken jetzt, ob wir es dann verändern wollen im Prozess.

[I: Welche Erwartungen gibt es an das Projekt?] B2: Das sind auch verschiedenen Stufen von Erwartungen. Natürlich zum einen die Erwartung, dass wir alle Kinder erreichen, in ganz Wien und dann auch irgendwann in ganz Österreich (lacht) und ganz Europa. Aber ein bisschen runtergebrochen würde ich sagen, es sind die Erwartungen, dass wir einfach ins Gespräch kommen über das Thema Geschlechterrollen. Dass das aufgezeigt wird, dass das einfach immer noch überall eine Rolle spielt. Dass Kinder einfach sich mit dem Thema auch auseinander setzen auf eine gewisse Art und Weise und auch, dass sie jetzt unabhängig von den Geschlechterrollen aktiv werden, was sie in diesem Theaterstück ja können: sie können sich melden, sie können die Handlung mitbestimmen, sie können, ja, ihre Meinung äußern. Was halt grad oftmals in so Zeiten, wo viel übers Smartphone funktioniert, vielleicht weniger trainiert ist. Zumindest ist das unsere Vermutung. Genau, also die zwei Sachen eigentlich. Zum einen aktiv werden und zum anderen darüber nachdenken: Was will ich eigentlich, was wird von mir erwartet. Und einfach schon früh mit dem Gedanken anzufangen: ok, das wird von mir erwartet weil ich ein Mädchen bin oder weil ich ein Junge bin.

[I: (Heißt das,) die Erwartungen liegen primär bei den Kindern oder seid ihr auch in Gesprächen, dass das dann quasi auch in den Schulen thematisiert wird?] B2: Ja. Also es soll natürlich in den Schulen je nachdem wie weit die Schulen da bereit sind. Teilweise sind es ja auch einfach nur Klassen, die auf uns zugekommen sind um das Stück zu behandeln. Weil es hängt natürlich sehr stark von den Lehrern und Lehrerinnen ab inwieweit da was thematisiert wird. Für uns ist es natürlich perfekt, wenn das super gut vorbereitet und auch nachbereitet wird, allerdings können wir das nicht erwarten und fordern. Weil das ist dann auch nicht Auftrag unseres Handlungsbereichs. Das ist dann etwas, was natürlich die Lehrer, Lehrerinnen, die Schule an sich weiter tragen muss. Und natürlich, was natürlich noch dazu kommt, wir haben jetzt auch schon vor Erwachsenen gespielt und werden auch nochmal für Erwachsene spielen und da merkt man einfach, ok, es ist genauso Thema für Erwachsene natürlich.

Es regt genauso zu Diskussionen an: Was ist eigentlich Feminismus, was für Feminismus wollen wir oder wie wollen wir eigentlich Geschlechterrollen leben, wie wollen wir das unseren Kindern weitertragen.

Auch wenn wir zwar primär Kinder ansprechen, ist es natürlich genauso ein Thema für Erwachsene und wir freuen uns genauso wenn Erwachsene auch dabei sind und das mitgestalten und den Prozess halt mittragen dann auch. [I: Weil es um Geschlechterverhältnisse und Handlungsmöglichkeiten geht. Ist es nicht in erster Linie ein Stück für Erwachsene oder etwas, das Erwachsene betrifft?] B2: Ja, es betrifft natürlich Erwachsene. Aber wir haben uns halt gedacht, es ist wichtig, dass wir auf allen Ebenen anfangen. Und in anderen Theaterprojekten, da werden halt sehr viel Geschlechterrollen auf einer anderen Ebene zwar, besprochen oder diskutiert, auf die Bühne gebracht.

Wo es wirklich dann tatsächlich mehr Erwachsene anspricht vom Thema her auch. Also weil es halt zB explizit um Care-Arbeit geht. Aber gleichzeitig denken wir, wenn man was verändern will, dann muss man halt bei beidem anfangen. Sowohl bei den Erwachsenen, um das Bewusstsein zu schaffen: okay, da ist immer noch Veränderungspotenzial nötig. Und gleichzeitig aber auch bei den Kindern, damit überhaupt dieses Veränderungspotenzial auch wachsen kann.

