

Dramaturgien postmigrantischer Performance
Citizenship in kultureller Bildung und künstlerischer
Forschung

Vorgelegt im Promotionsausschuss
der HafenCity Universität Hamburg

zur Erlangung des akademischen Grades
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Dissertation

von
Maïke Gunsilius-Wittershagen

aus
Nürtingen

Oktober 2018

Zusammenfassung

Die vorliegende Dissertation untersucht den inneren Zusammenhang von Performance und Citizenship in der postmigrantischen Gesellschaft in seiner Bedeutung für Handlungsfelder und Praktiken der künstlerischen Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Im Zentrum steht die Frage, wie Mädchen und Frauen als Bürgerinnen postmigrantischer Gesellschaft handeln und welche Chancen und Grenzen ihnen künstlerische Performancepraxis als Arbeit an postmigrantischer Citizenship in kultureller Bildung und künstlerischer Forschung bietet.

Der Zusammenhang von Performance und Citizenship wird zunächst auf zwei Ebenen diskursanalytisch verankert und durch zwei künstlerische Forschungsprojekte untersucht: Auf der Ebene gesellschaftlicher Realität wird angesichts drängender Fragen gesellschaftlichen Zusammenlebens die Brüchigkeit von an nationalstaatliche Rahmungen gekoppelten Citizenship-Konzepten aufgezeigt. Artikulationen von Bürger*innen und Nicht-Bürger*innen werden als Performance von postmigrantischer Citizenship in den Blick genommen und in ihrem Dilemma untersucht, einerseits ermächtigendes Handeln sein zu wollen und dabei zugleich einen performativen Imperativ von Gesellschaft zu erfüllen. Auf der Ebene der künstlerischen Praxis wird Performance als (Kunst)handeln von Bürger*innen gefasst, das in partizipativen Ansätzen und insbesondere in der kulturellen Bildung zum Versprechen auf die Bildung und Ermächtigung von freien, mündigen Bürger*innen wird. Anhand der Entwicklungslinie von Kunst und Theater werden ein damit einhergehender Funktionswechsel für die Dramaturgie und ihre Bedeutung für partizipative Performancepraxis nachgezeichnet.

Der Zusammenhang von Performance und postmigrantischer Citizenship wird in zwei künstlerisch-praktischen Forschungsteilen untersucht, in denen Mädchen und Frauen ihre Handlungsmöglichkeiten als Bürger*innen erproben. Als zentrale Stellschraube für die Bearbeitung von Fragen postmigrantischer Citizenship mit Performance wird eine relationale Dramaturgie herausgearbeitet, die zugleich als Analysefolie für die (eigene) künstlerische Praxis dient. Die Ergebnisse zeigen, wie sehr künstlerische Performance als Arbeit an Citizenship innerhalb kultureller Bildung aktuell von einem performativen Imperativ eingeholt wird und zugleich gesellschaftliche Ausschlüsse und Machtverhältnisse reproduziert. Anhand dieser Befunde werden Vorschläge dafür erarbeitet, beides durch dramaturgische Setzungen zum Gegenstand künstlerischer Untersuchung zu machen – und in transgenerationellen Forscher*innenkonstellationen alternative gesellschaftliche Entwürfe zu entwickeln und durchzuspielen. Die vorliegende schriftliche Arbeit ist der chronologisch letzte und zugleich umfassendste Teil der künstlerisch-wissenschaftlichen Forschung.

Summary

This dissertation analyses the internal connection of performance and citizenship in post-migrant society with regards to their significance for practices and fields of action in artistic work with children, teenagers and adults. The main research question is how girls and women act in post-migrant society and which opportunities and limits for working on their post-migrant citizenship are thus offered to them by performance practices in cultural education and artistic research.

The connection between performance and citizenship is grounded in current debates and discourses and then investigated within two artistic research projects at two levels: Firstly, by considering urgent questions of everyday cohabitation in urban settings, a problematic fragility of concepts of citizenship bound to the nation state is highlighted. Rather, articulations of citizens and non-citizens already constitute a performance of post-migrant citizenship on an everyday level. These enactments of citizenship are investigated in their constitutive dilemma between empowerment and compliance with a societal imperative to perform as valuable citizens. On the level of art practice, performance is understood as the artistic action of citizens and non-citizens. In the development of performances within artistic and educational contexts, dramaturgy is thus changing its role and function and gaining importance for participatory performance practices in general.

The connection of performance and post-migrant citizenship has been investigated within the frame of two artistic research projects in which girls and women explore their opportunities to act as citizens. A relational dramaturgy is mapped as the key factor for working on questions of post-migrant citizenship with performance. In the following it is thus also used as a pattern for the analysis of (the own and other) artistic practices from the field of contemporary performance work with children. It then becomes clear that artistic performances that work on citizenship are often restricted by a societal imperative to perform while reproducing patterns of social exclusion and existing relations of power. Based on these results, a number of proposals are formulated that envision dramaturgical settings for artistic investigations in which trans-generational constellations of researchers can develop and rehearse alternative social drafts. The present dissertation is the last and concurrently the most comprehensive part of this research.

Danke

Danken möchte ich zuallererst Prof.'in Dr.'in Sibylle Peters und Prof. Dr. Wolfgang Sting für ihr Interesse, ihre Fragen und Anregungen, ihre konstruktive Kritik und ihre verbindliche, wertschätzende Betreuung dieser Arbeit. Großer Dank gilt meinen Mitforscherinnen Huanita Adzovic, Leyla Sultan Altınpınar, Anna Bink Sacasas, Bahar Çarkacı, Matida Danso, Emilia Djalili, Resmije Emurli, Hristiyana Gencheva, Zehra Kantar, Siri Keil, Pia-Lotta Lasch, Giselle Lesch, Sietara Mohammad, Kanaz Naghash, Jesseline Preach, Nabila Rafik, Višnja Sretenović, Dagmar Venohr, Sarah Weiß, Leyla Yenirce, Valdina Zeciri und Klaudia Zyczynska, die sich auf die gemeinsame Forschung eingelassen und sie entscheidend geprägt haben. Darüber hinaus danke ich Greta Granderrath, Seda Seifert, Janina Lu, und Luise Mirdita für ihre künstlerische Mitarbeit sowie Susann Hoffmann und Anke Balk für die pädagogische Betreuung der künstlerischen Forschungsprojekte. Dem gesamten Team des Forschungstheaters möchte ich für die gute Zusammenarbeit, Uschi Hoffmann, Sina Schröppel, Nina Reiprich und Anja Redecker von *New Hamburg* für Kooperation und Gastfreundschaft danken.

Dem gesamten Leitungsteam des Graduiertenkollegs *Performing Citizenship* danke ich für die Initiative zu diesem Kolleg, für bereichernde inhaltliche Auseinandersetzungen und für kontinuierliche Begleitung der so unterschiedlichen Forschungsvorhaben. Bei den Kollegiat*innen Moritz Frischkorn, Constanze Schmidt, Katharina Kellermann, Liz Rech, Thari Jungen, Antje Velsing und Michael Ziehl möchte ich mich für spannende Diskussionen, tiefe Einblicke in ihre Forschung, gegenseitigen Support und guten Humor bedanken. Darüber hinaus gilt mein Dank Prof.'in Dr.'in Melanie Hinz und Prof.'in Dr.'in Norma Köhler, durch deren (An)fragen diese Forschung entscheidende Impulse erhalten hat. Für hilfreiche Gespräche und praktische Tipps danke ich Isabel Dorn, Eva Plischke und Esther Pilkington, für aufmerksames Lesen und Korrigieren Dr.'in Dagmar Venohr, Inga-Annett Hansen, Hanspeter Gunsilius und Anni Fenudi.

Von ganzem Herzen danke ich meiner Familie für ihre liebevolle Unterstützung!

Inhalt

1	Bürger*innen performen – Eine Einleitung	7
1.1	Zum Ausgangspunkt dieser Forschung	10
1.2	Zum Aufbau dieser Arbeit	14
1.3	Methodisches Vorgehen	18
1.4	Performatives Forschen als Handeln – Verortung des künstlerisch-wissenschaftlichen Forschungsansatzes	19
1.5	Zum Verhältnis theoretischer und künstlerischer Forschung in dieser Arbeit	25
2	Performing Citizenship?! – Zum Zusammenhang von Citizenship und Performance	26
2.1	Die Performance von Citizenship in der postmigrantischen Gesellschaft	26
2.1.1	Citizenship als dynamisches Konzept	29
2.1.2	Zur Performativität von Citizenship	30
2.1.3	Das Handeln von Bürger*innen und die Performance von Citizenship	33
2.1.4	Bürger*innen, performt! – Sichtbarkeit, Anerkennung und der performative Imperativ	34
2.1.5	Die Performance der postmigrantischen Bürgerin	38
2.1.6	Die Performance jugendlicher Bürger*innen und ihre Öffentlichkeit Schule	42
2.1.7	Citizenship in der dramaturgischen Gesellschaft?	44
2.2	Künstlerische Performance als Arbeit an Citizenship: Bürger*innen handeln mit Kunst	45
2.2.1	Der <i>performative turn</i> : Handlung als Kunst	46
2.2.2	Performance, Theater und neue Funktionen von Dramaturgie	51
2.2.3	Partizipative Performance	53
2.2.4	Performance und Partizipationskritik	58
2.2.5	Theater und die Performance postmigrantischer Bürger*innen	63
2.2.6	Postmigrantische Performance und Partizipation in der kulturellen Bildung	66
2.2.7	Die paradoxen Versprechen der kulturellen Bildung: Performance als Verheißung des souveränen bürgerlichen Subjekts	68
2.2.8	Dramaturgische Handlungsfelder für jugendliche postmigrantische Performance	73
3	Künstlerische Forschungspraxis: <i>Die Schule der Mädchen I</i> und <i>II</i> : Relationale Dramaturgien jugendlicher postmigrantischer Performance	76
3.1	Fallstudie A – <i>Die Schule der Mädchen I: Urbane Expertinnen</i> (2015/2016)	78
3.1.1	Dokumentation	78
3.1.2	Künstlerisches Forschungssetup: Dramaturgie der (Selbst)ermächtigung?	78
3.1.3	Die Forscherinnen – sozialer und struktureller Kontext	80
3.1.4	Recherche und erste Forschungsschritte	86
3.1.5	Künstlerisches Verfahren: Die Intervention	89
3.1.6	Künstlerisches Verfahren: Das Tutorial	93
3.1.7	Künstlerisches Verfahren: Biografisches Erzählen	98
3.1.8	Die Präsentation: Dramaturgie der Störung	99
3.1.9	Ergebnisse: Der performative Imperativ und seine Irritation	106
3.2	Fallstudie B – <i>Die Schule der Mädchen II</i> (2017)	111
3.2.1	Dokumentation	111
3.2.2	Künstlerisches Forschungssetup	111

3.2.3	Die Forscherinnen – sozialer und struktureller Kontext	112
3.2.4	Künstlerisches Verfahren: Die Performative Handlungsanweisung	113
3.2.5	Der Forschungsprozess: Handlungsanweisungen entwickeln – prognostizieren und testen	116
3.2.6	Künstlerisches Verfahren: Die Lecture Performance	119
3.2.7	Forschungstag und Präsentation: Dramaturgie der Allianz	120
3.2.8	Ergebnisse: Alternative Protokolle transgenerationellen Handelns	120
3.3	Fazit	124
3.4	<i>Die Schule der Mädchen I</i> und <i>II</i> im Spiegel vergleichbarer Projekte	128
3.4.1	<i>Stören</i> von Suna Gürler (2016): Dramaturgie der doppelten Bewegung	129
3.4.2	<i>Publikumsbeschwörung</i> von Turbo Pascal (2011): Dramaturgie des Zurückschauens	132
3.4.3	<i>Die Paten</i> von Turbo Pascal (2015): Dramaturgie der Gegenüberstellung	137
3.4.4	<i>Die Konferenz der wesentlichen Dinge – Ein Gesellschaftsspiel</i> von pulk fiktion (2012): Dramaturgie der Vertragsverhandlung	139
4	Ausblick	143
4.1	Performance als Handeln – Arbeit an Citizenship	143
4.2	Relational-dramaturgische Knotenpunkte	144
4.3	Merkmale performativer Dramaturgien	146
4.4	Die Position der Dramaturgie in kollaborativen Prozessen: Expertise oder Machtzentrum?	149
4.5	Dramaturgie und performative Forschung	150
4.6	Together – Apart? Ermächtigungsdramaturgien auf dem Prüfstand	151
5	Literatur	154
6	Abbildungsverzeichnis	173
7	Bildanhang	175

1 Bürger*innen performen – Eine Einleitung

Bürger*innen performen – sowohl in ihrem gesellschaftlichen Alltag als auch innerhalb künstlerischer Praxis. In alltäglichen Praktiken, in politischen Aktivismen, mit künstlerischen Strategien artikulieren Bürger*innen¹ – mit und ohne Staatsbürger*innenstatus – ihre Fragen, Haltungen, Forderungen in Bezug auf Citizenship.² In beiden Rahmungen handeln³ sie in unterschiedlicher Weise, unter unterschiedlichen Bedingungen und mit unterschiedlichen Wirkmöglichkeiten – jeweils abhängig von ihrem legalen Status sowie von sozialen, kulturellen, ethnischen, geschlechtsspezifischen und generationellen Unterschieden und Zuschreibungen. Von der gesellschaftlichen Anerkennung ihrer Performance hängt ab, ob sie ihnen Handlungsmöglichkeiten und Handlungsmacht⁴ als Bürger*innen verleihen kann.

Die Performance von Citizenship und die künstlerische Performance als Arbeit an Citizenship hängen in komplexer und unauflöslicher Weise zusammen. Performance ist zunächst ein weiter und blühender Begriff, der in nahezu allen gesellschaftlichen Bereichen angewendet wird. Er bezeichnet sowohl mediale oder künstlerische Inszenierungen und Aufführungen, als auch das darstellende und wahrnehmbare Handeln von Individuen, Gruppen oder Institutionen in so unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen wie Politik, Sport, Wirtschaft, Medien, Bildung und Kunst, und darüber hinaus eine eigene Gattung der bildenden Künste. Entsprechend betrachtet die Forschung Performance aus unterschiedlicher Perspektive: Während die Soziologie Cultural Performances, also gesellschaftsbildende kulturelle Praktiken erforscht (Turner/Schechner 1995; Turner 2009), untersuchen die

¹ In einem weit gefassten Verständnis von Bürger*innenschaft begreife ich Bürger*innen – unabhängig von ihrem Staatsbürger*innenstatus – als Mitbürger*innen, die durch ihr Handeln Gesellschaft und Zusammenleben aktiv gestalten. Dieses Handeln muss nicht an eine Institution gebunden sein, sondern kann in vielfältiger, auch informeller Weise Zusammenleben prägen.

² Im Vergleich zum deutschen Begriff Bürger*innenschaft umfasst der englische Terminus Citizenship mehrere Bedeutungen und Dimensionen: Über einen bloßen rechtlichen Status hinaus meint er auch Praktiken und Handlungsweisen, mit denen Menschen Zugehörigkeit beanspruchen und beinhaltet damit gleichzeitig immer auch Kämpfe um Rechte und Anerkennung. In diesem Sinne werden beide Begriffe in dieser Arbeit synonym verwendet.

³ Handeln beschreibt eine intendierte menschliche Tätigkeit, die sich vom bloßen (menschlichen oder tierischen) Verhalten unterscheidet – wobei der Übergang von einem subjektiv sinn-, zweck-, oder zielorientierten Handeln zum bloßen Verhalten fließend sein kann. Indem eine Handlung ein Ziel kennt oder einem Zweck folgt, ist sie auf Veränderung des Bestehenden ausgerichtet und wird zum Handeln. Zugleich kann menschliches Handeln nicht als rein intentional oder gar autonom gedacht werden, sondern ist grundsätzlich verstrickt in soziale Strukturen (vgl. Lütke 2011: 269-270; Vanberg 2011: 268-269).

⁴ Den Begriff Handlungsmacht (*agency*) verwende ich im Sinne von Handlungsmöglichkeit, um ein Handeln zu bezeichnen, das als (selbst)wirksam erfahren wird. Dieses setzt Handlungskapazitäten und -kompetenzen von Bürger*innen voraus, mithilfe derer sie Interaktionen, gesellschaftliches Zusammenleben und zugleich ihr Weltverhältnis gestalten. Ebenso setzt Handlungsmacht gesellschaftliche Verhältnisse und Strukturen voraus, die ihren Bürger*innen dieses ermöglichen.

Wirtschaftswissenschaften Performance als Leistungskategorie in Bezug auf Leadership und zielen dabei vor allem auf Leistungsmanagement und -steigerung wirtschaftlicher Organisationen, wie beispielsweise das Institut für Performance Management der Leuphana Universität in Lüneburg beschreibt.⁵ Die Performance Studies und die Theaterwissenschaften hingegen bezeichnen seit den 1970er Jahren mit Performance Aufführung und Darstellung im Rahmen künstlerischer Praxis und untersuchen Theorien und Praktiken szenischer und performativer Künste und Bildung in ihrer kultur- und sozialwissenschaftlichen Reflexion. Jon McKenzie hat beides zusammengebracht und Performance in ihrer ambivalenten Verstricktheit als zentralen Begriff herausgearbeitet, um die Verfasstheit heutiger neoliberaler Gesellschaft beschreiben zu können (McKenzie 2001). Die Citizenship Studies hingegen nutzen bisher das Konzept der Performativität, um das Handeln von Bürger*innen als wirklichkeitskonstituierend (Austin 1972) und damit als Gesellschaft verändernd zu beschreiben. Darüber untersuchen sie Fragen und Kämpfe um Konzepte von Citizenship, deren Bindung an eine nationalstaatliche Rahmung im globalisierten 21. Jahrhundert zunehmend an ihre Grenzen stößt (Isin/Turner 2002; Isin 2008, 2017). Der Forschungsansatz des Graduiertenkollegs *Performing Citizenship*⁶ betrachtet mit der Verbindung der Begriffe Performance und Citizenship die künstlerische Performance als Artikulations- und Handlungsform von Bürger*innen in Bezug zu Fragen, Theorien und Praktiken von Citizenship.

Das Anliegen der vorliegenden Arbeit ist es, Performance sowohl als gesellschaftliches als auch als künstlerisches Handeln in den Blick zu nehmen und in seinem inneren Zusammenhang zu Bürger*innenschaft (*Citizenship*) zu untersuchen. Dafür betrachte ich Performance zunächst 1. als wirkmächtiges Handeln von Bürger*innen, mit dem diese Gesellschaft gestalten und verändern (können), 2. als gesellschaftliches Performancedispositiv im Sinne eines Imperativs, sich als aktiv handelndes, gestaltendes, leistungsfähiges Mitglied von Gesellschaft zeigen und einbringen zu sollen, der das Handeln von Bürger*innen in unterschiedlichen Bereichen gesellschaftlicher Realität leitet und 3. als eine künstlerische Praxis, die den Vollzug von Handlungen ins Zentrum stellt, mit der Bürger*innen sich

⁵ <https://www.leuphana.de/institute/ipm.html> (letzter Zugriff: 12.06.2018)

⁶ Das Graduiertenkolleg *Performing Citizenship – Neue Artikulationen urbaner Bürgerschaft der Metropole des 21. Jahrhunderts* ist eine Kooperation zwischen zwei wissenschaftlichen (HafenCity Universität Hamburg, Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg) und zwei künstlerischen Institutionen (Forschungstheater Hamburg, K3 – Zentrum für Choreographie). Das Forschungsprogramm des Kollegs ist nachzulesen unter: <http://performingcitizenship.de/data/> (letzter Zugriff am 22.06.2018) unter: <http://www.performingcitizenship.de> (letzter Zugriff: 23.11.2017).

artikulieren und in die Gesellschaft einschalten – als Arbeit an Citizenship. Diesen ambivalenten und zugleich unauflösbaren Zusammenhang zwischen der Performance von Citizenship und künstlerischer Performance als Arbeit an Citizenship untersuche ich im Rahmen dieser Arbeit theoretisch sowie künstlerisch-praktisch insbesondere im Kontext kultureller Bildung und künstlerischer Forschung.

Gegenwärtig boomen partizipative Performanceformate in bildender Kunst, Theater und kultureller Bildung, die kulturelle und/oder soziale Teilhabe von Bürger*innen herstellen wollen oder sollen. Doch was genau können Performancemacher*innen anbieten, wenn sie zu einer partizipativen Zusammenarbeit einladen? Wie kann künstlerische Performance zu Arbeit an Citizenship werden? Diese Frage untersuche ich in Bezug auf die gesellschaftliche wie künstlerische Performance von Mädchen und Frauen als Bürgerinnen der postmigrantischen (deutschen) Gesellschaft.

Postmigrantisch meint »nach der Migration«. Die Vorsilbe »post« verweist dabei nicht auf eine abgeschlossene Migration, sondern auf soziale Transformationen⁷ und »Aushandlungsprozesse, die [...] nach der Migration« einsetzen (vgl. Widmann 2014: o. S.; Foroutan 2015: o. S.). Von der postmigrantischen Gesellschaft zu sprechen bedeutet, Migration als einen Fakt zu akzeptieren, der in seinen Konsequenzen diskutiert und ausgehandelt, aber nicht zurückgewiesen wird und »richtet [...] den Blick auf die Gestaltung der Gesellschaft nach erfolgter Einwanderung« (Foroutan et al. 2015: 15). Ursprünglich wurde der Begriff des Postmigrantischen von der Theatermacherin Shermin Langhoff in die deutsche Debatte eingebracht. Sie bezeichnet mit ihm ein Theater, das der Wahrnehmung von Migrant*innen und Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund als Migrationsandere⁸ in dramatischen Texten, Geschichten und Diskursen ein Ende setzt.

Über den Begriff des Postmigrantischen erzählt das Theater zunächst eine Gesellschaft, in der Migration keine Trennlinie zwischen Bürger*innen mehr darstellt, um diese kontinuierliche Erzählung schließlich in einen gesellschaftlichen Alltag und in die kollektive Narration einer

⁷ Als soziale oder gesellschaftliche Transformationen beschreibe ich gesellschaftliche Umformungsprozesse, die ich im Unterschied zu sozialem Wandel als teilweise gesteuert und damit zugleich als teilweise steuerbar begreife.