[I: Was soll oder was kann das Projekt bewirken?]

B2: Ich denke es kann bewirken, dass einfach – auch wieder größer gedacht- breitenwirksam oder in der Öffentlichkeit darüber diskutiert wird. Dass es zum Thema wird. Dass Kinder vielleicht auch Reaktionen von Eltern teilweise hinterfragen können. Je nachdem wie alt die Kinder sind natürlich auch. Dass ein Bewusstsein dafür geschaffen wird, dass eigene Gefühle und Empfindungen auch richtig sind.

[I: Was braucht es, aus Sicht des TdU's, aus eurer Sicht, damit das Projekt gelingt, im Sinne, dass es euren Erwartungen auch entspricht?]

B2: Ich würd sagen, zum einen die Möglichkeit, dass wir in wirklich vielen Kindergärten und Schulen spielen können und dann halt auch nächstes Jahr das erweitern und größer machen können. Es gibt auch schon eine Kooperation nach Linz, die auch das Stück mit uns gelernt haben und es dort weitertragen werden. Dass es ein breites Thema wird, das viele erreicht. Und dass es halt auch medial verarbeitet wird. Also auch da Thema wird.

[I: Habt ihr euch da schon was überlegt, eine Medianstrategie?]

B2: Nicht wirklich. Wir sind in Kontakt mit den „Anschlägen“, was natürlich ein sehr, also kein Mainstream-Medium ist, aber ein Beginn. Aber es ist auf jeden Fall ein Plan, das zu machen, aber dann wahrscheinlich eher erst für nächstes Jahr.

[I: Am Sonntag war die Premiere von Cinderella und es gab jetzt auch schon ein paar Aufführungen in Schulen und Kindergärten. Was habt ihr da bisher mitgenommen?]

Am Sonntag war's für uns vor allem interessant, weil es war ja fast ausschließlich ein erwachsenes Publikum. Wie das Stück einfach auch vor Erwachsenen funktioniert. Wie wir es, wenn wir es nochmal vor Erwachsenen aufführen würden, wir es vielleicht nochmal ein bisschen anders machen würden, weil da natürlich die ursprüngliche Form von Forum Theater wieder funktioniert, indem Sinne, dass die Erwachsenen selber auf die Bühne kommen können. Worauf wir uns jetzt in dem Fall nicht vorbereitet hatten, weil wir es natürlich jetzt immer nur geprobt hatten, wie wir es mit den Kindern machen wollen. Also das war auf jeden Fall so ein Ding, das wir mitgenommen haben. Das wir es vor Erwachsenen anders spielen können. Dann, dass es auf jeden Fall anregt, darüber zu diskutieren. Und dass es natürlich auch Stellen im Stück gibt, wo wir selber noch überlegen: Wie schaffen wir's dann, den Bogen so zu spannen, dass wir wirklich irgendwo hinkommen, wo wir wirklich hinwollen. Und nicht einfach bei dem Punkt stehen bleiben: Cinderella muss schön sein und deswegen darf sie zum Ball. Das Herausfordernde ist, so wie das Stück an sich angesetzt ist, weil's natürlich trotzdem genau um die Sache geht. Für mich persönlich war spannend, dass es bei Erwachsenen so extrem viel Diskussion hervorgerufen hat und so lang und viel diskutiert wurde. Bei den Kindern war ich jetzt selber leider noch nicht dabei, da hab ich bisher zumindest gehört, dass es auf jeden Fall sehr gut ankommt und die Kinder Spaß haben. Und dass sie sehr mitmachen. Bei der zweiten Aufführung, also der zweiten die überhaupt stattgefunden hat, war es wohl auch so, dass die Kinder gar nicht mehr aufhören wollten. Also es war wohl wirklich so: „Nein, wir müssen noch das und das und das ausprobieren!“ und dann von uns auch entschieden wurde, okay, nein, für eine Stunde ist es auch okay. Ja, mehr kann ich leider zu den Aufführungen mit den Kinder auch nicht sagen, weil ich, wie gesagt, nicht dabei war.

[I: Wie kann oder soll das Projekt Kindern in ihren konkreten (oder zukünftigen) Lebenssituationen helfen?]

B2: Ich denke, es kann in dem Sinne helfen, dass sie gesehen haben: es darf auch anders sein. Dass sie einfach ein anderes Bild - das dann auch positiv bzw. ja auch irgendwie durch die Stimmung in dem Theaterstück positiv wahrgenommen wird - sehen. Dass sie lernen nein zu sagen - das ist für mich auch ein Teil vom Stück – und auf ihre eigenen Bedürfnisse einzugehen. Und einfach auch diese aktive Förderung von der Auseinandersetzung mit dem „was will ich, wie will ich sein“. Und ich denke, wenn man sich mit diesen Gedanken auseinandersetzt, dann hat man automatisch irgendwie eher eine Ebene, auf der man reflektiert: Wie möchte ich mein Leben leben und was ist eigentlich richtig und was ist falsch. Ich weiß natürlich nicht genau, ob das so ist, aber ich kann mir zumindest gut vorstellen, dass wenn man sieht: okay, ich kann Nein sagen; okay, es ist auch lustig, wenn der Prinz anders drauf

ist oder es ist voll cool, wenn Cinderella den Tanz übernimmt und Hiphop tanzt und Nein zum Prinzen sagt und ihre Bedingungen stellt. Das einfach das schon so eine Art Vorbild sein kann, zumindest. An die man sich vielleicht später erinnert und sagt: Hey, ich hab das doch auch mal anders gesehen. Um das nachhaltig zu gestalten, muss das natürlich viel viel mehr und viel intensiver gestaltet sein, das ist klar. Und viel langfristiger und wiederholender. Aber es ist halt ein Anfang.

8.2.4 Interview mit Katharina Spanlang (TdU Wien)

vom 14.2.2019 in der ÖFSE Wien

[Bitte beschreibe in welcher Weise du in das Projekt involviert bist und welche deine Aufgaben bisher im Stück waren] B: Also das Stück kommt ja von Kud Transformator, was eine slowenische Gruppe ist. Die haben das entwickelt über die letzten eineinhalb Jahre, also vor allem Jaca und Barbara gemeinsam und ich hab' das Stück – also jetzt nicht Cinderella, sondern Schneewittchen – in Slowenien gesehen und war unglaublich beeindruckt, wie die Kids darauf reagieren und wie das ganze aufbereitet ist. Dieser Schnittpunkt zwischen man spielt das jetzt nach, das Märchen, aber gleichzeitig doch anders.. und nachdem wir gewusst haben, dass sie eine residency in Wien haben, haben wir gesagt: wir würden das voll gern von ihnen lernen, wenn sie ein ganzes Monat hier sind und das übernehmen. Meine Aufgabe da war, im vorhinein das organisatorische, also wie kriegen wir das hin, dass wir Schauspielerinnen, Schauspieler finden, die passen würden, um das Stück zu spielen, die Interesse haben. Ich hab ziemlich viel von der ganzen Produktion gemacht, also Geld auftreiben, wir haben ein Crowdfunding gestartet, da war so meine Hauptaufgabe Crowdfunding und dann halt währenddessen die Organisation, Schulen finden, das Koordinieren, wie, weil wir wussten eigentlich bis Anfang Oktober nicht, wie viel Geld wir haben, um spielen zu können oder an wievielen Schulen wir spielen können. Und da war halt diese Kommunikation mit den Schulen, da halt viel auch da, so ein bisschen Überblicksperson. Wir haben auch unglaublich gut zusammengearbeitet mit Linda, mit Sophie, mit Veronika, mit Joschka, also wir waren eh ein großes Team auch.