⁸ Der Begriff bezeichnet gesellschaftlich als »Andere« (im Gegensatz zu als »Nicht-Andere«) konstruierte Menschen – mit und ohne eigenem Migrationshintergrund – und benennt dabei vor allem das Moment ihrer Konstruktion und Festschreibung (vgl. Mecheril 2010: 17; Mecheril 2011). Der Begriff Migrationshintergrund wird in diesem Zusammenhang kritisch gesehen, da er die Konstruktion Migrationsanderer unterstützt (vgl. Utlu 2011: 445-448)

postmigrantischen Gesellschaft Deutschlands einfließen zu lassen. Für die Untersuchung virulenter Fragen der Migrationsgesellschaft greifen soziologische, kulturwissenschaftliche, migrationstheoretische und bildungswissenschaftliche Forschungsansätze sowie die Citizenship und Gender Studies aus jeweils unterschiedlicher Perspektive den Begriff des Postmigrantischen zunehmend auf und nutzen ihn als Konzept, um eine kritische Perspektive auf Debatten um Migrationsdynamiken zu markieren (Donath 2011; Römhild 2011, 2015; Widmann 2014; Yıldız 2013, 2016; Foroutan 2014; Foroutan et al. 2014, 2015; Hill 2015; Hill /Yıldız 2017). Mit ihm wird einerseits beschrieben, wie Migration alltägliches (urbanes) Leben zunehmend heterogenisiert. Zugleich geht es darum, migrantische Kämpfe um Anerkennung und gleichberechtigte Teilhabe an Gesellschaft zu artikulieren und Migration als Potenzial, als »urbane Ressource« (Yıldız/Mattausch 2009) anzuerkennen. Auch die Kunst- und Theaterwissenschaften sowie die Performance Studies untersuchen, wie die Künste Fragen postmigrantischen Zusammenlebens stellen und bearbeiten. Zunehmend werden dabei auch die Funktionen, Praktiken und Strukturen von Kunst im Kontext postmigrantischer Gesellschaft auf den Prüfstand gestellt und kritisch befragt (Hoffmann/Klose 2009; Sharifi 2011, 2014; Blum 2015). In Bezug auf kulturelle Bildung stehen diese kritischen Forschungsansätze jedoch noch am Anfang. Vorangetrieben werden sie vor allem durch – zunächst zögerlich eingestandene – Herausforderungen und Problemstellungen, vor denen Theatermacher*innen und kulturelle Bildungsarbeiter*innen in ihrer Praxis stehen.

1.1 Zum Ausgangspunkt dieser Forschung

Ausgangspunkt meiner Forschung waren folgende Beobachtungen während der circa zweijährigen dramaturgischen und organisatorischen Mitarbeit an dem theatralen Stadtprojekt *New Hamburg* (2012-2014)⁹ im Hamburger Stadtteil Veddel: Frauen und Mädchen schienen für das Funktionieren des Stadtteils zentral, allerdings am wenigsten beteiligt an etablierten öffentlichen Formen politischer, bürgerschaftlicher und künstlerischer Praxis. Begleitet war diese Beobachtung von Zweifeln. Stimmt das? Oder sind meine Begriffe von Bürger*innenschaft und Öffentlichkeit blind für Formen von Handeln und Engagement, die ich nicht als solche einstufe? Und was bedeutet das möglicherweise für die künstlerische

⁹ Das Projekt *New Hamburg* wurde von 2012 bis 2014 unter der künstlerischen Leitung von Björn Bicker, Malte Jelden und Michael Graessner in enger Zusammenarbeit zwischen dem Deutschen Schauspielhaus Hamburg und dem Hamburger Stadtteil Veddel, seinen Institutionen, Vereinen und seinen Bürger*innen entwickelt. In diesem Rahmen entstanden über dreißig unterschiedliche künstlerische, diskursive, sportliche, kulinarische Veranstaltungsformate. Weitere Informationen zu Geschichte und aktueller Entwicklung des fortlaufenden Projektes unter: <http://new-hamburg.de/wp/> (letzter Zugriff: 12.10.2017)

Zusammenarbeit? Im Rahmen von *New Hamburg* wirkten einige, meist jüngere Frauen an Theater- oder Performanceprojekten mit, andere winkten mit Bemerkungen wie »Theater? Hab' ich genug zuhause!« ab. Deutlich bereitwilliger beteiligten sich viele Frauen an der Konzeption, vor allem jedoch an der Organisation und Kommunikation einer Reihe unterschiedlicher Veranstaltungen wie Stadtteilspaziergänge, Diskussionsveranstaltungen, interreligiöse Begegnungen, Caféeröffnungen, Bauprojekte et cetera. In dem Moment, als diese Projekte öffentlich sichtbar wurden, zogen sich einige der Frauen jedoch in die zweite Reihe oder hinter das Buffet zurück. Mich als *weisse*¹⁰ Künstlerin und Akademikerin, deren politische wie künstlerische Sozialisation seit den 1980er Jahren durch aktivistische und emanzipatorische Praktiken geprägt ist, irritierte das und ich fragte mich: Was heißt es für Frauen und Mädchen in der heutigen postmigrantischen Konstellation, in der unterschiedliche feministische Perspektiven und Entwicklungslinien nebeneinander und teilweise gegeneinander laufen, Bürgerin zu sein und als Bürgerin zu handeln? Durch welche Praktiken, durch welches Handeln werden Mädchen und Frauen die postmigrantischen Bürgerinnen, die sie sind? Und wie können sie künstlerische Performance dafür nutzen, ihre Citizenship zu artikulieren, zu (v)erhandeln, herzustellen und sich damit in Gesellschaft einzuschalten? Welche unterschiedlichen Begriffe und Praktiken treffen aufeinander, wenn als »sozial schwach«, »bildungsfern« und »migrantisch« stigmatisierte Bewohnerinnen eines Stadtteils wie der Veddel in Hamburg von *weißen* Sozial- und Kulturarbeiterinnen zu künstlerischer Zusammenarbeit eingeladen werden? Welche Bürgerinnen begegnen sich hier wie? Welche Chancen und Grenzen halten partizipative Kunst-, Theater- oder Performancepraktiken¹¹ für ihr gemeinsames Handeln bereit? Und welche gesellschaftlichen Ordnungen werden dabei möglicherweise reproduziert oder irritiert?

¹⁰ Die Begriffe *weiß* und *Schwarz* verwende ich (in dieser Schreibweise) im Folgenden als politische Begriffe, um gesellschaftliche Positionen, nicht die Hautpigmentierung von Menschen zu beschreiben (vgl. Piesche/Arndt 2011; Sow 2011a, 2011b). Alternativ zu *Schwarz* verwende ich den Begriff *Person* beziehungsweise *People of Color*, der im Rahmen der Black-Power-Bewegung als affirmative Selbstbezeichnung gegenüber rassistischer Zuschreibungen angeeignet wurde. Heute wird er (auch in Deutschland) im Rahmen postkolonialer Diskurse sowie von Aktivist*innen angewendet. Er bezeichnet Menschen, die gegenüber der Mehrheitsgesellschaft (in Ländern des globalen Nordens) als »nicht weiß« gelten und sich aufgrund ethnischer Zuschreibungen alltäglichen wie institutionellen Rassismen ausgesetzt sehen (vgl. Dean 2011). Kritisiert wird, dass der Begriff vereinfachende *Schwarz/weiß*-Zuschreibungen eher manifestiere statt rassistisch geprägte gesellschaftliche Machtverhältnisse differenzieren zu können. Das Netzwerk *Kritische Migrations- und Grenzregimeforschung* kritisiert die »Ignoranz« der Begriffe wie der Debatte um Critical Whiteness »gegenüber den tausendfach verschachtelten und komplizierten Geschichten von vielen von uns, die sich der schnöden Opposition »weiß« versus »color« entziehen« (Karakayali et al. 2012). Ich verwende die Begriffe im Bewusstsein ihrer Ambivalenz sowie der Kritik an ihnen.

¹¹ Mit partizipativer Performance bezeichne ich künstlerische Strategien und Formate, die auf Aktion und Handlungsvollzüge fokussieren und dabei kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe herstellen wollen oder

Diese Fragen, die sich mir innerhalb eines konkreten Projektzusammenhangs stellten, berühren generelle Fragen bezüglich der Funktionen, Strukturen und der konkreten Gestaltung partizipativer künstlerischer Performancepraxis. Ziel meiner Forschung ist es, über den Begriff der Performance die Frage nach Handlungsformen und Handlungsmöglichkeiten von Mädchen und Frauen als Bürgerinnen der postmigrantischen Gesellschaft mit der konkreten Herausforderung zu verknüpfen, die (eigene) künstlerische (Forschungs)praxis mit ihnen diversitätsreflexiv zu gestalten. Mit dieser Arbeit frage ich nach den Chancen und Grenzen von Performance als partizipativer Kunst- und kultureller Bildungspraxis in der Aushandlung einer Narration postmigrantischer Gesellschaft und erarbeite Vorschläge dafür, wie künstlerische Performancepraxis Mädchen und Frauen dabei zur Seite stehen kann, als »neue Sprecherinnen [...] im Diskurs« (Foroutan 2014: 181) und darüber hinaus als Erzählerinnen einer Narration postmigrantischer Gesellschaft zu performen.

Mit dem Begriff des Postmigrantischen sind bereits eine seismographische Qualität sowie ein transformatives Potenzial von Kunst- und Kulturproduktion in Bezug auf Narrationen von Gesellschaft gekennzeichnet worden. Dass Kunsterfahrung und künstlerisches Handeln eine transformative Wirkung in Bezug auf das Selbst- und Weltverhältnis von Menschen haben *kann*, ist unbestritten – und mittlerweile ein normativer Anspruch von Kulturpolitik und kultureller Bildung. Inwiefern die transformative Wirkung von Kunst darüber hinaus auch gesellschaftliche Strukturen und Institutionen verändern kann, bleibt eine zu untersuchende Frage, die auch künstlerische (Bildungs)institutionen und -praktiken betrifft. Verwoben in gesellschaftliche Strukturen und Logiken stellen sie selbst ein interessantes Feld für eine kritische Forschungsperspektive auf Handlungsmöglichkeiten innerhalb der postmigrantischen Gesellschaft dar. Insbesondere der Kontext kultureller Bildung soll als Möglichkeitsraum und zugleich als Ort von Ausschluss und Diskriminierung (Sharifi 2014; Blum 2015) untersucht werden.

Als Kulturwissenschaftlerin, Dramaturgin und Theatermacherin frage ich danach, welchen Beitrag die performativen Künste und die kulturelle Bildung in der Aushandlung postmigrantischen Zusammenlebens leisten und inwiefern sie darüber hinaus kulturwissenschaftliche und migrationstheoretische Forschung in Bezug auf Citizenship

sollen. Der Begriff der Performance wird in seiner künstlerischen und gesellschaftlichen Dimension ausführlich in Kapitel 2.2. eingeführt und untersucht.

erweitern können. Angesiedelt im Rahmen des Graduiertenkollegs *Performing Citizenship*, ist diese Forschung auch als ein Vorschlag im Diskurs um künstlerische Forschung zu verstehen, in dem sehr diverse Ansätze versammelt und diskutiert werden (vgl. Borgdorff 2008; Krohn 2012; Seitz 2012b). Nach vereinzelt Anfangsbehauptungen hat sich künstlerische Forschung in den letzten zehn bis 15 Jahren durch ihre zunehmende Institutionalisierung an unterschiedlichen Hochschulen sowie durch zahlreiche Forschungsprojekte und -beiträge auch im deutschsprachigen Raum verstärkt als eigenständige Forschungsrichtung etabliert. Die Debatte um künstlerische Forschung konzentriert sich derzeit (noch) stark auf ihre Bestimmung gegenüber wissenschaftlicher Forschung und diskutiert Formen und Qualitäten des durch sie generierten Wissens (Busch 2007; Holert 2013; Roms 2013; Jung 2016). Demgegenüber wurde mit den beiden Hamburger Graduiertenkollegs *Versammlung und Teilhabe* (2012-2014) sowie *Performing Citizenship* (2015-2017) ein Ansatz (neben weiteren) entwickelt, der künstlerische Forschung vor allem vor dem Hintergrund einer Demokratisierung von Forschung und Wissenschaft denkt, fordert und erprobt. Grundlage dafür ist ein Verständnis von Forschung, das davon ausgeht, Wissen über Gesellschaft könne am besten mit statt im Abstand zu ihr generiert werden (vgl. Latour 1998; Peters 2013: 11-13). Angebunden an Bruno Latours Hinweis, dass entsprechend das Wissen der vielen einzelnen Bürger*innen (*hoi polloi*) immer wichtiger werde, wird künstlerische Forschung hier als transdisziplinärer Ansatz im Dreieck zwischen Wissenschaft, Kunst und Gesellschaft konzipiert (Peters 2012; 2013: 11-13; Burri et al. 2014) und als explizit partizipative Forschungspraxis verfolgt. Beteiligte an einer solchen Form von Forschung sind neben Künstler*innen und Wissenschaftler*innen potentiell alle Bürger*innen, die von der jeweiligen Forschungsfrage betroffen sind oder hierfür eine spezifische Expertise mitbringen (vgl. Peters 2012; 2013: 12): Stadt(teil)bewohner*innen, Politiker*innen, Institutionsvertreter*innen, Fachpersonal, Kinder et cetera.

Im Rahmen meiner Forschung stehen die Perspektive, die Stimme, das Handeln von jugendlichen Mädchen und Frauen im Zentrum. Die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen gesellschaftlicher und künstlerischer Performance von Mädchen und Frauen als postmigrantische Bürger*innen erfordert ein Forschungssetup, das performatives Handeln und Forschen initiieren und anschaulich machen kann. Aus diesem Grund umfasst meine Forschung zwei künstlerisch-praktische Forschungsteile, in deren Rahmen ich gemeinsam mit Hamburger Mädchen und Frauen untersuche, wie sie, beziehungsweise wir, mithilfe künstlerischer Performance Anliegen artikulieren, Handlungsräume,

Handlungsmöglichkeiten, Handlungsmacht als Bürgerinnen nutzen oder einfordern, verhandeln und möglicherweise vergrößern können. In dramaturgisch jeweils unterschiedlich konzipierten Forschungssetups wird – in unterschiedlichen Konstellationen, mithilfe unterschiedlicher künstlerischer Verfahren und Strategien – künstlerische Performance als Arbeit an Citizenship erprobt.

1.2 Zum Aufbau dieser Arbeit

Diese vorliegende schriftliche Arbeit ist der chronologisch letzte und zugleich umfangreichste Teil meiner künstlerisch-wissenschaftlichen Forschung. Er gliedert sich in drei Teile:

Nach einer ausführlichen Darstellung meiner Forschungsmethode, die ich performatives Forschen als Handeln nenne, werde ich im zweiten Kapitel zunächst den Zusammenhang von Citizenship in der postmigrantischen Gesellschaft und Performance theoretisch verankern: Citizenship wird als das Handeln in den Blick genommen, mit dem Menschen entweder ihre Bürger*innenrechte wahrnehmen oder ihren Status und ihre Anerkennung als Bürger*innen einfordern – und damit Zusammenleben und Gesellschaft gestalten. Mit dem Konzept der Performativität wird das Handeln von Bürger*innen als wirklichkeitskonstituierend beschrieben (Austin 1972; Butler 1988, 2004b; Isin 2017). Performance wird als vielschichtiger und vielfach verwendeter Begriff eingeführt, den Jon McKenzie als zentral für die Beschreibung der Entwicklung heutiger, an Ökonomie und Effizienz kategorien orientierter Gesellschaft (McKenzie 2001) herausgearbeitet hat. Insbesondere die von McKenzie analysierte Verzahnung seiner unterschiedlichen Dimensionen wird zum Ausgangspunkt, um einen performativen Imperativ, den Gesellschaft in ihrer neoliberalen¹² Logik heute an das Handeln ihrer Bürger*innen richtet, mit einer normativen Erwartung an künstlerische Performance innerhalb kultureller Bildung zusammenzudenken. Dabei werden insbesondere die Kategorien Sichtbarkeit und Anerkennung von Handeln und Performance als Versprechen sozialer Inklusion und Partizipation untersucht.

Im zweiten Teil des Kapitels werde ich aus umgekehrter Perspektive nachzeichnen, wie Performance als künstlerische Praxis in ihrer Entwicklung und Entgrenzung gesellschaftliche Wirkmächtigkeit und Relevanz sucht und findet und wie sie genau aus diesem Grund heute –

¹² Mit dem Begriff neoliberal beschreibe ich gesellschaftliche Strukturen und Logiken, die hauptsächlich an Ökonomie- und Effizienz kategorien orientiert sind.

beispielsweise in der kulturellen Bildung – gezielt eingesetzt wird, um Bürger*innen in ihrem Handeln zu stärken und dabei zugleich zu optimieren. Weiterhin gehe ich der Frage nach, inwiefern partizipatives Kunsthandeln verspricht, Bürger*innen Handlungsräume und Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen und damit tendenziell auch eine Krise der demokratischen Repräsentation von Bürger*innen auffangen zu können. Chancen und Fallstricke partizipativer Performancepraxis sollen aufgezeigt und ihre ambivalente Rolle in Bezug auf Demokratiebildung und Citizenship diskutiert werden. Ein Ergebnis meiner Forschung ist, dass Debatten um Sichtbarkeit, Repräsentation und die gesellschaftliche Wirkmächtigkeit von partizipativem Kunsthandeln zwar im politischen wie auch im künstlerischen Feld breit geführt werden, bezogen auf die künstlerische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, also im Kontext der kulturellen Bildung, jedoch noch sehr am Anfang stehen. Ein durch den *performative* sowie den *social turn* notwendigerweise erfolgter Funktionswechsel der Dramaturgie in den performativen Künsten wird nachgezeichnet. Analysiert wird, inwiefern über die zentrale Qualität des Relationalen innerhalb partizipativer Performance die Dramaturgie an Bedeutung gewinnt. Handlungsfelder einer relationalen Dramaturgie, die sich daraus für die kulturelle Bildung und künstlerische Forschung ergeben, werden skizziert.

Im dritten Kapitel werde ich meine künstlerisch-praktischen Forschungsprojekte *Die Schule der Mädchen I* (2015/2016) und *II* (2017) ausführlich vorstellen und untersuchen. Die Dramaturgie wird innerhalb dieser Arbeit zur Analysefolie, mit der die künstlerische (Forschungs)praxis in ihrem Zusammenhang zu Fragen gesellschaftlicher Performance und Citizenship untersucht wird.

Das erste künstlerische Forschungsprojekt *Die Schule der Mädchen I* untersucht alltägliche Praktiken sowie imaginiertes, zukünftiges Handeln jugendlicher Mädchen eines sozial stigmatisierten Stadtteils auf seine performative, das heißt auf seine Wirklichkeit und Gemeinschaft verändernde Wirkmächtigkeit hin (Kapitel 3.1). Der Forschungsprozess ist zunehmend dadurch geprägt, dass weder intervenierende Performancestrategien im Stadtraum noch das Auftreten auf einer Theaterbühne den jugendlichen Forscherinnen erstrebenswert scheinen und daher verweigert werden. Ein zentraler Befund dieses Forschungsteils ist, dass bestimmte Konstellationen kultureller Bildungspraxis, geprägt durch gesellschaftliche Differenzkriterien, Ausschlüsse produzieren und strukturelle Machtverhältnisse reproduzieren. Verstärkt durch eine Kombination mit bestimmten künstlerischen Verfahren kann künstlerische Performance dabei selbst zum

(gesellschaftlichen) Imperativ werden. Das zentrale Versprechen kultureller Bildung auf Ermächtigung und Partizipation als performativer und kreativer Imperativ für jugendliche postmigrantische Bürgerinnen sowie ihre Nonperformance als widerständige Antwort darauf rücken ins Zentrum der Untersuchung.

Aufgrund dieses Befundes fokussiert das zweite künstlerische Forschungsprojekt *Die Schule der Mädchen II* das intersubjektive, kollaborative Handeln von Mädchen und Frauen. Dafür wird ein Format entwickelt, das Mädchen und Frauen zum gemeinsamen Handeln als Team einlädt. Statt des individuellen Handelns und Performens jugendlicher Subjekte steht hier das intersubjektive, das gemeinsame Handeln von Bürgerinnen im transgenerationellen Verhältnis im Zentrum. Dieses Format wird gemeinsam mit Mädchen und Frauen erprobt und ist in entsprechender Abwandlung in unterschiedlichen Kontexten und Konstellationen wiederholbar.

Beide Forschungsprojekte werden im Rahmen dieser Arbeit als eigenständige Fallbeispiele betrachtet, die aufeinander aufbauend entwickelt werden. Sie untersuchen die Performance von Bürgerinnen in unterschiedlicher Aspektierung und beschreiben in ihrer Abfolge auch eine Verschiebung meines Forschungsschwerpunktes von der Untersuchung des Handelns und Performens jugendlicher Subjekte in ihren sich transformierenden Weltverhältnissen hin zu der Untersuchung von Bedingungen und Anerkennungsmöglichkeiten der gesellschaftlichen wie künstlerischen Performance von Mädchen und Frauen. Zunehmend wird Handeln als relationaler Akt und damit auch als Möglichkeit gemeinsamer, eventuell solidarischer Formen des Handelns und Performens von Bürgerinnen in den Blick genommen. Gerade im Kontext kultureller Bildung knüpfen sich daran Fragen nach Machtverhältnissen und gesellschaftlichen Ordnungen.

Die zwei unterschiedlichen Forschungssetups kreieren jeweils unterschiedliche Konstellationen von forschenden Mädchen und Frauen, geprägt vor allem durch generationelle, kulturelle und soziale Unterschiede. Gesellschaftliche Differenzkriterien wie Gender, Race,¹³ Age, Ability und Class beeinflussen die Praktiken, Anerkennungs- und

¹³ Mit dem Begriff Race bezeichne ich ein gesellschaftliches Differenzkriterium. Dabei betone ich explizit, dass die Kategorie menschlicher Rassen eine abzulehnende Konstruktion ist, über die jedoch bis heute rassistische Diskriminierung stattfindet (vgl. Arndt 2011: 660-664). Um genau diese benennen zu können, nutze ich den Begriff Race, der – ähnlich wie die politischen Begriffe Schwarz und weiß, umstritten ist: Einige postkoloniale Theoretiker*innen lehnen ihn als diskriminierend ab, andere halten einen Diskurs darüber für schwierig bis sinnlos, da dieser von weißen Sprecher*innen dominiert und zum Teil torpediert werde, wie beispielsweise Reni Eddo-Lodge in ihrem Text *Why I'm No Longer Talking to White People*

Wirkmöglichkeiten des Handelns von Mädchen und Frauen. Zunehmend wird innerhalb des Forschungsprozesses deutlich, dass sie auch die kollaborative Forschung selbst maßgeblich bestimmen. Deshalb geraten aus dramaturgischer Perspektive die Forscher*innen-Konstellation und das Forschungssetup mit seinen Ordnungen in den Fokus, da sich an ihm zentrale Fragen der Handlungsmöglichkeiten von Mädchen und Frauen als Bürgerinnen verhandeln lassen. Ob, wie und welchen Bürger*innen Performance als künstlerische Praxis Handlungsmöglichkeiten und Handlungsmacht eröffnen kann, wird im Forschungsverlauf verstärkt zu einer dramaturgischen Frage: Die dramaturgische Konzeption von performativer Praxis und künstlerischen Forschungsprozessen wird als Knotenpunkt dafür ausgemacht, die künstlerische Performance von (jugendlichen) Bürger*innen auf ihre gesellschaftliche (Sprecher*innen)position beziehen und damit als Arbeit an Citizenship begreifen zu können.

Beide künstlerischen Forschungsprojekte sind in Bezug auf die beteiligten Forscherinnen sowie auf ihre jeweiligen Forschungssetups, -prozesse, -ergebnisse und deren Präsentationen unterschiedlich und stehen in einem additiven statt in einem direkt kontrastiven Verhältnis zueinander. Dennoch werden ihre jeweiligen Ergebnisse kontrastierend miteinander und darüber hinaus im Spiegel vergleichbarer Projekte untersucht.

Im Schlussteil dieser Arbeit (Kapitel 4) werde ich zentrale Ergebnisse meiner Forschung diskutieren. Dabei geht es einerseits um Ergebnisse in Bezug auf die Bedingungen und Anerkennungsmöglichkeiten gesellschaftlicher Performance postmigrantischer Mädchen und Frauen. Der Fokus liegt jedoch auf den Ergebnissen hinsichtlich der Möglichkeiten und Grenzen ihrer künstlerischen Performance als Arbeit an Citizenship. Festgehalten wird hier abschließend noch einmal, wie die Dramaturgie durch ihren Funktionswechsel im Zuge des *performative* und *social turn* an Bedeutung für partizipative Projekte gewinnt: Knotenpunkte einer relational-dramaturgischen Praxis werden festgehalten, Merkmale einer performativen Dramaturgie abgeleitet und ihre entscheidende Bedeutung innerhalb partizipativer Performance herausgearbeitet: Sie kreiert Konstellationen zwischen Performer*innen sowie zwischen ihnen und Zuschauer*innen, in denen diese mithilfe künstlerischer Verfahren und Strategien handeln. Dieses (Probe)handeln von Bürger*innen kann erst durch die rahmende und strukturierende dramaturgische Arbeit als gesellschaftlicher Entwurf, als eine mögliche

about Race anymore (Eddo-Lodge 2017) konstatiert. Ich halte an Race als gesellschaftlichem Differenzkriterium fest, um eine Differenz zwischen Bürger*innen in Bezug auf rassistische Zuschreibungen, strukturelle Rassismuserfahrungen und dadurch geprägte gesellschaftliche Positionen zu benennen.

Narration von Gesellschaft in den Blick genommen werden. Dadurch ist die Dramaturgie in der Lage, (Kunst)handeln innerhalb einer künstlerisch gerahmten Situation an Fragen gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten, Handlungsmacht und Citizenship zurückzubinden.

Angesichts aktueller Herausforderungen der kulturellen Bildung in der postmigrantischen Gesellschaft ist es auch Anliegen dieser Arbeit, den Bedeutungsgewinn der Dramaturgie in Bezug auf partizipative Performance zu betonen und die Position der Dramaturgie, die gegenwärtig als erstes eingespart wird, innerhalb kultureller Bildung und künstlerischer Forschung stark zu machen.

1.3 Methodisches Vorgehen

Der Zusammenhang zwischen der Performance von Citizenship und künstlerischer Performance als Arbeit an Citizenship wird in dieser Arbeit aus zwei Richtungen theoretisch wie praktisch untersucht. Um die Performance von Citizenship fassen zu können, werden unterschiedliche grundlegende und aktuelle theoretische Ansätze, Konzepte und Debatten um Citizenship, insbesondere aus der Perspektive von Frauen und Mädchen in der postmigrantischen Gesellschaft analysiert und in Bezug auf die Kategorien Handeln, Sichtbarkeit und Anerkennung befragt. Ebenso werden theoretische wie praktische Ansätze partizipativer künstlerischer Performance, insbesondere in kultureller Bildung und künstlerischer Forschung untersucht.¹⁴

Um meine forschungsleitende Frage künstlerisch-praktisch untersuchen zu können, habe ich zwei unterschiedliche Forschungsprojekte entwickelt. Für den Bau der jeweils spezifischen Forschungssetups habe ich mich am sogenannten »Wunschkreis«, einer Forschungsmethode des Forschungstheaters in Hamburg,¹⁵ orientiert: Hier stellen eine diskursive Frage, konkrete Wünsche beziehungsweise Anliegen der Forschenden sowie ein

¹⁴ Die erarbeiteten Forschungsstände wurden durch Tagungsbesuche sowie die Gestaltung eigener theoretischer und praktischer Tagungsbeiträge erweitert. Insbesondere ist hier die Leitung des Labors *Theatrales Forschen als bürgerschaftliches Handeln* im Rahmen der Labortagung *Theatrales Forschen in sozialen Feldern* vom 24.-26.11.2016 an der Fachhochschule Dortmund zu nennen, aus der unter anderem der Artikel *Performatives Forschen als bürgerschaftliches Handeln* (Gunsilius 2018a) und *Performatives Forschen als bürgerschaftliche Praxis. Eine Forschung in 13 Schritten am Beispiel der Schule der Mädchen I* (Gunsilius 2018b) hervorgegangen sind; weitere Informationen unter: <http://forschendes-theater.de/> (letzter Zugriff: 22.11.2017). Eine wichtige Rolle hat auch der Besuch der Tagung *Interventionen 2017 – Diversity in Arts & Education* vom 23.-24.06.2017 in Berlin gespielt, Informationen und Dokumentation unter: <http://interventionen-berlin.de/interventionen/> (letzter Zugriff: 22.November 2017).

¹⁵ <http://www.fundus-theater.de/ueber-uns/> (letzter Zugriff: 23.11.2017)

zentrales künstlerisches Verfahren drei Punkte eines Dreiecks dar, das ein Forschungsprojekt in Form eines zu verfolgenden Vorhabens skizziert (vgl. Peters 2016c: 21). Die zur gemeinsamen Forschung eingeladenen Mädchen und Frauen beider Forschungsprojekte habe ich in unterschiedlicher Weise zu ihren Anliegen, ihren Praktiken und ihrem aktuellen wie zukünftigen Handeln als Bürgerinnen befragt. Auf der Basis dieser durch Interviews beziehungsweise Fragebögen und teilnehmende Beobachtung erhobenen Daten habe ich jeweils ein Forschungssetup entwickelt, das die Frage nach dem Handeln jugendlicher postmigrantischer Bürgerinnen an die Perspektiven, Expertisen und konkreten Anliegen der unterschiedlichen Forschungsbeteiligten und die jeweils gewählten künstlerischen Verfahren anbinden sollte. Das jeweilige Forschungssetup wird als Ergebnis fortlaufenden Prognostizierens entwickelt, dann erprobt und durch dichte Beschreibung (Geertz 1972) daraufhin untersucht, inwiefern die jeweiligen dramaturgisch konzipierten Forschungssetups und die dafür jeweils gewählten Performancestrategien dem Handeln (jugendlicher) Bürgerinnen Handlungsräume bieten können. Video-, Bild- und Textquellen bilden dabei eine wesentliche Grundlage meiner Forschung. Sie sind in Auszügen im Anhang dieser Arbeit dokumentiert. Ergebnisse liefert meine Untersuchung sowohl in Bezug auf das Handeln jugendlicher Bürgerinnen in einer postmigrantischen Gesellschaft als auch in Bezug auf konzeptionelle und künstlerische Problemstellungen und Strategien sowie auf normative Ansprüche kultureller Bildung. Interessant sind die Ergebnisse daher sowohl aus kulturwissenschaftlicher, aus alltagspraktischer sowie aus performancetheoretischer und -praktischer Perspektive.

1.4 Performatives Forschen als Handeln – Verortung des künstlerisch-wissenschaftlichen Forschungsansatzes

Mein Ansatz performativer künstlerischer Forschung fußt grundsätzlich auf dem skizzierten Forschungsansatz des Graduiertenkollegs *Performing Citizenship*, das die künstlerisch-wissenschaftliche Forschung im Dreieck zwischen Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft denkt. Es kann bei einer solchen Kollaboration nur darum gehen, eine Chance in der »Komplizenschaft« (Ziemer 2013) aller drei Felder zu erkennen: Wissenschaft bietet die diskursiven Fragen, gesellschaftlicher Alltag das Feld mit konkreten Bedarfen und unterschiedlichen Expertisen, Kunst die Mittel und Methoden, um Fragen von Gesellschaft partizipativ, öffentlich und verdichtet zu stellen und zu untersuchen. Dabei sollen die Künste weder eine ästhetische Form von Sozialarbeit noch eine leicht konsumierbare Form der Wissensvermittlung leisten (vgl. Roms 2013: 207). Eine solche Kollaboration zwischen

Wissenschaft, Kunst und Gesellschaft macht in meinen Augen dann Sinn, wenn sie Bürger*innen Mittel und Öffentlichkeiten bietet, um sich forschend und aktiv gestaltend in eine sich transformierende Gesellschaft einzuschalten. Künstlerischer Forschung, (wie auch anderen Disziplinen empirischer Forschung) wird ihre Involviertheit nach wie vor häufig als fehlende Distanz zum Gegenstand und mangelnde Objektivität vorgeworfen. Dabei kann in ihr eine Verwandtschaft zur Anthropologie gesehen werden, die das gestaltende Eingreifen Forschender gut kennt – ebenso wie die Tatsache, dass diese ihrerseits »radikal rückbeforscht« werden (vgl. Ziemer/Reimers 2013: 49-55). Hanne Seitz beschreibt mit Verweis auf den Wissenschaftsphilosophen Gaston Bachelard und den Sozialwissenschaftler Rainer Diaz-Bone frühe und aktuelle performativitätstheoretische Ansätze der Sozialwissenschaften, die »ohne empirische Anbindung und eine entsprechende Anpassung ihrer Methoden« (Seitz 2012b: 2) nicht denkbar seien. Der *performative turn* in den Sozialwissenschaften gehe davon aus, dass Theorie Wirklichkeit nicht nur beschreibe und analysiere, sondern sie zugleich herstelle. Dieser Ansatz setze sich erst langsam durch und markiere gleichzeitig »eine grundlegende Umkehr: weg von der universellen Methodenkultur hin zu einer Methodenvielfalt« (Seitz 2012b: 2-3). Auch der Kulturwissenschaftler Klaus Schönberger beschreibt, wie eine Entgrenzung von Gesellschaft eine Entgrenzung der Methoden von Forschung an und in ihr nach sich ziehe (Schönberger 2017: o. S.).

In dieser Entwicklungslinie von Forschungspraktiken angesichts eines sich transformierenden Wissenschaftsbegriffes und -betriebes verorte ich auch meine künstlerisch-wissenschaftliche Forschung. Die Performance von Bürger*innen als Gestalter*innen von Gesellschaft, die Performativität ihres Handelns, sowie künstlerische Performancepraxis, mit der sich Bürger*innen artikulieren, sind darin zentrale Begriffe und Kategorien. Entsprechend betont meine künstlerisch-wissenschaftliche Forschung das Moment des Handelns sehr konkret: Sie formuliert zunächst eine diskursive gesellschaftliche Frage und untersucht daran angebundene Prozesse. Unterschiedliche künstlerische Verfahren, die an der jeweiligen Frage, dem Untersuchungsfeld und den Beteiligten orientiert sind, werden als Forschung angewendet oder entwickelt und bestimmen das Setup, den Prozess und die Präsentation. (vgl. Haarmann 2007: 3; Peters 2013: 13) Dabei kann grundsätzlich jedes künstlerische Verfahren als Forschung angewendet werden.¹⁶ Wesentlich ist der kollaborative Charakter dieser Forschungspraxis, die von den Unterschieden der

¹⁶ Im Band *Künstlerische Forschung. Ein Handbuch* werden unterschiedliche Praktiken als Verfahren künstlerischer Forschung vorgestellt und untersucht (Badura et al. 2015: 111-218).

Forschenden in Bezug auf Expertise, Rolle und Verantwortlichkeit innerhalb des Prozesses ausgeht. Den Begriff der Kollaboration verwende ich hier in Anlehnung an Mark Terkessidis, um eine Zusammenarbeit zwischen zwei (oder mehr) Akteur*innen, zu beschreiben, die ein gemeinsames Ziel, zumindest ein gemeinsames Vorhaben verbindet. Dieses kann durchaus von unterschiedlichen Anliegen motiviert, mit verschiedenen Zwischenzielen verbunden und durch den Einsatz unterschiedlicher Expertisen und Praktiken verfolgt und erreicht werden. Anders als im Modell der Kooperation geht Kollaboration stärker von den Unterschieden als den Gemeinsamkeiten der Zusammenarbeitenden aus. Irritationen, Interessenkonflikte, Machtfragen und ihre Aushandlung sind entsprechend immanente Teile der Zusammenarbeit in der »die Akteure einsehen, dass sie selbst im Prozess verändert werden, und diesen Wandel sogar begrüßen« (Terkessidis 2015: 14).

Ziel ist es dabei, den Forschungsprozess so zu gestalten, dass er Hierarchien weitgehend abbaut oder transparent benennt, um die Agency beteiligter (möglicherweise gesellschaftlich machtloser) Bürger*innen zu unterstützen. Eine Nähe sehe ich zum Ansatz der Aktions- oder Handlungsforschung (*action research*), einer spezifischen Forschungsmethode der anwendungsorientierten Sozialwissenschaft, sowie zu einigen ihrer zahlreichen als Praxisforschung oder partizipative Forschung benannten Weiterentwicklungen.¹⁷ Ihr im anglo-amerikanischen Raum bekanntester Vertreter Kurt Lewin fordert in seinem 1946 erschienenen Aufsatz *Action Research and Minority Problems* »eine Forschung im Dienste sozialer Unternehmungen oder sozialer Technik« (Lewin 1946b):

»It is a type of action-research, a comparative research on the conditions and effects of various forms of social action, and research leading to social action. Research that produces nothing but books will not suffice.« (Lewin 1946a: 35)

Lewin lehnt ein hierarchisches Verhältnis von Wissenschaft zu ihren Erkenntnisobjekten ab und will einen transparenten und gleichberechtigten Diskurs zwischen Forschenden und Betroffenen, zwischen zwei forschenden Subjekten schaffen. Sein Anspruch ist es, »Handeln, Forschen und Erziehung« zusammenzubringen. Den Forschungsprozess konzipieren er sowie weitere Vertreter der Aktionsforschung (wie zum Beispiel Moser) in unterschiedlichen, zyklisch aufeinander bezogenen Phasen, die aus dem Sammeln und der Analyse von Informationen und Daten, ihrer Interpretation, daraus abgeleitetem Handeln und dessen

¹⁷ Einen umfangreichen Überblick zu unterschiedlichen Ansätzen der Aktions- und Praxisforschung sowie partizipativer Forschung bieten Hella von Unger (Unger 2014) sowie vor allem in Bezug auf internationale Ansätze Peter Reason und Hilary Bradbury im *Sage Handbook of Action Research* (Reason/Bradbury 2013).

Modifikation bestehen (vgl. Lewin 1946a: 37-38; Rosenstiel/Hockel/Molt 1994: 2-3). Alle Beteiligten sollen über das Forschungsvorhaben transparent informiert, an seiner Ergebnisproduktion beteiligt sein und von seinem Erkenntnisgewinn lernen können. Lewins Ansatz wurde im anglo-amerikanischen Raum breit rezipiert und weiterentwickelt, während er in Deutschland erst in den 1970er Jahren aufgenommen, im Kontext marxistisch orientierter Kapitalismuskritik als emanzipatorische und politische Forschungspraxis geschätzt, als solche jedoch von einigen Theoretikern (unter anderem von Habermas) auch scharf kritisiert wurde (vgl. Unger 2014: 14-16). Hella von Unger weist darauf hin, dass deutsche Forscher*innen nach zehnjähriger Erprobung und kritischer Diskussion das Interesse an der Aktionsforschung verloren oder sie als Konzept verwarfen, den Ansatz jedoch gerade in den letzten Jahren unter anderen Begriffen wie »Praxisforschung« oder »partizipative [...] Forschung wieder auf[nehmen]« (Unger 2014: 17). Von zahlreichen internationalen Umarbeitungen und Weiterentwicklungen besitzt der Ansatz der *Participatory Research Practices* die größte Relevanz für meine performative Forschungspraxis.

»As we search for practical knowledge and liberating ways of knowing, working with people in their everyday lives, we can also see that action research is participative research, and all participative research must be action research.« (Reason/Bradbury 2013: 4)

Reason und Bradbury beschreiben ihn als Ansatz, der »Beteiligungsprozesse von marginalisierten Gruppen« fokussiere sowie auf »Emanzipation, Demokratisierung und soziale Gerechtigkeit« ziele, und in den kritische wie feministische Theoriebildung eingingen (vgl. Cassell/Johnson 2006: 796-803; Reason/Bradbury 2013: 797; Unger 2014: 21). Insbesondere der Ansatz von Butt Hall zielt auf die Stärkung und Unterstützung machtloser gesellschaftlicher Gruppen:

»I define participatory research as an integrated three-pronged process of social investigation, education and action designed to support those with less power [sic] in their organizational or community settings.« (Hall 2001: 171)

Was ist der Beitrag der Künste, wenn sie zu Ansätzen partizipativer Aktionsforschung hinzukommen? Angesichts der Notwendigkeit, die vielen verschiedenen Expertisen von Bürger*innen in ihrer Unterschiedlichkeit zu versammeln, zu organisieren und verhandelbar zu machen, sieht Sibylle Peters die Kunst mit ihren Möglichkeiten zur Gestaltung partizipativer Prozesse und ihrer Expertise zur Performativität von Wissen als gute Partnerin (vgl. Peters 2013: 13). Sie kann Forschung als Situation, als zu verfolgendes Vorhaben rahmen, so dass unterschiedliche Bürger*innen in einem dafür entwickelten Setting handeln können. In der temporär eingerichteten künstlerischen Rahmung können Bedingungen,

Regeln, Formen dieses Handelns so konzentriert und zugespitzt eingerichtet werden, dass das Handeln darin eher als ein Probehandeln (Peters 2012) zu begreifen ist, dessen Bedingungen und Konsequenzen auf einer Bühne oder innerhalb einer anderen künstlerischen Rahmung vergrößert, ja modellhaft sichtbar und begreifbar werden. In einem künstlerischen Forschungssetting können neben verbalisierbaren, expliziten Erkenntnissen auch implizite, stille, ungesicherte Formen von Wissen (*tacit knowledge*) sichtbar und erlebbar werden (Peters 2013; Jung 2016).

Performatives Forschen *als* Handeln stellt das Moment des Handelns und seiner Performativität ins Zentrum und stellt eine Distanz von Forschenden zum sozialen Feld grundsätzlich infrage. Es können Forschungssetups entwickelt werden, die unterschiedliche Forschende mit ihrer Expertise und ihrem sozialen Feld aktivieren und ihnen Handlungsmöglichkeiten verleihen (sollen). Wie genau die zu untersuchende Frage gestellt, mit welchen zentralen künstlerischen Verfahren sie von welchen Forscher*innen in welcher Konstellation handelnd untersucht wird – diese Entscheidungen bilden dramaturgische Knotenpunkte für den Bau des künstlerischen Forschungssetups und strukturieren den Forschungsprozess. Damit erzählt das künstlerische Forschungssetup einen sozialen Entwurf, der im Forschungsprozess und während der Ergebnispräsentation kollaborativ durchgespielt und öffentlich verhandelbar wird.