[Du warst ja im Stück selber auch ein paarmal mit dabei] Genau, im Stück selber war meine Aufgabe, also ich hab nur gejkert, ich hab keine Rollen gespielt, obwohl ich auch gern Rollen gespielt hätte, muss ich gestehen. Aber wir hatten zu wenig Leute, die Jokererfahrung hatten und hatten keine Zeit mehr, eigene Joker auszubilden, jetzt haben wir gesagt, wir, die Jokererfahrung haben, jokern auch das Stück. Also meine Aufgabe war während dem Stück die Moderation.

[Wie hast du bisherigen Aufführungen erlebt?] Von allen sehr sehr positiv überrascht. Ich war am Anfang ein bisschen skeptisch und ich hab mir auch gedacht, wir sehen das ganze als Experimentierphase und schauen mal, wie es wirkt und adaptieren es dann. Und dann war es so, egal

wo wir gespielt haben, es unglaublich gut funktioniert hat. Also die Kids waren dabei, sie haben mitgemacht, es kamen unglaublich tolle Ideen und auch sehr gutes Feedback von den Lehrerinnen und Lehrern. Also ich hab's als sehr positiv erfahren und deshalb ist auch so viel Energie da, um das weiterzuführen und auch Nachfrage da ist, um das weiterzuführen.

[Was kam da so raus, bei den Lösungsvorschlägen und bei den Strategien?] Schon sehr ähnliches. Also das was ich erlebt hab, ich war ja nicht bei allen Stücken dabei, aber bei denen ich dabei war, es war, also ich hab viermal gejkert und zweimal war: Nein, sie soll auf keinen Fall heiraten, also ich fand dieses klare Statement: nein das geht überhaupt nicht! Das fand ich sehr stark und auch sehr spannend. Oder auch zu sagen: Es geht nur dann, wenn... Also wenn das und das erfüllt ist für Cinderella, dann kann sie ihn auch heiraten. Oder auch vorher mit der Stiefmutter kamen auch Gewaltsachen. Also ich fands spannend, dass es aufkam und auch dasein durfte, also ‚man muss die Stiefmutter einfach raushauen‘, also es kamen auch sehr starke Kommentare. Die ich aber auch wichtig fand, daseinzulassen, weil auch das auch die erste Reaktion ist und das auch aufzulösen und zu sagen: He, was passiert denn, wenn man jetzt gewalttätig ist. Wie wird Cinderella, also kommt die dann ins Gefängnis oder was passiert denn dann im langfristigen Prozess, also ist das eine Lösung? Und da kam dann auch von den Schülerinnen und Schülern dann auch irgendwie: Nein, nein, das geht nicht. Also das auch irgendwie von ihnen auflösen zu lassen, das war auch irgendwie spannend.

[Wie sind diese Rollen von Cinderella und dem Prinzen, die ja ganz untypisch dargestellt werden, wie sind die erlebt worden?] Die Cinderella wurde eigentlich voll angenommen. Beim Prinzen gabs halt, weil wir ihn sehr androgyn angezogen haben, da war oft die Frage: Wieso trägt der Prinz eine Strumpfhose, wieso sieht der Prinz so aus, wie er aussieht...? Und wir hatten dann auch die Diskussion innerhalb vom Team, inwiefern wir das lassen wollen, weil das eigentlich nicht unser Thema ist. Also wir wollen es jetzt nicht die Diskussion darauf lenken, wie sie angezogen sind und gleichzeitig wollen wir aber auch nicht reproduzieren, wie die Kinder Märchenprinzen sehen. Und wir haben jetzt keine Lösung dafür, wir sind zur Zeit auf dem Standpunkt, dass wir es dabei belassen wollen und das auch einfach so stehen lassen wollen und nicht auf die Diskussion einsteigen wollen. Was halt schon sehr klassisch ist, ist das halt die Stiefmutter, die ein Kostüm trägt, also schwarz/rot – also Vampire sind auch zum Beispiel schwarz/rot – also so diese... ja, diese Farben, mit den dunklen Haaren, dem schwarzen Kostüm und dem roten Schal, wo wir uns auch überlegt haben, die Vielschichtigkeit der Stiefmutter noch mehr herauszubringen und wir eine Gleichzeitigkeit haben von wir wollen das Stück nicht zu komplex machen, aber auch nicht platt. Also ich find' nicht, dass es jetzt platt ist, es hat viel Tiefe auch. Es ist halt die Frage, wo wir in die Tiefe gehen wollen, das ist auch ein Prozess, wie wir das Stück weiterentwickeln wollen. [Ich hatte ein Interview mit Linda auch, wo sie dieses Dilemma zwischen Reproduzieren und Aufbrechen geschildert hat, auch als ihr das Stück übernommen habt. Dass ihr gewisse Stereotype eben nicht wiederholt, wie das mit dem Prinzen wahrscheinlich