Künstlerischer Forschung wird oft unterstellt, dass ein partizipativer Prozess und seine Präsentation der Entwicklung des Forschungssetups nachgeordnet seien und das *eigentliche* Forschen damit initiierenden Künstler*innen vorbehalten bliebe. Besonders naheliegend scheint dieser Verdacht, wenn erwachsene Künstler*innen ein Setup für eine kollaborative Forschung mit Kindern oder Jugendlichen entwickeln. In der Tat findet performative Forschung in unterschiedlichen Phasen statt, die in unterschiedlicher Weise kollaborativ funktionieren. Denn Kinder, Jugendliche, professionelle Künstler*innen und weitere Expert*innen der Forschung bringen unterschiedliche Interessen, Expertisen und zum Beispiel zeitliche Ressourcen in die kollaborative Forschung ein. Sie sind nicht in allen Phasen gleichberechtigt, sondern tragen unterschiedliche Verantwortlichkeiten. So liegt die Entwicklung des Forschungssetups, der eine ausgiebige Recherche sowie erste Forschungsschritte zur Datenerhebung – beispielsweise durch teilnehmende Beobachtung, Interview, Fragebogen – vorausgegangen ist, für mich eindeutig in der Expertise und Verantwortung von erwachsenen Forscherinnen. Ihre Aufgabe ist es, die Wünsche der beteiligten Mitforscher*innen zu erfassen, in Beziehung zum Forschungsgegenstand zu setzen

und ein Forschungssetup so zu bauen, dass alle Forscher*innen mit ihren Anliegen an die Forschungsfrage andocken können. Dieses Setup formuliert die Forschung möglichst als kollaboratives Vorhaben oder Aktion und kann damit zugleich einen sozialen Entwurf darstellen. Auch wenn sich bereits erste Forschungsergebnisse im Forschungssetup abbilden, stellt dessen Konzeption nicht das *eigentliche*, sondern *ein* Moment performativer Forschung dar. Im nächsten Schritt wird dieser Entwurf durchgespielt und soll dabei möglichst *allen* Beteiligten Räume für forschendes Handeln eröffnen, Wissen generieren und Ergebnisse produzieren. Diesen Prozess sollten alle Beteiligten auf Augenhöhe und – wie die Handlungsforschung vorschlägt – im gemeinsamen Diskurs auswerten, lesen, Ergebnisse ableiten und festhalten. Die*der Künstler*in übersetzt diese Ergebnisse gegebenenfalls in eine modifizierte oder zugespitzte Variante des Forschungssetups, das so durch seine eigenen Ergebnisse überschrieben wird. Die öffentliche Präsentation von Ergebnissen ist selbst immer auch Moment von Forschung, der anschließend von der kollaborativen Forscher*innen-Gemeinschaft ausgewertet wird. Münden diese kollaborativ erarbeiteten Ergebnisse in einen wissenschaftlichen Vortrag oder Text, ist dieser Teil der Forschung meist der nicht kollaborative Part des*r Wissenschaftler*in.

Als initiiierende Forscherin und Künstlerin bin ich Teil einer kollaborativen Forscher*innen-Konstellation und zeichne darin für ein dramaturgisch konzipiertes Forschungssetup, für unterschiedliche Phasen des künstlerischen Forschungsprozesses, sowie die verdichtende Ergebnispräsentation verantwortlich. Ich bin dabei prozessleitende Protagonistin, die eine Mehrfachexpertise einbringt, auf unterschiedlichen Ebenen handelt und sich innerhalb des Prozesses viele Entscheidungen und Deutungen und damit eine machtvolle Position vorbehält. Das muss transparent gemacht und kritisch reflektiert werden. Eine kollaborative Zusammenarbeit, die von den Unterschieden der Forschenden ausgeht, kann erwachsenen wie kindlichen Bürger*innen idealerweise erlauben, sich in der künstlerischen Rahmung forschend und gestaltend einzuschalten.

Es bleibt der Hinweis, dass Missverständnisse, unerwartete Befunde, Schief lagen oder Störungen im Ablauf auch in dieser Form der Forschung meist die interessantesten und zentralen Ergebnisse liefern, wie im Verlauf dieser Arbeit zu sehen sein wird.

1.5 Zum Verhältnis theoretischer und künstlerischer Forschung in dieser Arbeit

Theoretische und praktische Forschung sind für die Forschungsvorhaben innerhalb des Graduiertenkollegs *Performing Citizenship* als gleichberechtigte Teile konzipiert. Innerhalb meiner Forschung greifen sie wie folgt ineinander: Zu meiner forschungsleitenden Frage, inwiefern partizipative Performance als Arbeit an postmigrantischer Bürger*innenschaft wirksam werden kann, wird zunächst ein theoretischer Forschungsstand zu postmigrantischer Gesellschaft, Citizenship, Handeln und Performance erarbeitet. Eine aus der eigenen künstlerischen Praxis abgeleitete Problemstellung wird auf postmigrantische Citizenship bezogen. Daraus wiederum abgeleitete künstlerische Handlungsfelder sowie erste Befunde einer performativen Feldforschung (Datensammlung, -analyse und -auswertung) zu alltäglichen Praktiken und imaginiertem Zukunftshandeln von Hamburger Mädchen werden in ein künstlerisches Forschungssetup übersetzt. Mit diesem untersucht eine kollaborative Forscherinnenkonstellation aus Mädchen (Schülerinnen) und Frauen (Künstlerinnen und weitere) dann künstlerisch-handelnd die Forschungsfrage(n). Erste im künstlerisch-praktischen Forschungsprozess erarbeitete Zwischenergebnisse befragen, vertiefen und erweitern die theoriebasierte Untersuchung, während die Theorie den konkreten künstlerisch-praktischen Forschungsteilen als Bezugsraster für gesellschaftliche Dispositive dient. Aus der fortlaufenden, theoretisch untermauerten Analyse des künstlerisch-praktischen Forschungsprozesses lassen sich Ergebnisse festhalten, die wiederum zu Modifikationen und Überschreibungen des künstlerischen Forschungssetups oder -skripts führen. Die Forschung kann entsprechend als eine zyklische Bewegung beschrieben werden. Das Verhältnis zwischen theoretischen (Kapitel 2) und künstlerisch-praktischen (Kapitel 3) Forschungsteilen ist entsprechend kein lineares: Beide beziehen sich aufeinander und stehen in enger Wechselwirkung, was durch die Struktur dieser schriftlichen Arbeit nur bedingt abgebildet werden kann und soll.

2 Performing Citizenship?! – Zum Zusammenhang von Citizenship und Performance

»the way we define Citizenship is intimately linked to the kind of society and
political community we want«
(Chantal Mouffe: Dimensions of Radical Democracy, 1992: 25)

Der innere Zusammenhang von Citizenship und Performance wird im folgenden Kapitel zunächst auf der Ebene gesellschaftlicher Realität und anschließend im Rahmen künstlerischer Praxis theoretisch verankert und dabei insbesondere auf das Feld kultureller Bildung fokussiert. Dazu wird ausgehend von der Frage des Zusammenlebens in der postmigrantischen Gesellschaft zunächst Citizenship als dynamisches Konzept vorgestellt und die Performance von Citizenship anhand zentraler Begriffe wie Performativität, Handeln, Handlungsmacht (*agency*), Sichtbarkeit und Anerkennung untersucht. Besonderer Fokus liegt dabei auf der Perspektive von Mädchen und Frauen innerhalb der postmigrantischen Gesellschaft. Da sie historisch bedingt und bis heute unter erschwerten Bedingungen auf gesellschaftlichen Bühnen handeln oder dort als Handelnde anerkannt werden, rückt ihre Perspektive, ihre Performance in den Fokus dieser Untersuchung. Aus einer umgekehrten Perspektive wird im zweiten Teil des Kapitels künstlerische Performancepraxis als Arbeit an Citizenship in den Blick genommen. Der beschriebene Zusammenhang von Citizenship und Performance wird auf den Kontext kultureller Bildung übertragen und es wird herausgearbeitet, inwiefern er die künstlerische Praxis mit jungen Bürgerinnen innerhalb der postmigrantischen Gesellschaft theoretisch wie praktisch herausfordert. Dafür wird ein durch die Entwicklungslinie der performativen Künste notwendiger Funktionswechsel der Dramaturgie hilfreich: Die Dramaturgie wird das zentrale Instrumentarium, um die künstlerische Performance von jugendlichen Mädchen auf Fragen ihrer Handlungsmöglichkeiten als Bürgerinnen beziehen zu können.

2.1 Die Performance von Citizenship in der postmigrantischen Gesellschaft

Die Performance von Citizenship innerhalb der postmigrantischen Gesellschaft zu untersuchen bedeutet, Bürger*innen – mit und ohne Staatsbürger*innenstatus – als Subjekte zu sehen, die sprechend und handelnd Zusammenleben und Gesellschaft schaffen, erzählen, schreiben und performen.

Die postmigrantische Gesellschaft begreife ich dabei als Narration eines urbanen, nationalstaatlich oder anders gerahmten ›Wir‹, das durch das intersubjektive Handeln von Bürger*innen hergestellt wird. Eine Gesellschaft als Narration zu begreifen, bedeutet zunächst, sie als konstruiert und damit als dynamisch und gestaltbar vorauszusetzen.

»Narrationen sind Erzählungen beziehungsweise Erzählstrukturen, die Gemeinschaften betreffen und die über Zeit und Raum eine Reproduktion erfahren. Ihre Funktion liegt in der Konstruktion eines kollektiven Gedächtnisses und somit in der Konstruktion vergangener und gegenwärtiger Wirklichkeit.« (Foroutan 2014: 177)

Erfunden, gesteuert oder reproduziert werden diese Narrationen laut Naika Foroutan in erster Linie von Institutionen und Akteur*innen aus Wissenschaft, Medien und Politik, aber auch zum Beispiel durch aktives Bürger*innenengagement oder die Artikulationen von Künstler*innen (vgl. ebenda: 179-181). Doch wer ist dieses ›Wir‹? Welche Bürger*innen beanspruchen die Deutungshoheit über die Narration dieses ›Wir‹? Und wie gelingt es welchen Bürger*innen durch ihr Handeln oder ihr Sprechen, anerkannter Teil von ihr zu sein?

»In Deutschland leben knapp 16 Millionen Menschen mit einem sogenannten Migrationshintergrund, von denen bereits neun Millionen die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. Dennoch ist es bis dato nicht gelungen, aus dieser Tatsache eine Erzählung zu generieren, die eine neue, plurale und heterogene nationale Identität formuliert, welche sich mittelfristig in ein kollektives Gedächtnis einspeist und über ein politisches Bekenntnis hinauswirkt.« (ebenda: 176)

Aus der Erkenntnis heraus, dass das Narrativ einer postmigrantischen Gesellschaft in Deutschland noch nicht gelungen und zugleich umkämpft ist, stellt Foroutan die Frage, wer in der Aushandlung dieser Narration spreche und wer gehört werde und fordert die »strukturelle [...] Unterstützung von neuen Sprecherinnen und Sprechern im Diskurs.« (ebenda: 181).

Für die Arbeit an einem aktuellen, dynamischen und sich fortlaufend transformierenden Narrativ einer postmigrantischen Gesellschaft können die Perspektive und die Praktiken der Generation junger Bürger*innen hilfreich sein. Sie leben häufig bereits selbstverständlich in einer postmigrantischen Alltagsrealität, die für viele Erwachsene noch ›neu‹, oder ›fremd‹ scheint. Naika Foroutan und ihre Kolleg*innen sehen die jugendliche Perspektive als zukunftsweisend an und haben in der Studie *Deutschland postmigrantisch II* (Foroutan et al. 2015) untersucht, ob Jugendliche (und junge Erwachsene bis 25 Jahre) in Deutschland, die in einer von Migration deutlich stärker geprägten Gesellschaft aufgewachsen sind als viele Erwachsene, sich in Bezug auf ihre »Kontakte, Wissensbezüge, Narrative, nationale Identität,

politische[n] Einstellungen gegenüber Minderheiten (hier gegenüber Muslimen) und Stereotypen« vom »Rest der Bevölkerung« unterscheiden und »offener gegenüber der Einwanderungsgesellschaft« seien (Foroutan et al. 2015: 11-12). Als Ergebnisse halten die Autor*innen fest, dass Jugendliche mehr »Kontakt« zu ihren postmigrantischen Mitbürger*innen (hier: muslimischen) und dadurch ein personalisiertes, allerdings immer noch geringes »Wissen« über sie haben, dass Jugendliche ein »offeneres Verständnis« als Erwachsene vom Deutschsein haben, das sie, anders als diese, neben »Sekundärtugenden« auch mit »sozialen und politischen Werten« beschreiben und mit dem sie »Patriotismus und emotionale Verbundenheit, allerdings weniger »nationale Symbolik« verbinden. »Stereotype Vorstellungen über Muslime« hätten Jugendliche wie Erwachsene. Jugendliche wehrten diese allerdings stärker ab und zeigten eine höhere »Bereitschaft zur Gewährung von Anerkennung, Teilhabe und Partizipationsrechten« als Erwachsene (Foroutan et al. 2015: 6-8). Die Forscher*innengruppe nennt Jugendliche hier nicht explizit Bürger*innen, sieht sie jedoch als relevante Sprecher*innen¹⁸ in einem noch zu entwickelnden überzeugenden Narrativ von Deutschland als Einwanderungsland (Foroutan 2014: 176-177). In dieses sollte insbesondere die Perspektive von Migrantinnen Eingang finden, die aktuell nicht ausreichend vorkommt (Kapitel 2.1.5).

Die postmigrantische Gesellschaft ist eine Gesellschaft im Wandel und die Fragen nach postmigrantischer Citizenhip und postmigrantischer Performance als Arbeit an Citizenship sind damit auch Fragen nach einer gesellschaftlichen Veränderung, die sich gegenwärtig zeigt und zugleich auf die Zukunft verweist. Vor diesem Hintergrund kommt den an meiner Forschungspraxis beteiligten Mädchen und Frauen die Rolle von Expertinnen im Sinne gesellschaftlicher Seismographen weiblicher postmigrantischer Citizenship zu. Dabei soll es vor allem um gegenwärtiges Handeln gehen. Weniger im Fokus stehen soll die gesellschaftliche Funktion von Kindern und Jugendlichen, qua ihres Alters die Zukunft von Gesellschaft zu garantieren. Vielmehr geht es darum, dass sie aktuelle gesellschaftliche Bedingungen für das Handeln von Bürger*innen auf ihre Zukunftsfähigkeit¹⁹ und vor allem

¹⁸ Sie weisen mit Bezug auf Hurrelmann und Quenzel darauf hin, dass Jugendliche und junge Erwachsene »in dieser Lebensphase vor einschneidenden Veränderungen wie dem Übergang in die Erwerbstätigkeit und die Familiengründung« (Foroutan et al. 2015: 11) stehen, die ich als zwei zentrale Nadelöhre für die Performance als Bürger*innen sehe.

¹⁹ Die Kategorie Zukunft im gesellschaftlichen und künstlerischen Handeln von Kindern und Jugendlichen im Hinblick auf alternative Formen der Zukunftsforschung untersucht Eva Plischke (Plischke 2014) Sie befragt in ihrer laufenden Forschung explizit den Begriff der Zukunftsfähigkeit als leitend für das Handeln von (jugendlichen) Bürger*innen, ohne jedoch die Unbekannte Zukunft zu entwerfen.

auf ihre gegenwärtige Tragfähigkeit testen. Denn die Frage nach postmigrantischer Citizenship ist geprägt von der Erkenntnis, ohne eine nationale Rahmung aktuell nicht auszukommen, bei gleichzeitigem Wissen, dass diese angesichts drängender Fragen des Zusammenlebens in einer globalisierten Welt nicht (mehr) ausreicht und brüchig wird. Die Frage nach postmigrantischer Citizenship geht in meinen Augen deshalb über die Frage nach einem postmigrantischen ›Wir‹ hinaus. Die zentralere Frage ist: Wie wollen wir zusammen leben?

2.1.1 Citizenship als dynamisches Konzept

Citizenship ist ein dynamischer Begriff, ein »momentum concept« (Hoffman zitiert nach Lister 2007: 49). Er definiert zunächst die Mitgliedschaft und Zugehörigkeit zu einem meist nationalstaatlich gefassten gesellschaftlichen Körper und strukturiert das Zusammenleben von Bürger*innen über ihre Rechte und Pflichten, die ihnen Handlungsmöglichkeiten und Handlungsmacht (*agency*) zugestehen sollen. Über seinen ein- und ausschließenden Charakter ist dem Konzept ein Spannungsverhältnis immanent, das seine kontinuierliche Aushandlung und Umarbeitung herausfordert: In heutigen, durch Globalisierung und Migration dynamisierten Gesellschaften reicht ein an die nationalstaatliche Rahmung gebundenes Verständnis von Citizenship nicht aus, um essentielle Fragen des Zusammenlebens zu bestimmen und zu lösen. Globale und kommunale sowie kulturelle Rechte gewinnen an Bedeutung für ein inklusiv organisiertes Zusammenleben von Bürger*innen mit und ohne jeweiligen Staatsbürger*innenstatus. Zugehörigkeit und Ausschluss werden sowohl über Rechte als auch über Anerkennung hergestellt und strukturiert (vgl. Lister 2007: 51). Während die Politikwissenschaft vor allem die legale wie die politische Dimension von Citizenship betrachtet, fokussieren Sozial- und Kulturwissenschaften – so auch meine Forschung – auf die kulturelle Dimension von Citizenship. Diese, auf das engste mit der rechtlichen und der politischen Dimension verschränkt, umfasst Fragen nach sozialen und kulturellen Rechten und nach Partizipation von Mitbürger*innen²⁰ (vgl. Marshall 1950). Eine solche »soziologisch

²⁰ In seinem für die Citizenship-Forschung zentralen Essay *Citizenship and Social Class* unterscheidet T. H. Marshall zwischen dem Recht auf politische Teilhabe (Wahlrecht, zivile und soziale Rechte), den unterschiedlichen Dimensionen von Zugehörigkeiten und der gesellschaftlichen Teilhabe (vgl. Marshall 1950; Hess/Lebuhn 2014: 15). Seine Unterscheidung zwischen formalen und substanziellen Rechten generiert ein Spannungsfeld, das Grundlage für einen dynamischen und prozessorientierten Begriff von Citizenship ist. Dafür wird Marshalls Beitrag in der Debatte um Citizenship bis heute gewürdigt. Gleichzeitig wird auf seine durch historische Veränderungen (wie die neoliberale Umstrukturierung des Wohlfahrtsstaates/Dynamiken internationaler und transnationaler Migration/Verschiebung der Ebenen, auf denen politische, soziale, kulturelle Rechte bereitgestellt werden) notwendige Aktualisierung verwiesen (vgl.

informierte Definition von Citizenship« bezieht sich mehr auf »Normen, Praktiken, Bedeutungen und Identitäten« (Isin/Turner 2002: 52; Übers. d. Verf.) als auf formale Rechte. Ruth Lister identifiziert in Ansätzen des *Inclusive Citizenship* folgende vier Werte, die Menschen mit der Idee von Citizenship und der Organisation gemeinschaftlichen Zusammenlebens verbinden und aus denen heraus sie Forderungen formulieren: 1. Gerechtigkeit (im Sinne eines fairen gleichen beziehungsweise unterschiedlichen Umgangs mit Menschen), 2. Anerkennung (des Wertes menschlichen Lebens und menschlicher Unterschiede), 3. Selbstbestimmung und 4. Solidarität (im Sinne von Identifikation und Gemeinschaftlichkeit mit anderen in ihren Forderungen nach Gerechtigkeit und Anerkennung) (vgl. Lister 2007: 3). Von einem inklusiven Verständnis geht auch meine Untersuchung der Citizenship von Frauen und Mädchen in der postmigrantischen Gesellschaft aus. Dabei geht es jedoch weniger um Citizenship als Ideal sondern vielmehr als Praxis – um das Handeln von Bürgerinnen.

2.1.2 Zur Performativität von Citizenship

Citizenship ist in mehrfacher Hinsicht performativ: Das Konzept bietet Bürger*innen die Möglichkeit, in der Ausübung ihrer Rechte und Pflichten als Subjekte zu handeln. So beschreibt Citizenship nach Allman and Beatty eine »Subjektposition«, die sich durch ein fortgeführtes »Set an Praktiken und Handlungen sowie Erwartungen und politische Claims« artikuliere (Allman/Beatty 2002 nach Peters 2016a: 473). Wenn Bürger*innen innerhalb festgelegter Regeln, Strukturen und Normen handeln, so schaffen, gestalten und verändern sie durch konkrete Praktiken und Handlungen gesellschaftliche Wirklichkeit. In einem solch performativen Begriff des Handelns (*acting*) von Bürger*innen (Isin 2017), ist das konkrete Tun (*doing*) auf das Engste mit dem Aufführen desselben (*performing*) und seinen Bedingungen verwoben. Denkbar wird er auf Grundlage des *performative* wie des *practice turns*,²¹ die die Kultur- und Sozialwissenschaften seit den 1970er Jahren dynamisieren: So breit unterschiedliche Performativitätskonzepte gefächert sind, fußen sie doch alle auf einem

ebenda: 16). Anzumerken ist, dass sein Ansatz sich ausschließlich auf männliche Bürger der westlichen Gesellschaften des 18., 19. und 20. Jahrhunderts bezieht (vgl. Volpp 2017: 155).

²¹ Gabriele Klein und Hanna Katharina Göbel haben herausgearbeitet, wie sich zeitgleich mit dem Konzept der Performativität der Begriff der Praxis entwickelt und den Handlungsbegriff herausfordert: »Poststrukturalistische Praxistheorien betonen den Aspekt der Wiederholung in Praktiken auf Kosten von performativen Verschiebungen« (Klein/Göbel 2017: 17). So trügen Praktiken als »Routinen« zu Subjektivierungsprozessen bei, die gesellschaftliche Ordnungen stabilisierten. Mikrosoziologische Positionen betonten hingegen »nicht die *selbst-bildende*, sondern die *selbst-darstellende* Seite der Praxis« (Klein und Göbel 2017: 18) und näherten sich, indem sie »Zeichen in Körperbewegungen suchen und diese als Akte verstehen« an Performativitätskonzepte an (Klein/Göbel 2017: 18). Performativität wird hier »als Erzeugungsmodus von Praxis angesprochen« und als »Motor sozialer Transformation« gesehen (Klein/Göbel 2017: 19).

konstruktivistischen Weltbild, in dem soziale und kulturelle Wirklichkeit als konstruiert, als durch individuelles und kollektives Handeln gemacht gilt. John Austin hat in seiner als Ausgangspunkt des *performative turns* zu nennenden Sprechakttheorie (Austin 1972) diejenigen sprachlichen Äußerungen als performativ bezeichnet, mit denen gleichzeitig gehandelt wird, indem sie gesellschaftliche Wirklichkeit schaffen, zum Beispiel »Hiermit erkläre ich Euch zu Mann und Frau«, »Zum ersten, zum zweiten, zum Dritten.«²² Doch performatives Handeln geht über wirklichkeitskonstituierende verbale Akte hinaus. So beschreibt die Kulturwissenschaftlerin Judith Butler die soziale Konstruktion von Geschlechteridentitäten und betont dabei vor allem die körperliche Dimension sozialer und kultureller Handlungen – auch des Sprechens selbst – als performativ (Butler 1988: 520-523). Sie denkt performatives Handeln gebunden an Normen und soziale Machtstrukturen, die durch dieses Handeln entweder stabilisiert oder verschoben werden können.²³

Michel de Certeau argumentiert, dass es beim Handeln weniger um das Subjekt oder das Individuum und seine Intentionen geht als vielmehr um konkrete Praktiken, mit denen sich Bürger*innen die Welt und soziale Strukturen aneignen. Diese Aneignungsformen, die de Certeau »Strategie« (auf den eigenen Ort bezogen, gebunden an Macht) (vgl. de Certeau 1988: 87-88) oder »Taktik« (auf den Ort des Anderen bezogen, »durch das Fehlen von Macht bestimmt«) (vgl. ebenda 1988: 89-90) nennt, sind relationale Formen des Handelns von Bürger*innen miteinander und innerhalb gesellschaftlicher Strukturen. Die »Taktik« stellt dabei ein Agieren innerhalb vorgegebener und machtvoller Rahmungen und Strukturen dar, das diese durch spielerische »Coups« nutzt, unterläuft, irritiert oder ausdehnt (vgl. ebenda 1988: 90). In diesem Sinne verstehe ich Handeln mit de Certeau – analog zu performativen Äußerungen bei Austin – als performativen Akt, mit dem sich Bürger*innen Welt aneignen beziehungsweise sich in sie einschreiben.