angesprochen war. Seid ihr da allgemein schon näher gekommen in die Richtung oder gab's da Diskussionen darüber, wie man das vielleicht jetzt mit der Erfahrung der Stücke vielleicht besser handeln könnte. Dass gewisse Dinge, die Geschlechterverhältnisse, so wie sie sind, nicht reproduziert werden?] [...] Das ist eben, mm. Ich glaub, ich hab keine Lösung dafür, weil es ist für mich so eine Gratwanderung zwischen wir wollen halt Anknüpfungspunkte schaffen für die Kids und auf ein Thema hinweisen, was halt eben Empowerment von Frauen oder Mädchen betrifft, sich zu trauen zu sagen, was sie wollen oder eben nicht wollen. Und diese Gleichzeitigkeit von wenn wir jetzt ganz andere Rollenbilder spielen, wie das dann ist. Ideen, die gekommen sind, waren zum Beispiel, dass wir, dass zum Beispiel das umgedreht ist, dass es eine Prinzessin gibt und dass Cinderella ein Junge ist. Wie würde sich das dann auswirken, wie würde sich das dann auswirken? Also damit würden wir gerne experimentieren, wissen aber noch nicht, wie die Kids darauf reagieren würden oder wie wir selbst das finden würden. Vielleicht probieren wir's aus und finden's selbst dann ganz schrecklich und sagen: Nein, das geht nicht. Oder wie es wäre, wenn es der böse Stiefvater wäre und die sehr passive Mutter, also das umzudrehen.

[I: Ich kann mich erinnern, dass Barbara erzählt hat, wie sie da in einem Kindergarten, also im ganz kleinen Rahmen, probiert hat und dass sie das ganz spannend gefunden hat] B: Weil das ungewohnt ist, vor allem. Aber dafür ist die Bühne finde ich auch da.

[I: Das ist auch in der GD herausgekommen, dass so diese Problematik ein bisschen ist, weil's ja immer noch Cinderella ist, es ist ja immer noch das Märchen und das ist an sich schon so ausgelegt, dass es da schwierig ist, das komplett auf den Kopf zu stellen]

[I: Du hast eh schon ein bisschen erwähnt, so, nein, auf keinen Fall heiraten, oder nur, wenn, dann, mit den Auflagen. Aber haben sich sonst noch irgendwelche Handlungsfelder ergeben aus diesen Lösungsvorschlägen, für die Rollen im Stück?] B: Was ich bei einem Mal sehr spannend fand war, dass Cinderella eine Freundin bekommen hat, dass Cinderelle außerhalb von der Familie hingehen soll. Manchmal war auch das Thema Nachbarn, Nachbarin, also dass sie dann gesagt hat: Nein, aber die Nachbarin muss das auch nicht machen. Also dass das dann halt war, sie soll sich doch Freundinnen suchen oder ja. Das fand ich einen voll wichtigen Aspekt auch im Sinne von in welchen sozialen Netzen bewegen wir uns und wie wichtig es ist, neben der Familie auch die Schule zu haben, neben der Schule vielleicht noch ein Hobby, ein Verein, irgendwas zu haben, wo sich Kinder bewegen können. Und das auch zu wissen, dass man überall andere Rollen hat. Und natürlich kam man sehr viel klassisches, also es kam ganz, immer am Anfang so, ja sie braucht ein Kleid. Also in der zweiten Szene war immer das Thema sie braucht ein Kleid, weil sonst kann sie nicht auf den Ball. Und da, ich mein darüber hatten wir immer eine Diskussion, weil wir das nicht sofort, weil Cinderella gesagt hat: Nein, sie will das aber nicht, das war einfach auch aus ihrer Rolle heraus, ich schau so aus, wie ich ausschau und das ist okay so. Und wir uns das aber auch unsicher waren, inwiefern wir das lassen sollten oder inwiefern wir

sagen sollten, ja vielleicht ist es auch okay, dass sie schön aussehen soll, wenn das so der Wunsch der Kinder ist. Und weitere.. Was schon auch, wo die Kinder dann schon auch sehr.. sie soll schon mit dem Prinz reden, weil sie ist ja verliebt und sie will ja auch was von dieser Beziehung, da ist ja irgendwie auch was da, aber nicht so, wie es ist.

[I: Kommt das von den Kindern oder ist das von euch?] Es war zweimal der Fall, dass sie gesagt haben, gar nicht heiraten. Wobei dann aber auch wieder andere Kinder gesagt haben, nein schon. Es war ja nie, es ist auch, das Publikum ist keine homogene Gruppe. Und es genau, es, je nachdem wie die Gruppendynamik ist, es ist auch sehr unterschiedlich, zum Beispiel in einem Kindergarten, warst du da dabei, wo wir vor den ganz kleinen Kids gespielt haben? [I: Kidsgallery, wahrscheinlich, nein da war ich nicht dabei]. Da war halt schon so dass sie gesagt haben, es wäre schon schön, wenn sie heiraten, unter welchen Umständen könnt man..., so kann sie nicht heiraten,.... die kids waren halt auch megaklein und es fiel ihnen schwer zu verbalisieren, weil sie auch wirklich klein waren. Aber das Fest fanden sie super, sie wollten alle auf das Fest gehen und wie wird das dann, wer führt denn dann. Muss dann die Cinderella führen, oder der Prinz führen, also da war's halt wieder so auf eine andere Ebene zu bringen auch, um sozusagen, ihnen Handlungsmöglichkeiten sehen zu machen, es war dann auch sehr unterschiedlich, vor allem mit den jüngeren Kids. [Also die Altersklasse spielt schon eine Rolle... [...]] B: Das wär auch spannend, hier noch mehr zu experimentieren, was man da noch machen könnte. Aber uns war klar, dass wir eigentlich ein Alter von 5 bis 10 hatten und jetzt nicht nein gesagt haben und wir haben aber vorher gesagt, da wär es spannend, noch mehr Möglichkeiten zu haben, um das Stück auch weiter zu verändern, dass es auch für jüngere Kinder zugänglich ist, weil sie Cinderella ja schon kennen. Also das Märchen ist präsent, auch bei dreijährigen.

[I: Wie waren so die Rückmeldungen von den PädagogInnen, LehrerInnen, was habt ihr da so, gabs da Gespräche, Diskussionen?] B: Wir hatten jetzt nicht wirklich Raum dafür, also leider auch. Im Nachhinein denk ich mir, wäre es gut gewesen, so einen Reflexionsbogen zu haben für sie. Was, also ich hab in der Gasgasse und der Kidsgallery noch Kontakt gehabt. In der Gasgasse wars so, die Christine fand das super toll und dann bei einem anderen Stück kam noch eine Lehrerin zu uns, die meinte, es war [unverständlich], weil sogar die Kids, die es schwer fanden, aufzupassen, die hatten einige Burschen, die gerade in Österreich angekommen sind, sogar die waren dabei, meinten sie, also das war gut. Was mir sonst noch aufgefallen ist, einmal wurden Kids in der letzten Reihe schon mal unruhig, aber ich weiß auch nicht, ob das jetzt an uns lag oder ob Kinder auch [unverständlich] mal leichter unruhig sind, also wo ich mir auch gedacht hab, hm, war jetzt vielleicht nicht das richtige, ist auch nicht für jeden etwas. Also von dem her hatten wir eigentlich sehr positives Feedback in der Gasgasse, was vielleicht auch daran lag, dass sie uns nichts negatives sagen wollen (lacht). Und was ich in der Gasgasse, was danach noch Thema war, sie haben glaub ich in diesem Semester oder im letzten Halbjahr inzwischen, hatten sie das Thema Märchen auch, in einer Klasse auch prinzipiell innerhalb des