Sibylle Peters weist mit Austin darauf hin, dass das Handeln von Bürger*innen nicht immer erfolgreich sei. Es könne auch fehlschlagen, »unhappy« sein, wenn es außerhalb bekannter Protokolle stattfindet, zum Beispiel wenn die*der Handelnde nicht als »subject of rights«

²² Als zwei weitere zentrale performativitätstheoretische Ansätze sind die des Austin-Schülers John R. Searle zu nennen, der jedes Sprechen als Tun versteht (Searle 1969) sowie der dekonstruktivistische Ansatz Jaques Derridas, nach dem jedes Handeln als Text gelesen werden kann, dessen Zeichen zitiert, dekontextualisiert und neu kontextualisiert werden können (Derrida 2004).

²³ Butlers Ansatz ist seit den 1990er Jahren zentral für die Gender Studies und fand darüber hinaus Eingang in weitere sozial- und kulturwissenschaftlichen Disziplinen, wie in Handlungstheorien, Performancetheorien oder die Citizenship Studies (vgl. Isin 2017: 506-507; Klein/Göbel 2017: 12).

anerkannt sei oder ihr*sein Handeln Normen und Ordnungen überschreite (vgl. Peters 2016a: 575-478). Engin Isins ebenfalls mit Austin argumentiertes Konzept des *Performative Citizenship* (Isin 2017) umfasst sowohl die Handlungsmacht von Bürger*innen, die als subjects of rights politisch, sozial oder kulturell an Gesellschaft partizipieren, als auch und vor allem ein Handeln von Subjekten, mit dem diese ihre Rechte und ihre Anerkennung als Bürger*innen öffentlich einfordern und umkämpfen, wie es unterschiedliche Ansätze herausgearbeitet haben, zum Beispiel die des *Feminist* (Lister 2003), *Multicultural* (Kymlicka 2003) *Inclusive* (Kabeer 2005; Lister 2007), *Activist* (Isin 2008) oder *Insurgent Citizenship* (Holston 2009). Isin konzipiert Citizenship grundsätzlich immer auch als Ort von Kämpfen um und Forderungen nach Mitgliedschaft, Rechte(n) und Anerkennung von Bürger*innen. Er unterscheidet die Performativität von Handlungen (*Actions*) und Handeln (*Acts*) von Bürger*innen: Als »Acts« bezeichnet er ein Handeln, das über sich selbst hinausweise und damit konstitutiv für Bürger*innenschaft sei:

»If acts produce actors (or actors are produced through acts) then initially we can define acts of citizenship as those acts that produce citizens and their others.« (Isin 2008: S. 37)

Es ist deutlich geworden, dass Menschen als Bürger*innen handeln, indem sie entweder ihre Rechte und Pflichten als subjects of rights ausfüllen oder einfordern und dabei soziale Normen und Protokolle ausfüllen, ausdehnen oder verschieben. Durch ihr Handeln gestalten sie Gesellschaft aktiv mit oder um und schreiben sich in sie ein. Mit oder ohne Staatsbürger*innenstatus performen sie in diesem Sinne als Bürger*innen einer sich transformierenden postmigrantischen Gesellschaft. Ihre sozialwirksamen Alltagspraktiken und ihr Handeln können als performativ beschrieben werden. Um darüber hinaus auch das darstellbare, das wahrnehmbare Moment dieses Handelns ins Zentrum zu stellen, das Voraussetzung für ihre Anerkennung als Bürgerinnen ist, beschreibe ich ihr Handeln als Performance. Während das Konzept der Performativität (Austin 1972; Butler 1988) ein wirklichkeitskonstituierendes Handeln beschreibt, das soziale Normen und Strukturen fortschreiben, aber auch verschieben kann, benennt der Begriff Performanz die Darstellung und den Vollzug von Handlungen. Damit impliziert er neben einem weitgehend intentional handelnden Subjekt auch mindestens ein wahrnehmendes Subjekt, das dieses Handeln sieht, hört, bezeugt. Der Begriff Performance ist nach meinem Verständnis sowohl die englische Begriffsvariante von Performanz (vgl. Fischer-Lichte 2014; Umathum 2014) und geht zugleich darüber hinaus: In ihm verbindet sich das darstellende (und wahrnehmbare) Moment von Praktiken, Artikulationen, Handeln mit seiner performativen, wirklichkeitsgestaltenden

Qualität. Daher kann mit dem Begriff Performance auch das Moment der gesellschaftlichen Anerkennung von Handeln in den Blick genommen werden.

2.1.3 Das Handeln von Bürger*innen und die Performance von Citizenship

Mit den *performative* und *practice turns* entwickelt sich auch der Terminus Performance in den kultur- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen und bleibt dabei kein theoretischer Begriff (Klein/Göbel 2017; Umathum 2014): In den letzten zwanzig Jahren wird er in den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Bereichen wie der Kunstpraxis (Goldberg 1979, Phelan 1993, 2014; Carlson 2004; Fischer-Lichte 2004), der Anthropologie (Turner/Schechner 1995), den Medien und der Politik (Scheurle 2009), der Arbeit (Hanna 1988; Vaill 1991; Scharmer/Käufer 2014), dem Sport (Gale/Thomson 2007), der Technik (Sterling 2017) und dem Finanzwesen (Wechsler Linder/Rotenier 1994) angewendet und bedeutet dabei ganz Unterschiedliches: Er benennt verschiedene Formen öffentlicher Darstellung oder Inszenierung in künstlerischer, medialer und alltäglicher kultureller Praxis ebenso wie technische, wirtschaftliche oder sportliche Leistungen, Entwicklungen sowie Effizienz kategorien. Während diese Ebenen im deutschsprachigen Diskurs getrennt voneinander betrachtet werden (vgl. Fischer-Lichte 2004, 2014, 2016), betont Jon McKenzie im anglo-amerikanischen Diskurs den inneren Zusammenhang zwischen »cultural«, »organizational« und »technological performance« (McKenzie 2001). Performance benenne sowohl die Wirksamkeit (*efficacy*) und auch Widerständigkeit von sozialem Handeln (kulturwissenschaftliche Perspektive), eine Fähigkeit oder ein Vermögen (*effectiveness*) in Bezug auf Handeln und Leistungen (technische Perspektive) oder die Leistung als Effizienz (*efficiency*) (ökonomische Perspektive). Ein »liminales«²⁴ und ein »normatives« Verständnis fallen nach McKenzie in dem Begriff Performance widersprüchlich und doch untrennbar zusammen (McKenzie 2001: 36-37, 49-53, 165-167). Gerade im Unkenntlichwerden der Grenzen zwischen den genannten Dimensionen, in ihrem Ineinanderlaufen werde der Begriff Performance zentral für die Beschreibung postmoderner Gesellschaft, die von ihren

²⁴ Der Begriff des Liminalen wurde durch Victor Turner geprägt. In Anlehnung an Ritualtheorien, vor allem von Arnold van Gennep, beschreibt Turner das Liminale als Schwellenzustand, den Individuen oder Gruppen durchlaufen, wenn sie sich durch das Erleben von Ritualen von herrschenden sozialen Normen oder Ordnungen gelöst haben, bevor sie das neu Erlebte an das Bekannte angliedern. Er unterscheidet dabei liminale, im Sinne von zwangsläufigen, gesellschaftlich verankerten Phasen (wie beispielsweise das Erwachsenwerden) von liminoiden, im Sinne von selbst gewählten, Gesellschaft irritierenden Phasen der Mehrdeutigkeit, des »in between« (Turner 2009). Diese Phasen im Ritualerleben wurden von den Theaterwissenschaftlichen auf das Erleben von Theater und Performance als Ritual – sowohl im Spiel als auch im Zuschauen – übertragen.

Bürger*innen Aktivität, Sichtbarkeit und Leistung in allen kulturellen, sozialen, politischen und wirtschaftlichen Bereichen fordere.

2.1.4 Bürger*innen, performt! – Sichtbarkeit, Anerkennung und der performative Imperativ

Die ambivalente Verstrickung des Begriffes Performance beschreibt gleichzeitig auch eine allzu positivistische Sicht und ein mögliches Missverständnis in Bezug auf Performance als Handlungsmöglichkeit von Bürger*innen. Denn der heutigen neoliberalen Logik urbanen und nationalen Lebens folgend, wird das Recht oder die Chance, Bürger*innenschaft zu artikulieren zu einem performativen Imperativ: Sei Bürger*in! Bürger*innen sehen sich häufig aufgerufen, als aktive und verantwortliche, als wertvolle Bürger*innen zu performen, wie Nikolas Rose herausstreicht:

»This transformation from citizenship as possession to citizenship as capacity is embodied in the image of the active entrepreneurial citizen who seeks to maximize his or her lifestyle through acts of choice, links not so much into a homogeneous social field as into overlapping but incommensurate communities of allegiance and moral obligation.« (Rose 2005: 99)

Der Begriff Performance kann Citizens als darstellend handelnde und damit wahrnehmbare und anerkennbare Subjekte beschreiben. Ihm implizite ambivalente Subjektwerdungsambitionen und Leistungsimperative, (beispielsweise in Bezug auf die »Selbststeuerungspotenziale« eines »unternehmerische[n] Selbst« von Bürger*innen (vgl. Bröckling 2007: 61)) denke ich dabei explizit mit. Gerade in seiner Ambiguität kann der Begriff hilfreich sein, aktuelle Herausforderungen von Citizenship zu benennen und zu verhandeln.

Um Möglichkeiten und Bedingungen der Anerkennung des Handelns von Bürger*innen zu untersuchen, werden die Kategorien Hörbarkeit von Sprecherinnen und Sichtbarkeit²⁵ von Handelnden zentral.²⁶ Artikulationen und Handlungsräume von Bürger*innen sind in der Theorie eng geknüpft an die öffentliche Sphäre und die Darstellung einiger vor den Augen

²⁵ Wenn im Folgenden von Sichtbarkeit gesprochen wird ist Hörbarkeit stets mitgemeint. Da verbales Handeln sowohl in gesellschaftlichem Alltag als auch in den darstellenden Künsten häufig als dominant gegenüber nicht verbalen Äußerungen wahrgenommen wird, gebe ich dem Begriff der Sichtbarkeit an dieser Stelle den Vorzug.

²⁶ Den im Folgenden herausgearbeiteten Zusammenhang zwischen Performance, Sichtbarkeit und Agency jugendlicher postmigrantischer Performance habe ich anhand des Forschungsprojektes *Die Schule der Mädchen I* in den vorausgegangenen Publikationen *»Hier oben stehen nicht wir, hier oben stehst du!« Für eine Dramaturgie des Aushandelns* (Gunsilius 2016b) und *Perform, Citizens! On the Resource of Visibility in Performative Practice, between Invitation and Imperative* (vgl. Gunsilius 2019, im Erscheinen) beschrieben.

anderer (Arendt 1998; Lister 2003; Butler 2004a, 2011; Fraser 2008; Holston 2009; Spivak 2011): In ihrem 1958 erschienenen Hauptwerk *The Human Condition* führt Hannah Arendt im Begriff des Handelns nicht nur im englischen Terminus »acting« das Handeln und das Darstellen zusammen: Nach Arendt findet menschliches Handeln (*acting*) – eng geknüpft an Sprechen (*speaking*) – grundsätzlich vor den Augen anderer, der Öffentlichkeit statt. Arendts Idee von Identität ist grundlegend performativ: Der Mensch erscheine vor und mit anderen sprechend und handelnd in der Welt:

»With word and deed we insert ourselves into the human world, and this insertion is like a second birth, in which we confirm and take upon ourselves the naked fact of our original physical appearance.« (Arendt 1998: 176)

Im gemeinsamen auf Veränderung zielenden Handeln von Menschen entstehen nach Arendt Macht und Freiheit. Sie beschreibt Handeln als relationalen Akt, dessen Wirksamkeit in seiner Aus- und Aufführung selbst liege, in seiner Performance – um den Begriff auf Arendt zu beziehen. Intersubjektives Handeln als das Moment des voreinander Sichtbar- und Hörbarwerdens kreierte einen »Erscheinungsraum« (*space of appearance*) (Arendt 1998: 199), in dem sich die Öffentlichkeit – die ich an dieser Stelle als »Bühne« von Bürger*innen bezeichne – konstituiere. Die zögerliche Rezeption von Arendts Begriff menschlichen Handelns seitens feministischer und postkolonialer Theorie liegt in der Kritik an ihrer Unterscheidung zwischen »privater« und »öffentlicher« Sphäre (Arendt 1998: 68-78) begründet (Benhabib 1998: 200-211, 316-320; Butler 2016: 62-70; Spivak/Butler 2011: 11-50). Durch ihre affirmative Bezugnahme auf das Modell der griechischen Polis versäumt Arendt, dessen Ausschlüsse von Frauen, Fremden, Kindern und weiteren gesellschaftlichen Gruppen zu hinterfragen.²⁷ Genau auf diese Ausschlüsse vom Erscheinen – und Performen – auf der Bühne der Welt fokussiert Judith Butler und bringt in *Undoing Gender* (Butler 2004b) die Begriffe der Wahrnehmbarkeit und der Erkennbarkeit (*intelligibility*) ein: Gesellschaftliche Normen bildeten Strukturen, in denen ein sich formierendes Subjekt wahrgenommen (*recognized*) oder zumindest wahrnehmbar (*recognizable*) werde. Lagen Körper und/oder Lebensweise eines Menschen jedoch außerhalb repressiver sozialer Normen, so sei dieses

²⁷ Weiterhin kritisiert Butler Arendts »implizite Unterscheidung zwischen Körper und Geist« und ihre Konzentration auf den »Sprechakt als paradigmatische politische Handlung«, dem sie eine auf »Vergänglichkeit« und Privatheit bezogene Körperlichkeit gegenüberstelle (Butler 2016: 64). Ihr Verhältnis zu Hannah Arendt, die sie als politische Denkerin schätzt, deren Schriften sie – gemeinsam mit Spivak – jedoch eine durchaus exkludierende Perspektive attestiert, beschreibt Butler an verschiedener Stelle als ambivalent (Spivak/Butler 2011; Butler 2016).

Leben ausgeschlossen von Sichtbarkeit, Wahrnehmbarkeit, Anerkennung und damit von Handlungsmacht als der Möglichkeit, »zu zählen« (*to matter*).

»The norm governs intelligibility, allows for certain kinds of practices and action to become recognizable as such, imposing a grid of legibility on the social and defining the parameters of what will and will not appear within the domain of the social.« (Butler 2004b: 42)

Butler arbeitet Anerkennung als durch herrschende Normen bedingtes Erzeugungsmoment von Subjekten und menschlicher Existenz heraus, das Menschen ihre soziale und materielle Lebensgrundlage biete oder entziehe:

»These norms have far-reaching consequences for how we understand the model of the human entitled to rights or included in the participatory sphere of political deliberation. [...] Certain humans are recognized as less than human, and that form of qualified recognition does not lead to a viable life. Certain humans are not recognized as human at all, and that leads to yet another order of unlivable life. [...] But] if the schemes of recognition that are available to us are those that »undo« the person by conferring recognition, or »undo« the person by withholding recognition, then recognition becomes a site of power by which the human is differentially produced. [...] Will there be a place for my life, and will it be recognizable to the others upon whom I depend for social existence?« (Butler 2004b: 2-3)

Bei Arendt ist Handeln im Sinne von Erscheinen ein subjekttheoretischer Begriff, gebunden an Öffentlichkeit. Butler erweitert ihn um das Problem gesellschaftlich normierter Anerkennungskategorien, insbesondere in Bezug auf Gender. Postkoloniale Theorie bezieht die Kategorie der Anerkennung auf das Sprechen und Handeln subalternen Positionen des globalen Südens. Sie identifiziert limitierte subalterne Handlungsmöglichkeiten als Unmöglichkeit, gesehen und gehört zu werden – als mangelnden Zugang marginalisierter Gruppen zu Rechten und Mitteln sozialer, kultureller und politischer Partizipation. Gayatri Chakravorty Spivak sowie Nikita Dhawan und María do Mar Castro Varela weisen nachdrücklich darauf hin, dass der von Spivak in diesem Zusammenhang geprägte Begriff der »Subalternen«²⁸ weder als Identität noch als mangelnde Kapazität für die gesellschaftliche Performance von Subjekten oder Gruppen zu verstehen sei. Subalternität sei laut Castro Varela und Dhawan stattdessen als »Position und Differenz« zu fassen (Castro Varela/Dhawan 2015: 186-187). Spivak benennt das Paradox, dass eine für das Sprechen der Subalternen offenbar nötige Übersetzungsleistung beziehungsweise ein Stimme-Geben durch westliche Mittelklasse-Expert*innen die Subalternen als solche definieren würde. Sie fordert, stattdessen den Blick auf die Mechanismen und Machtstrukturen hinter Vorgängen ihrer

²⁸ Spivak übernimmt den Begriff von den indischen (und später lateinamerikanischen) *Subaltern Studies*, die darauf zielen, den Anteil und die Stimmen der subalternen Mehrheit der indischen Bevölkerung am Widerstand gegen die britische Kolonialmacht zu archivieren und für eine alternative Gegengeschichtsschreibung hörbar zu machen.

Marginalisierung zu richten und aktiven gesellschaftlichen *und* globalen Ausschluss sichtbar zu machen (Spivak 2011).

Die Gleichung Sichtbarkeit=Anerkennung=Partizipation wäre demnach vereinfacht. Die Debatte über Sichtbarkeit, Sichtbarkeitsregime und Repräsentation in den Feldern Politik und Kunst hat sich von affirmativen Claims nach Sichtbarkeit, aufgebracht durch antirassistische und feministische Kontexte in den 1980er und 1990er Jahren über Forderungen nach einem Recht auf Opazität (Glissant 1997) hin zu einer Kritik an unterschiedlichen Formen, »die Anderen« zu repräsentieren als das Moment »die Anderen« zu erschaffen (Spivak 2011) verschoben. Deleuzes und Guattaris Konzept des »Unwahrnehmbar Werden[s]« (*becoming imperceptible*) (Deleuze/Guattari 2002) wurde von Tsianos, Papadopoulos und Stephenson umgedacht zu den »imperceptible politics« (Papadopoulos/Stephenson/Tsianos 2008). Als Antwort auf zunehmende Debatten über Migrationsbewegungen und illegale Migration hinterfragen die Autoren die Idee des politischen Subjektes hier radikal (vgl. Lorenz/Schaffer/Thal 2012).

Wenn also Sichtbarkeit Anerkennung bedeutet und damit soziale Inklusion und Partizipation ermöglicht, könnten Forderungen nach Unwahrnehmbarkeit gelesen werden als »nicht so, nicht auf diese Weise, und nicht zu diesen Bedingungen inkludiert werden« folgert Johanna Schaffer (ebenda: 268) – als Ablehnung hegemonialer Machtverhältnisse. Forderungen nach Sichtbarkeit wie auch nach ihrer Verweigerung hinterfragen und verhandeln Räume, Wege und Bedingungen von Partizipation und damit gesellschaftliche Ordnungen. Bezogen auf das Dilemma des Performancebegriffes zwischen Möglichkeitsraum und Imperativ können Strategien der Nonperformance und der Passivität als widerständiges Handeln von Bürger*innen gegen einen neoliberal geprägten performativen Imperativ verstanden werden (Busch 2012; Lagaay 2013; Moten 2015; Harney/Moten 2016).²⁹ Die Qualität von Nonperformance als widerständiges Handeln sowie ein Recht auf sie wird in dieser Arbeit im Rahmen der künstlerischen Forschungspraxis eingehender untersucht (Kapitel 3.1).