Schulstoffs drinnen, von dem her haben sie das dann auch noch einmal aufgegriffen. Und in der kidsgallery wars so, dass die Leitung, mit der hab ich nachher noch gesprochen kurz, die fanden's megacool, aber die haben auch das Stück nicht gesehen, waren nur kurz drin, haben's nur kurz gesehen. Und da hatten sie dann gemeint, das hat voll gut gewirkt, das war voll schön, das war voll professionell, die kids waren voll dabei, aber die haben nicht das ganze Stück gesehen. Ich hab dann kurz beim Rausgehen mit einem von der jüngeren Gruppe gesprochen und der meinte auch, sie waren fast zu jung dafür, das viele nicht mitgekriegt haben, worum's uns im tieferen Sinne geht. Dem kann ich nur zustimmen, dass ich nicht weiß, ob sie's auf einer metaebene reflektieren konnten und gleichzeitig, glaube ich, dass man vieles sehen kann, ohne es auf der Metaebene reflektieren zu müssen. Ich glaub schon, dass unser Stück viel darauf aufbaut, deshalb finde ich es auch interessant vor Erwachsenen zu spielen. Aber genau, da kam einfach dieser Punkt, dass sei einfach wirklich zu jung waren, um das verbalisieren zu können und auch um das reflektieren zu können.

[I: Du warst ja auch vorher in Gesprächen und hast die Aquise gemacht. Mit welcher Motivation ist man da an dich herangetreten oder hast du aktiv kontaktiert oder bist du auch angefragt worden und hast du da schon gemerkt, da ist ein Bedarf, da ist ein Thema?] B: Bei mir war's so, dass vor allem Freundinnen und Freunde waren, also eine Freundin, die in der Gasgasse unterrichtet hat und die ist gerade in Karenz und die hat das an ihre ehemalige Klasse weitergegeben und die haben uns dann eben kontaktiert. Und die Freundin hat früher auch Theater gemacht, von daher wusste sie ungefähr was wir machen und wie wir arbeiten und wusste, dass das passen würde. Die hat eben vor allem auch viel erklärt, in der Schule dort. Das andere war in der Kids Gallery, da ist auch ein Freund von mir, der dort arbeitet und der einfach auch uns kennt und der auch bei Forumstheaterstücken war und eben gesagt hat, boah, wenn ihr das macht, fänd' ich es voll cool, wenn ihr in meinen Kindergarten auch kommt. Und an sonsten wars so, also in der ILB, in Brigittenau wars so, dass die uns glaub ich gefunden haben, ich weiß gar nicht wie genau, ich glaub über die Sophie. Es war halt viel über persönliche Kontakte, weil wir wussten, wir können nicht an so vielen Schulen spielen, weil wir halt nicht genug Ausfinanzierung dafür hatten. [...] Ich weiß noch von anderen Freundinnen, die auch Lehrkräfte sind, die uns auch gern gehabt hätten, aber es ihnen zu teuer waren, sie gesagt haben, das Geld haben wir nicht. Wobei wir gesagt haben, am Geld soll's nicht scheitern, aber damit ist dann irgendwie der Kontakt abgebrochen. [I: War auch Thema, dass Gender als Anlassfall gekommen ist?] Ich glaub schon, dass es Lehrende gibt, die darauf auch irgendwie einen Fokus legen und versuchen, das zu reflektieren, auch in der Klasse das zu reflektieren.