²⁹ Der Literaturwissenschaftler Fred Moten konzipiert den Begriff in seinem Vortrag *Blackness and Nonperformance* als die Zurückweisung des Normativen an sich und normativ geltender Bedürfnisse oder Wünsche von Bürger*innen Moten 2015. Der Vortrag ist online verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=G2leiFByIIg> (letzter Zugriff: 13.2.2018)

2.1.5 Die Performance der postmigrantischen Bürgerin

Für Frauen und Mädchen³⁰ sowie für Migrant*innen³¹ und Migrationsandere ist Citizenship aus historischer Sicht grundsätzlich und bis heute umkämpft. Denn das Konzept hielt Rechte, Anerkennung und damit Handlungsmacht (*agency*) zunächst ausschließlich für den *weißen*, besitzenden (später erwerbstätigen), heterosexuellen, männlichen Bürger bereit und schloss Frauen, Fremde, Besitzlose, Sklaven, Kinder und andere marginalisierte Subjekte aus (Benhabib 1998; Lister 2003, 2007; Spivak/Butler 2011; Volpp 2017). Sowohl in der griechischen Polis wie auch in der Erklärung der *Menschen- und Bürgerrechte* durch die französische Nationalversammlung 1789, die beide als vorbildhafte Konzeptionen demokratischer und freiheitlicher Gesellschaften gewürdigt werden, waren Frauen, Kinder und Fremde von jeglichen politischen Rechten ausgeschlossen.³² In Deutschland erhielten Frauen erst 1919 das Wahlrecht, blieben jedoch über das Zivil- und Familienrecht in Bezug auf finanzielle, vertragliche und familiäre Fragen weiterhin lange Jahre abhängig von (Ehe)männern. Unterschiedliche feministische Aktivitäten haben gesellschaftliche Gleichberechtigung von Frauen und Mädchen und ihre politische, soziale, kulturelle Teilhabe vor allem seit den 1970er Jahren verstärkt und erfolgreich erkämpft. Dennoch bleibt die ernüchternde Bilanz, dass Frauen heute trotz weitgehender rechtlicher Gleichstellung³³ in zahlreichen öffentlichen, gesellschaftlich anerkannten Bereichen weiterhin strukturell benachteiligt sind. Frauen und Mädchen performen auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Bühnen nicht in gleicher Zahl und Weise wie Männer. Vor allem in Bezug auf Führungs- und Machtpositionen innerhalb des Erwerbsarbeitssektors ist dies in Zahlen belegt: So dokumentiert der Bericht der Allbright-Stiftung im März 2017, dass deutsche Vorstände der an der Frankfurter Börse notierten Unternehmen »zu 93 Prozent aus Männern, die sich in Alter, Herkunft und Ausbildung stark gleichen« bestehen (Allbright Stiftung 2017).³⁴ Die

³⁰ Wenn ich im Folgenden von Frauen oder von Mädchen spreche, geht es nicht darum, ein Kollektivsubjekt »Frau« oder »Mädchen« und dessen Handlungsspektrum zu definieren. Im Gegenteil denke ich bei der Nennung dieser über Geschlecht konstruierten gesellschaftlichen Gruppen die grundsätzliche Kritik dekonstruktivistischer Ansätze daran mit und versuche sie produktiv für eine differenzierte Betrachtung unterschiedlicher Perspektiven und Handlungsräume von Frauen und Mädchen zu machen.

³¹ Auch »Migrantinnen« sollen nicht undifferenziert als gesellschaftliche Gruppe konstruiert werden.

³² Olympe de Gouges, die Verfasserin der *Déclaration des droits de la Femme et de la Citoyenne* (Erklärung der Rechte der Frau und Bürgerin) von 1791, wurde unter anderem für ihre an die Nationalversammlung gerichtete Forderung nach Freiheits- und Gleichheitsrechten für das weibliche Volk hingerichtet.

³³ Im Rahmen meiner Untersuchung angeführte Beschreibungen rechtlicher und sozialer Lagen beziehen sich auf Deutschland.

³⁴ Pointe des Berichtes ist, dass fünf Prozent der CEOs den Namen Thomas tragen, und insgesamt mehr Vorstandsmitglieder Thomas oder Michael heißen (49), als es Frauen gibt (46). »93 Prozent sind Männer, 76 Prozent Deutsche, 71 Prozent Wirtschaftswissenschaftler oder Ingenieure. So reproduzieren sich seit

Erwerbsarbeit wird zum Austragungsort feministischer Kämpfe um Citizenship, in dem die volle oder Teilzeit- Erwerbstätigkeit von Frauen zum Gradmesser ihrer emanzipierten Performance als (finanziell) unabhängige Bürgerinnen wird. Das führt dazu, dass Frauen sich aufgefordert sehen, sowohl auf den öffentlichen Bühnen der Handlungsfelder Erwerbsarbeit und Politik als auch gleichzeitig in der nicht anerkannten privaten Sphäre zu performen. Dieser Spagat lässt Selbstermächtigungshandeln von Frauen allzu oft in Selbstoptimierungs- oder gar Selbstausbeutungshandeln kippen: Eine High Level Performance, die scheinbar Anerkennung verspricht, jedoch als solche nicht eingelöst wird und auch keinen gesellschaftlichen Wandel erzwingt (vgl. Eismann 2014; McRobbie 2016; Penny 2016; Stokowski 2016). Die gleichberechtigte Performance von Frauen in der öffentlichen Sphäre setzt voraus, dass die vormals und oft weiterhin als weibliche Domäne festgeschriebene private wie gesellschaftliche Care-Arbeit übernommen wird. Aktuell tun dies – häufig gering oder gänzlich unbezahlt – ihre migrantischen Mitbürgerinnen. Für einen feministischen Ansatz muss es bei Kämpfen um Anerkennung deshalb neben der gleichberechtigten Performance von Frauen in männlich dominierten gesellschaftlichen Feldern auch darum gehen, bisher marginalisierte Handlungsräume als gesellschaftliche Bühnen für das Handeln von männlichen *und* weiblichen Bürger*innen mit *und* ohne Migrationshintergrund aufzuwerten (Hochschild 2001; Lister 2003; Fraser 2013; Pöge et al. 2014; Volpp 2017).

Eine zunehmende Zahl von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland sind Frauen. Die Handlungsmöglichkeiten derjenigen unter ihnen ohne deutsche Staatsangehörigkeit sind in vielen Bereichen des öffentlichen Lebens nach wie vor qua rechtlicher Stellung eingeschränkt (zum Beispiel in Bezug auf das Wahlrecht, eine Übernahme politischer Ämter, das Recht auf Erwerbsarbeit oder eine Beschäftigung im Beamtenverhältnis).³⁵ Doch auch als sogenannte ›Deutsche mit Migrationshintergrund‹ erfahren sie als Bürgerinnen dieser Gesellschaft nach wie vor und strukturell verankert weniger gesellschaftliche Anerkennung als Menschen ohne (sichtbaren) Migrationshintergrund. Postmigrantische Bürgerinnen sehen sich in dem Dilemma, dass

Jahrzehnten immer gleiche Führungsmannschaften, denen viel innovatives, aber auch selbstkorrigierendes Potential entgeht.« Zusammenfassung des Berichtes online verfügbar unter: <http://www.allbright-stiftung.de/aktuelles/2017/3/30/am-3-april-erscheint-der-neue-bericht-ein-ewiger-thomas-kreislauf-wie-deutsche-brsenunternehmen-ihre-vorstnde-rekrutieren> (letzter Zugriff: 17.05.2018).

³⁵ Die Rechte von Migrant*innen sind für unterschiedliche Ebenen festgeschrieben in der *International Bill of Human Rights* der Vereinten Nationen, im *Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland* und im *Bürgerlichen Gesetzbuch*. Darüber hinaus bietet die Heinrich-Böll-Stiftung eine übersichtliche Diskussion der Rechte von Migrant*innen unter: <https://heimatkunde.boell.de/2008/07/18/die-rechte-von-migrantinnen>

ihnen einerseits ihre aktive Teilhabe an Gesellschaft und damit an der Narration eines postmigrantischen ›Wir‹ nicht oder nur eingeschränkt zugestanden wird und sie sich gleichzeitig aufgefordert sehen, sich durch ihr Bemühen, zum Beispiel Integrationszielvereinbarungen et cetera zu erfüllen, ihre Bürgerinnenschaft zu verdienen (vgl. Rose 2005: 98).

Frauen mit und ohne Migrationshintergrund haben durch ihr Handeln als subjects of rights oder als solche, die diesen Status einfordern, kontinuierlich an der Umschreibung von Rechten und gesellschaftlichen Narrativen mitgearbeitet – und tun es bis heute. Die fortlaufenden Kämpfe um die Gleichheit von Frauen und Männern erzählen dabei allerdings immer auch eine »intersektionale Geschichte« (Volpp 2017: 155; Übers. d. Verf.).³⁶

Die Performance der postmigrantischen Bürgerin wird dominiert vom Narrativ der rückständigen oder gar unterdrückten Migrantin, die sich weder beruflich noch im Feld des bürgerschaftlichen Engagements gesellschaftlich einbringe, stattdessen auf der privaten, statt auf der öffentlichen Bühne agiere und daher nicht ausreichend als aktive Bürgerin performe. Dieses wird häufig durch Zahlen belegt, die sowohl migrationshistorische Bedingungen,³⁷ fehlende Teilhabemöglichkeiten als auch in statistische Erhebungen eingeschriebene Ausschlüsse unberücksichtigt lassen. In Bezug auf bürgerschaftliches Engagement beispielsweise beschreibt Chantal Munsch unter Berufung auf den Hauptbericht des Deutschen Freiwilligensurveys (Gensicke/Geiss 2010) unter anderem, dass Frauen weniger im freiwilligen Engagement repräsentiert seien als Männer – und Menschen mit Migrationshintergrund seltener als Menschen ohne Migrationshintergrund. Munsch macht »Ausgrenzung als wesentliches Merkmal von bürgerschaftlichem Engagement« aus (Munsch 2011: 50). Aus diversitätsreflexiver Perspektive kritisiert sie, dass sowohl die Definition von Engagementformen als auch ihre Verortung in einer öffentlich-politischen Sphäre »bestimmte Themen und Handlungsformen dem vopolitischen bzw. privaten Raum« zuschreibe, und

³⁶ Intersektionale Ansätze benennen die Verschränkung von Diskriminierungsformen wie Rassismus, Sexismus, Klassismus et cetera und weisen darauf hin, dass diese Diskriminierungsformen sich für betroffene Personen nicht nur vervielfachen, sondern zu einer eigenständigen Diskriminierungserfahrung werden.

³⁷ Durch die bundesrepublikanischen Anwerbe-Abkommen der 1960er Jahre kamen auch weibliche Gastarbeiterinnen nach Deutschland, die von der Migrationsforschung allerdings weitgehend ignoriert werden. Die Mehrheit der Gastarbeiter*innen waren Männer, die überwiegend schwere körperliche Arbeiten in der Industrie übernahmen. Mit dem Anwerbe-Stopp im Jahre 1973, in dessen Folge sich viele der Gastarbeiter*innen entschieden, vorerst in Deutschland zu bleiben, blieb die Option der Familienzusammenführung (neben der des Asyl) für viele Frauen die einzige Option, nach Deutschland zu kommen (vgl. Schiffauer/Bojadzijeve 2009: 183). Nach wie vor werden Frauen in der Migrationsforschung entweder gar nicht oder überwiegend als Anhang im Zuge des Familiennachzugs wahrgenommen.

zum Beispiel informelle Formen der Nachbarschaftshilfe von Migrantinnen damit bereits aus der Betrachtung ausschlieÙe (Munsch 2011: 50). Ihr Begriff der »lebensweltlichen Passung« (Munsch 2011: 52) bezieht biografischen Bezug und kulturell geprägten Raum des Engagements mit ein. Das Feld des bürgerschaftlichen Engagements ist demnach ein Raum, der von Blickregimen bestimmt wird. Er muss so erweitert werden, dass er imstande ist, die einer Gesellschaft der Vielheit immanenten Differenzen und Dynamiken gleichwertig zu betrachten. Außerdem weist Munsch darauf hin, dass anerkannte gesellschaftliche Engagementformen in Deutschland in spezifischer Weise an staatliche oder staatlich geförderte Institutionen oder Organisationen geknüpft seien, wodurch ihnen oft etwas Belehrendes, Verpflichtendes und gegenüber Migrant*innen häufig Exkludierendes anhafte (Munsch 2010).

Die Belange von Migrantinnen blieben trotz jahrelanger Basisarbeit migrantischer Frauenorganisationen meist marginal in der öffentlichen Debatte. Bis die feministische Perspektive innerhalb der Integrationsdebatte plötzlich in eine überraschende Rolle rutschte: Esra Erdem beschreibt, wie die langjährigen Versuche von Feministinnen, »Gleichberechtigung als grundlegende[n] Wert der deutschen Gesellschaft in die Diskussion« einzubringen, in dem Moment Gehör fand, als das Thema »Gewalt gegen Frauen innerhalb der (muslimischen) Migranten-Communities aufgegriffen« und gekoppelt an »Narrative über ›Ehrenmorde‹, Zwangsheirat, Islam als Religion der weiblichen Unterdrückung usw.« innerhalb der Integrationsdebatte instrumentalisiert wurde (Erdem 2009: 189). Sie kritisiert diese »Politik des Ressentiments«, die »die Unterdrückung als konstitutives Moment des Geschlechterverhältnisses« festschreibe, »als feministische politische Identität« verhandele und »sich durch das Unvermögen aus[zeichne], Rassismus und Sexismus als verschränkte Prozesse zu denken« (Erdem 2009: 197).³⁸

Intersektionale feministische Ansätze versuchen, ein wie in den letzten beiden Beispielen dargestelltes Ineinandergreifen verschiedener Ungleichheitskategorien (Gender, Race, Age, Ability, Class) und Mehrfachdiskriminierungen zu identifizieren und zu kritisieren. Postkolonialer Feminismus hat darauf hingewiesen, dass dabei ein – möglicherweise solidarisch motiviertes – Sprechen *weiÙer* Feministinnen für die Belange von migrantischen Mitbürger*innen diese erst als marginalisierte ›Andere‹ definiere und festschreibe. Das

³⁸ Erdem übernimmt den Begriff des politischen Ressentiments von der US-amerikanischen Politikwissenschaftlerin Wendy Brown (Erdem 2009: 189).

ambivalente Stimme-Geben *weißer* Feministinnen, ihr Sprechen für die migrationsandere Mitbürgerin, das auch in Bezug auf künstlerische Praxis repräsentationskritisch diskutiert wird, stellt eine Herausforderung für weibliche Solidarität dar (Kapitel 2.2) und wird auch in meiner künstlerisch-praktischen Forschung zentral (Kapitel 3). Für eine feministische Citizenship-Praxis hat Ruth Lister bereits 2003 die Notwendigkeit »to be rooted in a politics of solidarity in difference or what others have termed a ›transversal‹ politics or ›reflective solidarity« benannt (Lister 2003: 199). Zehn Jahre später diagnostizieren die Herausgeberinnen des Bandes *Feminismen heute* weiterhin, dass Solidarität angesichts unterschiedlicher Feminismen, die verschiedene, teils widersprüchliche Perspektiven und Anliegen vertreten, »zur Gretchenfrage feministischer Theorieproduktion und Praxis« gerate: »Solidarität zwischen Frauen« sei »das Fundament im Kampf um gesellschaftliche Veränderungen« (Pöge et al. 2014: 21-22). Damit benennen sie eine zentrale Herausforderung der Performance von Frauen in der heutigen postmigrantischen Gesellschaft, die innerhalb meiner künstlerischen Forschungspraxis untersucht wird.

2.1.6 Die Performance jugendlicher Bürger*innen und ihre Öffentlichkeit Schule

Kinder und Jugendliche sind Bürger*innen, die unabhängig von ihrem nationalen Status aktive Mitglieder von Gesellschaft sind, allerdings mit temporär eingeschränkten Rechten, Pflichten und Teilhabemöglichkeiten. Die moderne Konstruktion von Kindheit als Schutzraum und als Vorbereitungszeit auf das Bürger*insein macht sie dazu. Gleichzeitig sind Kinder Bürger*innen, die jetzt wie zukünftig direkt betroffen von gesellschaftlichen Prozessen und Entscheidungen sind. Ihre gesellschaftliche Funktion als »Bürger*innen-to-be« ist ihr zukünftiges Handeln (vgl. Plischke 2016: 3-4). Als solche zählen zu ihren wenigen grundlegenden Rechten und Pflichten das Recht auf Bildung und die Schulpflicht, die in Deutschland für alle hier lebenden Kinder, unabhängig von Staatsbürger*innenschafts- oder Aufenthaltsstatus gilt. Ihre Öffentlichkeit ist die Schule – hier gehen alle hin. Das Verhältnis zwischen Schule und Staat definiert Werner Schiffauer wie folgt:

»Die staatliche Schulbildung ist schon seit geraumer Zeit als der entscheidende Mechanismus erkannt worden, durch den in Nationalstaaten aus Kindern Staatsbürger und aus Individuen politische Personen werden.« (Schiffauer et al. 2002: 1)

Damit sei Schule der Ort, an dem Kinder »zum ersten Mal systematisch mit der politischen Kultur der jeweiligen Gesellschaft konfrontiert werden, in die ihre Eltern immigriert sind« (Schiffauer et al. 2002: 1). Hier bildet sich also ab, welche gesellschaftlichen Bedingungen und Erwartungen an die Performance junger postmigrantischer »Bürger*innen der Zukunft«

gestellt werden. Heute ist Schule die Öffentlichkeit der Generation, in der sich das Mehrheitsverhältnis zwischen Bürger*innen mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland umdreht: circa ein Drittel der Schüler*innen in Deutschland hat bereits einen sogenannten Migrationshintergrund, in Großstädten ist die Zahl längst höher und steigt mit jedem jüngeren Jahrgang. In Hamburg haben zum Beispiel 45 Prozent der Schüler*innen einen Migrationshintergrund (Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg: 2016b). Ihnen gegenüber stehen Lehrer*innen, von denen nur sechs Prozent einen Migrationshintergrund aufweisen (Ackermann/Georgi/Karakaş 2011: 13). Die Schule wird nicht allein, jedoch maßgeblich aufgrund dieser Konstellation als Raum institutioneller Diskriminierung identifiziert (vgl. Gomolla/Radtke 2007; Karakayali/zur Nieden 2013; Mecheril 2014b). Denn obwohl Migration den genannten Zahlen zufolge in der Schüler*innenschaft heute der Normalfall ist, sieht die öffentliche Diskussion Migration im Kontext der Schulbildung nach wie vor keinesfalls als »urbane Ressource« (Yıldız 2013) oder gar Potenzial: »Sprachdefizite von Menschen mit Migrationshintergrund« werden problematisiert und als Hauptursache dafür gesehen, dass sogenannte »migrantische Kinder« die Verlierer*innen im Bildungssystem seien (Überrepräsentation an Haupt- und Förderschulen sowie bei niedrigeren oder fehlenden Schulabschlüssen) und damit die Ergebnisse von Bildungsstatistiken im internationalen Vergleich (unter anderem der PISA-Studie 2001) nach unten zögen. Der Bildungswissenschaftler Paul Mecheril fordert deshalb, »notwendige Veränderungen im Feld »Migration und Bildung« immer als notwendige Veränderungen der Bildungs*institutionen*« zu konzipieren und nicht allein von Schüler*innen zu fordern, »die als mit Migrationshintergrund gelten« (Mecheril 2014a: 202). Dies schließt Forderungen an die Lehrer*innenschaft mit ein. So empfiehlt der Deutsche Kulturrat eine »interkulturelle Öffnung der Bildungsstrukturen« und eine »verstärkte Einstellung von Erziehern, Pädagogen und Lehrern mit Zuwanderungsgeschichte, um ihre Sichtbarmachung und Teilhabe an Bildungsstrukturen zu erhöhen, Kinder und Jugendliche zur Identifikation zu ermutigen und Zugänge zu Eltern und Communities zu erleichtern« (Deutscher Kulturrat 2012: 43). Darüber hinaus leitet der Bildungswissenschaftler Joachim Schroeder für Chancen und Grenzen einer »Pädagogik der Diversität« die drei Merksätze: »Vielfalt braucht Profil«/»Vielfalt braucht Anerkennung«/»Vielfalt braucht die Arbeit am Tabu« ab. Für letzteres erachtet er »eine auf Dauer gestellte pädagogisch-kulturelle Selbstreflexion« für notwendig, »um kulturalisierende und ethnisierende Zuschreibungen in der pädagogischen Arbeit systematisch aufzudecken«. Er fordert Lehrkräfte auf, »etwas über sich selbst und über die eigene Praxis in Bezug auf diese Kinder und Jugendlichen und im Umgang mit ihnen zu

lernen« (Schroeder 2011: 89). In Bezug auf Migration und Schule geht es also nicht allein um die Performance junger postmigrantischer Bürger*innen in transformatorischen Bildungsprozessen, sondern auch um die transformative Performance gesellschaftlicher Institutionen und ihrer Vertreter*innen. Welche Rolle kulturelle Bildung in Form von künstlerischer Praxis mit Schüler*innen in diesem Kontext spielt, welche Chancen und Grenzen künstlerische Performance jungen Bürger*innen bieten kann, und inwiefern ihre Ansprüche, Praktiken und Strukturen innerhalb der postmigrantischen Gesellschaft neu verhandelt werden müssen, werde ich in Kapitel 2.2.5 diskutieren.

2.1.7 Citizenship in der dramaturgischen Gesellschaft?

Es ist deutlich geworden, wie sehr die Performance von Citizenship bedingt ist durch gesellschaftliche Strukturen, Normen, Erzählungen. Weiterhin ist deutlich geworden, dass das Sprechen und Handeln von Bürger*innen und Nicht-Bürger*innen Begriffe und Formen von Citizenship umkämpfen, aufbrechen, verändern kann. Angebunden an Naika Foroutans Ansatz, Gesellschaft als Narration zu begreifen, können unterschiedliche Performances von Citizenship als dynamisierende Gestaltung dieser Narration begriffen werden. Gesellschaft als Narration zu lesen, zu erzählen und zu performen, macht den Begriff der Dramaturgie als eine sie strukturierende Komposition relevant. Erving Goffman nutzt ihn beispielsweise in seinem sogenannten »dramaturgischen Ansatz«: Goffman vergleicht die Interaktion von mindestens zwei Menschen mit dem Rollenspiel auf einer Bühne, mit dem sie sich ihrem »Publikum« zeigen und gesellschaftliche Funktionen erfüllen. Goffman beschreibt menschliches Handeln hier als Skript, das wie alle sozialen Interaktionen strukturiert, geprobt, wiederholt oder gebrochen werde (vgl. Goffman 1969: 141-143). Auch die Soziologen T. R. Young und Garth Massey wenden den Begriff über das Theater hinaus auf Gesellschaft an und definieren die »dramaturgische Gesellschaft« (*dramaturgical society*) als eine, in der die Interaktion zwischen Menschen und großen, einflussreichen Institutionen und Organisationen bewusst geleitet werde. Sie konzipieren Dramaturgie einerseits als Kontrollmechanismus sozialer Interaktion und gestehen ihr zugleich die Funktion kritischer Analyse zu (Young/Massey 1978: 79, 81-82). Begriffe wie Dramaturgie oder beispielsweise Darstellung, Theatralität und Performance aus literarischer, theatraler und performativer Praxis zu entlehnen, um mit ihnen menschliches Handeln innerhalb gesellschaftlicher Ordnungen und Strukturen zu beschreiben, ist in der Soziologie gängig. Die Übertragung des Dramaturgiebegriffes auf Gesellschaft, durch die soziale Interaktion mit Fokus auf die

Regelwerke, Strukturen, Normen und Praktiken gesellschaftlichen Handelns beschrieben wird, werde ich an dieser Stelle jedoch nicht weiter vertiefen.

Für meine Forschung wesentlich ist die Dramaturgie hingegen in ihrer Relevanz für die künstlerische Performance als Arbeit an Citizenship, die ich im folgenden Kapitel untersuchen werde. In diesem Zusammenhang werde ich nachzeichnen, wie die Dramaturgie im Zuge des *performative turn* in den Künsten einen Funktionswechsel erfährt, welche neuen Handlungsfelder sich daraus für sie ergeben und welche Bedeutung sie insbesondere in partizipativen Formen von Theater, Performance und kultureller Bildung gewinnt.

2.2 Künstlerische Performance als Arbeit an Citizenship: Bürger*innen handeln mit Kunst

Eine Artikulationsform von Bürger*innen ist die künstlerische Praxis: Von einigen um ihrer selbst willen als *l'art pour l'art* praktiziert, wird Kunst von anderen sehr direkt als Handeln begriffen, das in Gesellschaft eingreift und sie so mit gestaltet. Ob Handeln dabei als Handeln *durch*, *mit* oder *als* Kunst zu verstehen sei, wirft Fragen nach Wirkungen, Zwecken und Grenzen von Kunst und ihrer gesellschaftlichen Relevanz auf. Die Doktrin der Funktionslosigkeit der Kunst, vertreten vor allem durch Heidegger (Heidegger 1960), Luhmann (Luhmann 1999) und Adorno (Adorno 1973), ist, vereinfachend zusammengefasst, im Wesentlichen verbunden mit einer Forderung nach Autonomie. Inwiefern sich beides als realistisch erweist, von Künstler*innen überhaupt gewünscht ist, oder inwiefern umgekehrt Kunst überhaupt gesellschaftlich wirkmächtiges und relevantes Handeln sein kann, wird gerade angesichts eines zunehmenden Aufkommens von Kunstformen, die die Grenze zu sozialem Handeln ausdehnen oder überschreiten, aus unterschiedlicher Perspektive diskutiert (Hantelmann 2010; Joas 2012; Schmücker 2012; Holub/Hohenbüchler 2014; Schürmann 2015; Feige/Siegmund 2015; Berger 2017).

In darstellenden, vor allem in performativen und insbesondere in partizipativen Kunstformen wird die Frage nach dem Zusammenhang von Kunst und Handlung besonders virulent. Gegenwärtig bringen Kunst und Theater zunehmend Formate und Strategien hervor, die Teilhabe und Partizipation von Bürger*innen thematisieren und herstellen (sollen). Die Künste nehmen damit ein offensichtlich zunehmendes Bedürfnis von Bürger*innen nach Mitbestimmung und Wirksamkeit seismographisch auf und kreieren mit künstlerischen Mitteln Formate und Situationen, in denen Menschen gemeinsam handeln beziehungsweise Handeln innerhalb der künstlerischen Rahmung erproben können. Im besten Fall

praktizieren sie dabei Modelle sozialer und kultureller Teilhabe. Künstler*innen und künstlerische Institutionen beanspruchen damit auch eine gesellschaftliche Relevanz von Kunsthandeln, das zunehmend als relevanter Teil politischer Debatten und gesellschaftlicher Gestaltungsprozesse wahrgenommen wird. Im Versuch, gesellschaftliche Veränderungsprozesse partizipativ zu bearbeiten, müssen Künstler*innen stets auch sich selbst, ihre Praktiken und ihre Arbeitsstrukturen befragen und aktualisieren, um nicht institutionelle und gesellschaftliche Ordnungen zu reproduzieren.

Ob und inwiefern Performance als künstlerische Praxis Bürgerinnen, insbesondere jungen Bürgerinnen, gesellschaftliche Handlungsmacht bieten kann, werde ich im Folgenden anhand theoretischer Ansätze und künstlerischer Entwicklungslinien sowie im anschließenden Kapitel (Kapitel 3) anhand von konkreten Fallbeispielen künstlerischer Forschungspraxis untersuchen: Mit der Entwicklung performativer und partizipativer Kunstformen insbesondere im Grenzbereich zwischen bildender Kunst und Theater verschiebt sich das Aufgabenfeld der Dramaturgie und verändert ihre Funktion. Ich werde untersuchen, inwiefern ein erweiterter Begriff von Dramaturgie hilfreich sein beziehungsweise als entscheidender Knotenpunkt dafür ausgemacht werden kann, partizipative Performance so zu strukturieren, dass über dieses Kunsthandeln von Bürger*innen Fragen ihrer Citizenship in den Blick genommen und verhandelt werden können.

2.2.1 Der *performative turn*: Handlung als Kunst

Performance bezeichnet im künstlerischen Kontext sowohl unterschiedliche Formen des Aufführens, also der darstellenden Künste Theater, Oper, Tanz, als auch eine eigene Gattung der bildenden Künste. Analog zum Konzept der Performativität und dem Einzug des Performancebegriffes in die Sozial- und Kulturwissenschaften wie in den gesellschaftlichen Alltag entwickelt sich der Begriff auch innerhalb des Feldes künstlerischer Praxis.³⁹ Formen der Aktionskunst, die sich in den bildenden Künsten seit den 1960er Jahren als eigenständige Kunstformen herausbilden, um einen auf das künstlerische Werk fixierten Begriff von Kunst aufzubrechen und das Erleben von Kunst im Leben zu ermöglichen, sind neben Happening,

³⁹ Die im Folgenden beschriebenen Entwicklungen beziehen sich auf den europäischen und anglo-amerikanischen Kunstkontext. Dass dieser hochgradig exklusiv ist, spiegelt sich in seinen repräsentationskritischen Diskussionen und wird zunehmend selbst Gegenstand künstlerischer Auseinandersetzung.

Body Art und Fluxus auch Performance und Life Art.⁴⁰ Indem diese prozesshaften Kunstformen das Moment des Handelns (*acting*) von Künstler*innen und von Zuschauenden ins Zentrum rücken, stellen sie einen traditionellen Werkbegriff infrage. Die Performancetheoretikerin Peggy Phelan bindet in den 1990er Jahren Performance an Einmaligkeit, Flüchtigkeit, Unwiederholbarkeit:

»Performance's only life is in the present. Performance cannot be saved, recorded, documented, or otherwise participate in the circulation of representations of representations: once it does so, it becomes something other than performance. [...] Performance's being, like the ontology of subjectivity proposed here, becomes itself through disappearance.« (Phelan 1993: 146)

Diese strenge Definition von Performance schließt ihre mediale Aufzeichnung und Dokumentation aus und setzt sie jeder Form von Reproduktion und Repräsentation entgegen. Die Frage ist, ob das Moment des Bezeugens, auch über Dokumente wie beispielsweise Fotografien, nicht auch ein zentrales Moment für die Wirkung und Wirksamkeit von Performance darstellt.⁴¹ Darüber hinaus kann ein solch enges Verständnis von Performance der Bandbreite performativer Praxis kaum gerecht werden, gerade in den Grenzbereichen zum Theater.

Performance Art und Aktionskunst stellen das Handeln ins Zentrum. Der Körper, die Biografie, der Alltag als Ort und Material von künstlerischer Aktion thematisieren stets die Grenze zwischen Kunst und Leben – und überschreiten sie dabei regelmäßig. Indem die künstlerische Aktion häufig die Grenze zwischen künstlerischer Rahmung und gesellschaftlicher Wirklichkeit irritiert oder übertritt, beansprucht dieses Handeln soziale Relevanz. Performancekünstler*innen gelingt es innerhalb von Performances häufig genug, Freiräume zu schaffen, in denen sie selbst oder Andere durch ihr Handeln in die Ebene der sozialen Wirklichkeit eingreifen oder sie berühren. Insofern kann Performance als Kunsthandeln ermächtigend funktionieren. In diesem Zusammenhang weist Marie-Luise Lange darauf hin, dass sowohl während der 1960er und 1970er Jahre als auch wieder »verstärkt zu Beginn des 21. Jh. [...] politische Protestaktionen und künstlerische

⁴⁰ Einen breiten Überblick über *Die Kunst der Performance* bietet RoseLee Goldberg (Goldberg 1979, 2014). Und benennt dabei auch zentrale Merkmale und Beispiele der genannten unterschiedlichen Formen der Aktionskunst (Goldberg 2014: 121-225).

⁴¹ Die Form und Bedeutung der Dokumentation von Performance war Gegenstand des Workshops *Dokumentation* von random people (Ladnar/Pilkington) am 7./8. Dezember 2015 im Forschungstheater Hamburg.

Performances eine wenigleich auch immer wieder kritisch hinterfragte Allianz« (Lange 2015: 122) eingingen.⁴²

Insbesondere weibliche Künstlerinnen haben Formen der Aktionskunst und Performance stärker als andere Genres der bildenden Künste als Handlungsraum genutzt und zum Ort feministischer Selbstermächtigung gemacht. Die Dichotomie zwischen öffentlicher und privater Sphäre als ein zentraler Kritikpunkt feministischer Kämpfe der 1960er und 1970er Jahre wird in Performances von Künstlerinnen irritiert und politisiert. Der Blick auf den weiblichen Körper und die Selbstbestimmung über ihn, die Kritik an traditionellen Rollenbildern und genderbasierten Ungleichheitsverhältnissen werden als Claim nach gesellschaftlicher Teilhabe von Frauen in zahlreichen Performances von Künstlerinnen thematisiert. Für die feministische Performance der 1960er und 1970er Jahre stehen besonders amerikanische und europäische Aktionskünstlerinnen wie zum Beispiel Carolee Schneemann, Valie Export oder Marina Abramović, die den eigenen weiblichen Körper öffentlich zeigen, zum Teil entblößen und handelnd seine Selbstbestimmung demonstrieren. Schneemann sitzt zum Beispiel in ihrer Performance *Interior Scroll* (1975) nackt auf einem Tisch, bemalt sich mit schwarzen Streifen und nimmt unterschiedliche Aktmodellposen ein, um dann Auszüge aus ihrem Buch *Cezanne, She Was A Great Painter* von einem langen, aus ihrer Vagina gezogenen Streifen Papier vorzulesen.⁴³ Valie Export führt in ihrer Performance *Aus der Mappe der Hundigkeit* (1968) ihren Partner Peter Weibel an der Hundeleine durch die Straßen von Wien, schnallt sich für ihr *Tapp- und Tastkino* (1968) einen Kasten vor die Brust und lädt männliche Passanten ein, für fünf Minuten mit den Händen das »Kino zu besuchen«. In ihrer Arbeit *Aktionsbese: Genitalpanik* (1968) fordert sie mit einem großen Loch im Schritt ihrer Jeans die Besucher*innen eines Münchner Kinos zum Anfassen auf.⁴⁴ Marina Abramović setzt ihren Körper in unterschiedlichen Performances extremen Grenzsituationen aus, die häufig auch Schmerz und Verletzung bedeuten.⁴⁵ Andere Künstlerinnen hingegen thematisieren gerade über den nicht sichtbaren weiblichen Körper feministische Claims: Die

⁴² Zeitgenössische künstlerische Aktionen auf der Grenze zum politischen Aktivismus versammelt Florian Malzacher in *Truth is Concrete* (Malzacher 2015) und mit Blick auf politische Theaterformen in *Not Just a Mirror* (Malzacher 2015).

⁴³ <http://www.caroleeschneemann.com/works.html> (letzter Zugriff: 13.02.2018)

⁴⁴ <http://www.valieexport.at/de> (letzter Zugriff: 13.02.2018)

⁴⁵ In *Rhythm 10* (1973) sticht sie mit einem Messer zwischen und gelegentlich auch in ihre auf dem Boden gespreizten Finger. In *Art Must Be Beautiful, Artist Must Be Beautiful* (1975) kämmt sie sich eine Stunde lang mit einer Metallbürste und verletzt dabei Haar und Kopfhaut. Während anderer Performances ritzt sie sich ein Pentagramm in den Bauch, schreit, tanzt bis zur Erschöpfung, liegt nackt auf einem Eisblock. In ihrer Retrospektive *The Artist is Present* (2010) sitzt Abramović drei Monate lang still und bewegungslos in der Ausstellung und blickt 1.675 Besucher*innen in die Augen (vgl. Abramović 2017: 268-273).

amerikanische Künstlerin Suzanne Lacy beispielsweise verhüllt in ihrer Arbeit *In Mourning and In Rage* (1977) die Körper und Gesichter von zehn Performerinnen unter langen schwarzen Gewändern. In Anwesenheit geladener Rundfunk- und Fernsehjournalisten gedenkt sie mit ihnen vor dem Rathaus in Los Angeles der jährlich unzähligen in der Stadt vergewaltigten und ermordeten Frauen, und mahnt die Nicht-Inhaftierung von deren männlichen Peinigern und Mördern an (Lacy 2010: 64-66; Lange 2015: 128).

Die genannten Performancekünstlerinnen nutzen in unterschiedlicher Weise die sichtbare oder unsichtbare Präsenz des (eigenen) weiblichen Körpers, um gesellschaftlich verankerte männlich dominierte Machtverhältnisse zu kritisieren. Der bereits auf der Ebene gesellschaftlicher Realität problematisierte Zusammenhang von allzu affirmativer Sichtbarkeit und Repräsentation gilt ebenso für künstlerische Performance. Anhand von Beispielen, in denen sie jeweils ein Problem in Bezug auf die Präsenz des weiblichen Körpers ausmacht, arbeitet Peggy Phelan das Flüchtige, das Verschwinden (*Disappearance*), das Nichtsein als ein Merkmal von Performance heraus.

»Visibility is a trap [...] While there is a deeply ethical appeal in the desire for a more inclusive representational landscape and certainly under-represented communities can be empowered by an enhanced visibility, the terms of this visibility often enervate the putative power of these identities. A much more nuanced relationship to the power of visibility needs to be pursued than the Left currently engages.« (Phelan 1993: 6-7)

Die beschriebene Sichtbarkeitsfalle wird auch innerhalb meiner künstlerischen Forschungspraxis zentral (Kapitel 3.1). Im Folgenden möchte ich drei weitere historische Beispiele für Performances anführen, die den Körper und das Handeln von Frauen zwar zeigen, jedoch vor allem den – männlich dominierten – gesellschaftlichen Blick auf ihn. Sie thematisieren sowohl inhaltlich als auch formal wichtige Aspekte meiner eigenen künstlerischen Forschung zu postmigrantischer Performance von Mädchen und Frauen, wie zum Beispiel die Gegenüberstellung von privater Sphäre und Medienöffentlichkeit als Handlungsräume von Frauen, das entlarvende Spiel mit dem zuschreibenden gesellschaftlichen Blick auf die *Schwarze* Frau, sowie die performative Handlungsanweisung als Instrument, das (gemeinsame) Handeln von Bürger*innen zu aktivieren.

1. In ihrem sechsminütigen Video *Semiotics of The Kitchen* (1975) demonstriert die Künstlerin Martha Rosler den Gebrauch zahlreicher Küchenutensilien in teils lustloser, teils aggressiver Weise. Sie parodiert damit Kochshow-Formate der 1960er und 1970er Jahre und stellt den

Haushalt als gesellschaftlich zugewiesenes Handlungsfeld von Frauen innerhalb moderner Gesellschaften infrage.⁴⁶

2. In Adrian Pipers Performance *Some Reflected Surfaces* (1976) tanzt Piper schwarz gekleidet, mit weiß geschminktem Gesicht, dunkler Brille und falschem Schnurrbart in einem einzelnen Lichtkegel zu dem Song *Respect*, während ihre Stimme per Einspielung von ihrem Job als Discotänzerin erzählt. Von einer ebenfalls eingespielten männlichen Stimme kritisiert, ändert sie ihre Bewegungen nach deren Anweisungen (vgl. Goldberg 2014: 173-174). Piper zeigt den *Schwarzen* weiblichen Körper als Ort von Zuschreibungen, Ausbeutung, Unterdrückung.⁴⁷

3. Yōko Ono sitzt in ihrer Performance *Cut Piece* (1964) auf einer Bühne. Per Schild fordert sie die Zuschauer*innen auf, zu ihr auf die Bühne zu treten und mit einer bereitgelegten Schere Teile aus ihrer Kleidung zu schneiden. Nach anfänglicher Zurückhaltung kommen Frauen und vor allem Männer der Aufforderung in nahezu übergriffiger Weise nach. Im Gegensatz zu weiteren Arbeiten Onos, in denen Besucher*innen von Ausstellungen beziehungsweise Kunstevents Handlungsanweisungen der Künstlerin weitgehend allein ausführen, ist sie in *Cut Piece* selbst zentral beteiligt. In der geteilten Situation wird das Handeln der Anwesenden kollektiv bezeugt.⁴⁸

Mit der Betonung des Live-Moments, des Ereignisses, der körperlichen Aktion sowie der Kopräsenz von Künstler*innen und Zuschauer*innen rückt die bildende Kunst seit den 1960er/1970er Jahren in die Nähe theatraler Formen. Gleichzeitig weist die Entwicklung des Theaters ebenfalls seit den 1960er Jahren eine Verschiebung zugunsten der performativen Dimension auf, indem Theaterarbeiten verstärkt performative Strategien nutzen und das ›Als-ob‹ der theatralen Repräsentation brechen,⁴⁹ während das Reale, das Alltägliche und der

⁴⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=ZuZympOIGC0> (letzter Zugriff: 13.02.2017)

⁴⁷ Das ursprünglich anonym und unter Gorilla-Masken operierende amerikanische Künstlerinnenkollektiv Guerilla Girls hat seit 1985 den Kunstbetrieb selbst als Frauen benachteiligende gesellschaftliche Struktur (neben weiteren) ins Visier genommen, zum Beispiel durch ein Plakat, das einen nackten Frauenkörper mit Gorillamaske zeigt und die Frage stellt: »Do women have to be naked to get into the Met.Museum?« (1989) Sie hinterfragen damit einen Galeriebetrieb, in dem fünf Prozent der ausstellenden Künstler*innen, jedoch 85 Prozent der abgebildeten Akte (*weiße*) Frauen waren (Brockes 2015). Das (wilde) Plakatieren und weitere Aktionen sind jeweils Teil des künstlerisch-aktivistischen Handelns der Gruppe. Weitere Arbeiten unter: <https://www.guerrillagirls.com/> (letzter Zugriff: 13.02.2018)

⁴⁸ Yōko Ono, *Cut Piece*, 1964. Performed am 21. März 1965 in der Carnegie Recital Hall, New York, unter: <https://www.youtube.com/watch?v=8Sc47KfjJcI> (letzter Zugriff: 13.2.2018)

⁴⁹ Gabriele Klein und Hanna Katharina Göbel weisen darauf hin, dass die anglo-amerikanischen Performance Studies Performance dem (repräsentativen, textorientierten) Theater gegenüberstelle, während die deutschsprachige Theaterwissenschaft der 1990er Jahre »den performative turn initiiert und vollzogen [hat], indem sie zunächst ›Theatralität. Theater als Modell in den Kulturwissenschaften« (Fischer-Lichte 2000 ff.)

konkrete Handlungsvollzug an Bedeutung gewinnen (Lehmann 1999; Pfeiffer 2012; Fischer-Lichte 2014). Mit dieser Bewegung aus zwei Richtungen werden die Grenzen von Performance und Theater durchlässig, ein Grenzbereich entwickelt sich (vgl. Lehmann 1999: 241-250; Goldberg 2014: 183-198).

2.2.2 Performance, Theater und neue Funktionen von Dramaturgie

Peter Handtke weist 1966 in seinem Text *Publikumsbeschimpfung* die Idee der theatralen Repräsentation radikal zurück und thematisiert die Aufführungssituation selbst: Schauspieler*innen stehen und sprechen auf der Bühne, während das Publikum ihnen zuschaut. Die Darsteller*innen kommentieren und analysieren Erwartungen und Gedanken ihres Publikums, und werfen so dessen Blick auf die Bühne zurück. Handtke bricht mit Eric Bentley's A-B-C-Formel »A impersonates B while C looks on«, die als Grundlage aller Definitionen von Theater als Kommunikationsmodell (vgl. Rapp 1973: 17) gilt, die sich an theatraler Repräsentation orientieren.⁵⁰ Er löst damit bei der Uraufführung am 08.06.1966 im Frankfurter Theater am Turm Tumulte und Prügeleien im Theatersaal aus. Mit der zunehmenden Entwicklung unterschiedlicher zeitgenössischer performancebasierter Theaterformen wie des devised theatre (vgl. Sting 2003: 73-74) oder des »postdramatischen Theaters« (Lehmann 1999), die theatrale Repräsentation häufig irritieren, unterlaufen oder verweigern, wird Bentley's Formel verschiedentlich in »B impersonates B while C looks on« abgewandelt. Unklar bleibt dabei, wer genau B ist beziehungsweise ob Performer*innen in der theatralen Situation »sich selbst« darstellen, ob sie überhaupt jemanden oder etwas darstellen und notwendigerweise immer auch noch auf jemand oder ein »Anderes« verweisen oder ob sie lediglich Handlungen vollziehen.⁵¹ Diese Unklarheit ist beabsichtigter Teil des Spiels mit den Konzepten von Verkörperung, Rolle und Handeln und thematisiert Theater

behauptete und hiervon ausgehend Performativität als den durch Selbstreferenzialität gekennzeichneten, wirklichkeitskonstituierenden Aspekt von Theatralität verstand« (Klein/Göbel 2017: 14).

⁵⁰ Dazu zählt beispielsweise auch die folgende Definition von Hans-Thies Lehmann: »T[heater] im Sinne von künstlerischer Praxis, zu der die Minimalelemente Spieler, Rolle, Zuschauer sowie die zeitlich räumliche Einheit von Rollenspiel und Zuschauen gehören.« (Lehmann 1992: 950).

⁵¹ Mit performancebasierten Theaterformen, die auf Figurendarstellung verzichten, wird die Frage der Selbstdarstellung auf der Bühne aufgeworfen und aus theaterwissenschaftlicher Perspektive vielfach diskutiert. Ich folge der Auffassung, dass das handelnde Selbst in der künstlerischen Rahmung immer zu einer mit künstlerischen Mitteln geschaffenen Figur wird oder zumindest eine performative Rolle übernimmt und damit eine gewisse Differenz zum alltäglich gelebten Selbst aufweist. Dies entbindet mich als Theaterwissenschaftlerin nicht von der Aufgabe, »grenzgängerisch zwischen und mit den Begriffen Mimesis, Spiel, D[arstellung], Performanz den theatralen Problemzusammenhang erfassen [zu] müssen, sondern auch, [...] die historischen Kontexte, die gesellschaftlichen und theatralen, die sozialen und ästhetischen Bedingungen in den Blick zu nehmen [...] und für den jeweilig besonderen Darstellungs-, Spiel- oder Performanzbegriff geltend [zu] machen [...]« (Kurzenberger 2014: 64).

selbst als Kommunikationssituation. Das Tun von Performer*innen auf einer Bühne changiert damit zwischen sozialwirksamem und »konsequenzverminderte[m] Handeln« (Kotte 1998: 120).

Notwendigerweise verändert diese Entwicklung die Funktion und das Handlungsfeld von Dramaturgie. Der Begriff, geprägt durch den als erster deutscher Dramaturg geltenden Gotthold Ephraim Lessing (vgl. Deutsch-Schreiner 2016: 27) schien lange gebunden an ein Theaterkonzept des 18. und 19. Jahrhunderts, dessen künstlerisches Zentrum der dramatische Text und die Rollenverkörperung ist. Die Konzentration auf die Präsentation eines dramatischen Textes für ein im Dunkeln still zuschauendes und sich bildendes Publikum gilt als die Theaternorm der letzten 200-300 Jahre. Dramaturgie hat hier die Funktion, einen literarischen Text in seinem Bau zu analysieren und seine Handlung auf einer Bühne so darzustellen, dass ein bürgerliches Publikum sich durch die Erfahrungen von »Mitleid und Furcht« (Lessing 1999: 392-395) im Blick auf die Welt bilden könne. Schlägt man einen größeren historischen Bogen, stellt diese Form des bürgerlichen Theaters jedoch nur eine »Sonderentwicklung des Theaters in Europa« (Lehmann 2011: 3) dar. Sowohl vor als auch nach ihr gab und gibt es andere, deutlich kommunikativere und partizipativere Theaterpraktiken (vgl. Lehmann 2011: 3-4; Czirak 2014: 243), die ebenfalls dramaturgisch gestaltet waren und sind, jedoch naturgemäß andere Begriffe von Dramaturgie erfordern. Theaterereignisse in Antike und Mittelalter hatten zwar auch Aufführungen eines Textes im Zentrum, waren dabei jedoch vor allem laute und »chaotische [...] Spektakel« (Lehmann 2011: 2), die als Gesamtereignis dramaturgisch eher an Cultural Performances wie dem Gottesdienst (zur Zeit der Renaissance) oder dem Fest (zur Zeit des Barock) orientiert gewesen seien. Die Theaterkonzeption Bertolt Brechts der 1920er Jahre hingegen sehe nach Lehmann in der Dramaturgie auch die kritische Funktion der »Selbstreflexion des Theaters im Lichte seiner soziologischen, historischen, künstlerischen Bedingungen und Voraussetzungen« (Lehmann 2010) und damit eine politische Praxis. In postdramatischen, an Performance orientierten Theaterformen bezieht sich Dramaturgie nicht mehr vordergründig auf die Struktur und Komposition einer literarischen Textvorlage und ihrer stringenten Erzählung auf einer Bühne, sondern erhält andere Funktionen:

In Formen des devised theatres beispielsweise begreift die Dramaturgie die gesamte Inszenierung *als* Text. Darin arrangiert sie literarischen Text als *eine* Spur (*track*) neben weiteren wie Raum, Kostüm, Licht, Körper, Stimme, Bewegung, Musik, Sound, Video, Zeit. Dadurch erweitern sich die dramaturgischen Handlungsfelder grundlegend:

Zunächst bestimmt die dramaturgische Konzeption idealerweise zu Beginn eines Arbeitsprozesses oder in seinem Verlauf, was erzählt werden soll. Sie schafft dafür eine Grundsituation auf der Bühne und klärt, welche Rolle die Performer*innen darin einnehmen (A oder B oder dazwischen changierend). Durch klare »starting points«, formulierte Spielregeln und »assoziative [...] Anregung« triggert die Dramaturgie die szenische Materialentwicklung auf Proben. Gleichzeitig bezieht sie entstehendes Material immer wieder auf ein übergreifendes Anliegen, versucht also im Prozess ein »flexibles Spur-Halten« (Pinkert 2016: 20). Orientiert an der gesetzten Grundsituation webt sie aus dem entwickelten Material den sogenannten roten Faden für die Performance, indem sie szenische Bilder, Erzählstränge, Spielprinzipien oder Regeln und sämtliche künstlerische Spuren arrangiert und komponiert und so jeweils eine geschlossene oder offene »Erzählung« des Bühnengeschehens entwickelt. Konkretisieren lässt sich dies jeweils anhand der performativen Praxis.

Cathy Turner und Synne Behrndt verstehen die Tätigkeit des »dramaturging« mit Eugenio Barba als »the overall texture that is created by the relationships and interaction between elements in a performance« (Turner/Behrndt 2008: 31). Barba beschreibe Dramaturgie als Vorgang des Verwebens (*weaving together*) aller einzelnen Elemente von Performance zu einer Textur, die schließlich ein komplexes Ganzes ergebe. Das »Wie« des Verwebens habe jeweils unterschiedliche Konsequenzen für die Wirkung in Bezug auf Aufmerksamkeit, Verständnis, Emotionen des Publikums. (Barba zitiert nach Turner/Behrndt 2008: 31). Im »Lesen«, im Erkennen dramaturgischer Muster offenbarten sich in ihr »implizite ideologische, kompositorische, philosophische und sozio-politische Ideen als Triebkräfte der Performance« (ebenda: 33; Übers. d. Verf.).

2.2.3 Partizipative Performance

Nach der Epoche des literaturzentrierten bürgerlichen Theaters der letzten 200-300 Jahre richten sich performancebasierte Formen des postdramatischen Theaters wieder verstärkt an der Kommunikationssituation Theater aus. »Theater war schon immer partizipativ«, wie Hans-Thies Lehmann erinnert – und mit Blick auf die Theaterpraktiken der letzten zwanzig Jahre lasse sich eine unverkennbare Tendenz zu partizipativen Formaten und Strategien beschreiben (vgl. Lehmann 2011; Seitz 2014).

Das Metzler Lexikon Theatertheorie definiert Partizipation wie folgt:

»Unter P. wird eine körperliche und kinästhetische Praxis verstanden, die über den Vorgang kognitiver Wahrnehmung und Interpretation hinausweist, sofern in zahlreichen prominenten Kunstrichtungen – wie etwa relational aesthetics (Nicolas Bourriaud),

participatory art (Claire Bishop), conversational art (Homi K. Bhabha) oder dialogical art (Grant Kester) – die Möglichkeit der Kollaboration und der Mitgestaltung bereits im ästhetischen Rahmen der jeweiligen Situation konzeptuell angelegt ist. Diese generischen Dispositionen sind in der Lage, die Zuschauenden zu Ko-Produzenten zu erheben und miteinander ins Verhältnis zu setzen.« (Czirak 2014: 243)

Unter dem Begriff werden sehr unterschiedliche Ansätze und Formen versammelt, die ich differenzieren möchte:

Partizipation als Aktivierung von Zuschauenden

Zum einen sind damit Theateraufführungen gemeint, die die (zum Teil körperliche) Teilnahme von Zuschauenden aktivieren (vgl. ebenda: 242). Postdramatisches Theater ist nach Hans-Thies Lehmann »in vielen seiner Spielarten ein Theater der Situation«, eine »in der Aufführung gemeinsam von allen hervorgebrachte Wirklichkeit« (Lehmann 2011:2). Dabei könne man »im Theater eine innerszenische Achse der Kommunikation von einer dazu quer stehenden Achse unterscheiden, die die Kommunikation zwischen der Bühne und dem davon (real oder strukturell) unterschiedenen Ort des Zuschauers bezeichnet« (Lehmann 1999: 230). Die Entwicklung von postdramatischen Theaterformen gehe mit einer »Re-Orientierung des Theaters auf die Theatron-Achse einher und fokussiere den Kommunikationsprozess zwischen Akteur*innen und Zuschauenden (vgl. Lehmann 2010). Bekannte Beispiele für in den 1990er Jahren aufkommende, performancebasierte Theaterformen in Deutschland und Europa sind, neben vielen weiteren, Arbeiten der Performancekollektive Gob Squad, Forced Entertainment, Rimini Protokoll sowie des in den 1990er Jahren in Gießen gegründeten Performancekollektivs She She Pop. Die überwiegend weiblichen Mitglieder von She She Pop entwickeln dramaturgisch an ein jeweiliges Thema angebundene experimentelle Spielanordnungen, die in der Öffentlichkeit der theatralen Situation probiert werden. Sie verstehen sich darin als »Ausführende ihrer Bühnenhandlung. [...] Das Einbeziehen der eigenen Autobiografie ist dabei vor allem Methode, nicht Zweck«⁵² und schafft naturgemäß einen starken Fokus auf ihre Perspektive als Frauen, insbesondere in den folgenden Beispielen: In *Trust* (2000), verhandeln acht Performerinnen miteinander und mit dem Publikum, was sie als Bühnenkünstlerinnen zu zeigen und wofür Zuschauer*innen zu zahlen bereit sind. Die Arbeit *Testament* (2010) ist eine »öffentliche Gegenüberstellung von Töchtern und ihren Vätern«. ⁵³ In *Schubladen* (2012) untersuchen sechs Performerinnen aus

⁵² Selbstdarstellung der Performancegruppe unter: <http://www.sheshepop.de/ueber-uns.html> (letzter Zugriff: 16.12.2017)

⁵³ <http://www.sheshepop.de/produktionen/archiv/testament.html> (letzter Zugriff: 16.12.2017)

Deutschlands Westen und Osten, wie sie die Frauen wurden, als die sie sich heute gegenüber sitzen. Die dramatische Handlung wird durch Theater beziehungsweise Performance als Situation ersetzt, in der Performer*innen einander oder ihrem Publikum in einem bestimmten Verhältnis gegenüberstehen und handeln. Diesen Vorgang kann man mit dem Begriff einer »relationalen Dramaturgie« beschreiben, wie ihn Hans-Thies Lehmann in Anlehnung an Nicolas Bourriauds »relational aesthetics« vorschlägt. Lehmann benennt damit die jeweiligen Verhältnisse zwischen Publikum und Darstellenden sowie beider Gruppen untereinander als »Gegenstand der künstlerischen Arbeit«:

»Die Situation des Theaters stellt eine exzeptionelle Möglichkeit anderer Weisen der Kommunikation dar. Im Theater sind Relationen (Publikum – Bühne, Akteure unter sich, Zuschauer untereinander) nicht nur Bedingung, sondern Gegenstand der künstlerischen Arbeit. Ich schlage vor, bei solchem Theater, das oft in der Nähe zu Performance, Installation, Dokumentation steht, von einer »relationalen Dramaturgie« zu sprechen, in Analogie zur »relationalen Ästhetik« (Nicolas Bourriaud) in der Kunst.« (Lehmann 2011: 2)

Je offener die Theatersituation angelegt ist, je partizipativer sie Zuschauende beziehungsweise alle Anwesenden mit einbezieht, desto relationaler funktioniert ihre Dramaturgie. Doch partizipatives Theater bezieht sich nicht allein auf die Art der Kommunikation und Begegnung zwischen professionellen Performer*innen und ihrem Publikum. Es meint auch solche Theaterprojekte, in denen »reale Menschen« auf eine Bühne treten:

Performance als kulturelle und soziale Teilhabe

Zum zweiten bezeichnet man solche Theaterformen als partizipativ, in denen nicht professionelle Darsteller*innen auf eine Bühne treten und mit ästhetischen Mitteln von ihren gesellschaftlichen Anliegen sprechen. Seit den 1960er Jahren performen Bürger*innen verstärkt als Laien in meist freien Projekten, seit den 1990er Jahren als »Experten des Alltags«⁵⁴ in performativen Spielanordnungen zum Beispiel von Rimini Protokoll oder in den Bürgerchören Volker Löschs. Zunehmend erobern sie die Bühnen professioneller Stadt- und Staatstheater und erhalten zum Teil sogar eine eigene »Bürgerbühne«, wie sie das Staatsschauspiel Dresden 2009 eingerichtet hat.⁵⁵ Partizipation meint hier zweierlei: Zunächst die Teilhabe von Bürger*innen an kulturellen Institutionen, Ressourcen und Öffentlichkeiten – und damit an künstlerischer Erfahrung. Gleichzeitig erlaubt ihre Performance den Zuschauenden keine zurückgelehnte Haltung, sondern fordert auch ihr aktives Partizipieren

⁵⁴ Den Begriff führt das Performancekollektiv selbst ein, er wird von der Theaterwissenschaft aufgegriffen und auch auf vergleichbare Arbeiten übertragen, Literatur dazu unter: <https://www.rimini-protokoll.de/website/de/project/experten-des-alltags> (letzter Zugriff: 16.12.2017).

⁵⁵ Weitere Bürgerbühnen oder ähnliche Konzepte in anderen Städten folgten.

an der Theatersituation in verstärkter Weise. Allerdings sehen sich gerade partizipative Projekte mit sozial benachteiligten gesellschaftlichen Gruppen in dem Dilemma, einerseits die Möglichkeit zu kultureller, sozialer oder politischer Teilhabe von Bürger*innen zu versprechen und gleichzeitig die soziale Stigmatisierung dieser Gruppen fortzusetzen sowie einen performativen Imperativ neoliberaler Gesellschaft an sie zu reproduzieren. Dies betrifft in besonderer Weise Theater- und Performanceprojekte, die dem Kontext kultureller Bildung zuzuordnen sind (Kapitel 2.2.6).

Performance als Handeln von Bürger*innen in sozialen Feldern

Drittens umfasst der Begriff auch Projekte, die institutionelle und künstlerische Rahmungen weit über eine klassische Bühne hinaus ausdehnen und die Partizipation oder Aktivierung eines »sozialen« oder »kulturellen Feldes« (Bourdieu/Wacquant 1996) als Kunst oder Theater begreifen und dem sogenannten *social turn* oder einer »socially engaged art« (Bishop 2006) zuzuordnen sind: Der Begriff des sogenannten *social turn* in Kunst, Performance und Theater, den die britische Kunsthistorikerin und -kritikerin Claire Bishop prägte, beschreibt das Aufkommen künstlerischer Praktiken und Formate, die soziale Prozesse initiieren, einbeziehen und dynamisieren. Über viele Jahre wurden in sozialen Feldern entwickelte Kunst- und Kulturprojekte – teilweise in und mit Bildungsinstitutionen – häufig als ethisch, moralisch oder pädagogisch motivierte Prozesse verstanden und einer zweckfreien Kunst und Ästhetik entgegengesetzt gedacht. In Deutschland wurden sie meist der sich seit den 1970er Jahren im Zuge der Programmatik »Kultur für alle« (Hoffmann 1981) etablierenden Soziokultur zugeordnet. Zur gleichen Zeit hat dagegen Joseph Beuys mit seinem Ansatz und seiner Praxis der »Sozialen Plastik« das Handeln und die Interaktion von Bürger*innen radikal als Kunst gedacht und die aktive Teilnahme jedes Menschen an gesellschaftlichen Prozessen gefordert, die ihn Plastiker*in, Gestalter*in am sozialen Organismus werden lasse (vgl. Oman 1998; Schirmer 2015). Seitdem haben über die 1980er und 1990er Jahre verschiedene Künstler*innen soziale Prozesse mit unterschiedlichen Akteur*innen durch oder als Kunst initiiert oder verstärkt. Exemplarisch für Formen interventionistischer Aktionskunst, die als »new genre public art« (Lacy 1995), community art oder activist art als Formen einer »socially engaged art« (Bishop 2006) firmieren, seien zwei Arbeiten von Martha Rosler und Suzanne Lacy genannt. In beiden Arbeiten machen Künstler*innen in sozialen Feldern auf soziale Problemlagen aufmerksam, indem sie sie gemeinsam mit betroffenen Bürger*innen handelnd bearbeiten.

Martha Rosler bearbeitet in ihrem Projekt *If you lived here...* (1987-1989)⁵⁶ über zwei Jahre lang gemeinsam mit Obdachlosen, Aktivist*innen, Soziolog*innen, Schüler*innen, Anwält*innen, Künstler*innen und weiteren Bürger*innen in New York Gentrifizierungs- und Verdrängungsprozesse, von denen sich die lokale Community bedroht sieht.

Suzanne Lacy versammelt unter dem Titel *Between the Door and the Street* (2013)⁵⁷ am 19.10.2013 circa 300 mehrheitlich weibliche Bürger*innen unterschiedlicher sozialer Schichten und Communities auf einem Straßenzug in Brooklyn. Auf den typischen Vortreppen der Brooklyner Häuser sitzen kleine Gruppen aus explizit geladenen und »zufällig« als »Publikum« erschienen Bürger*innen beieinander und sprechen über sie betreffende, hauptsächlich genderpolitische Problemlagen (vgl. Lange 2015: 120-124).

In den letzten 15 bis zwanzig Jahren wenden sich künstlerische Arbeiten und Institutionen wieder zunehmend gesellschaftlicher Realität und ihren Protagonist*innen zu und inszenieren mit ästhetischen Mitteln Begegnung, Kommunikation, soziale Situationen zwischen Bürger*innen. Da dieses Befragen und Herstellen von Sozialität zunehmend als politischer Akt gesehen wird, werden diese Kunstformen selbst als relevanter Teil politischer Debatten wahrgenommen und können so ihre gesellschaftliche Rolle neu definieren. Auch Theatermacher*innen aktivieren in urbanen Räumen Bürger*innen, gesellschaftliche Gruppen und ihre sozialen Felder durch partizipative künstlerische Strategien und bearbeiten mit ihnen virulente soziale Problemlagen oder Herausforderungen. Dramaturgisch setzen sie dabei oft auf die Qualität des Theaters als öffentlicher Versammlung, in der etablierte Theaterverabredungen aufgebrochen sind und der Charakter des Geschehens uneindeutig wird. Prominente Beispiele sind Arbeiten des verstorbenen Christoph Schlingensief⁵⁸ wie beispielsweise *Chance 2000* (1998) oder *Ausländer raus. Bitte liebt Österreich!* (2000). Weiterhin zu nennen wären Arbeiten des österreichischen Künstler*innenkollektivs Wochenklausur,⁵⁹ das Probleme eines sozialen Kontextes identifiziert, unter dem Label der Kunst und mithilfe von Geldern für Kunst bearbeitet und den Anspruch formuliert, damit reale soziale Veränderung zu schaffen. Neben zahlreichen möglichen Beispielen seien hier unter anderem im Rahmen der Graduiertenkollegs *Versammlung und Teilhabe* (2012-2014)⁶⁰ sowie *Performing Citizenship*

⁵⁶ Unter: <http://www.martharosler.net/projects/here.html> (letzter Zugriff: 12.02.2018)

⁵⁷ <http://www.suzannelacy.com/between-the-door-and-the-street/> (letzter Zugriff: 12.02.2018)

⁵⁸ <http://www.schlingensief.com/arbeiten.php> (letzter Zugriff: 18.01.2018)

⁵⁹ <http://www.wochenklausur.at/projwahl.php?lang=de> (letzter Zugriff: 18.01.2018)

⁶⁰ <http://www.versammlung-und-teilhabe.de/cms/> (letzter Zugriff: 18.01.2018)

(2015-2017)⁶¹ entstandene Arbeiten sowie eine Reihe sogenannter theatraler Stadtprojekte wie unter anderem *Bunny Hill* (2004), *Hauptschule der Freiheit* (2009), *Urban Prayers* (2013), oder *New Hamburg* (2014) genannt, die die Künstler Peter Kastenmüller, Björn Bicker, Michael Graessner und Malte Jelden in wechselnder Konstellation entwickelt haben.⁶² Björn Bicker bezeichnet sie als »Kunst der Teilhabe« und beschreibt sie als »wunderbare Gratwanderungen«: »Ist das jetzt Sozialarbeit? Entertainment? Therapie? Theater? Party? Diskurs? Politik? Kunst?« (Bicker 2011: 196). In den *Hemsbach Protocols* (2015-2016)⁶³ von Darren O'Donnell/Mammalian Diving Reflex tragen geflüchtete Neu-Mitbürger*innen des schwäbischen Hemsbach Ergebnisse ihrer Recherche zum Zusammenleben in Lecture Performances vor und testen sie im Rahmen von Kochwettbewerben und zahlreichen anderen Formen.⁶⁴

Diese und weitere unterschiedliche partizipative Theaterformen sollen eine Kluft zur Wirklichkeit, oft vor allem zu bestimmten sozial benachteiligten gesellschaftlichen Gruppen überwinden. Sie versprechen beteiligten Bürger*innen und gleichzeitig auch Theaterinstitutionen und Theatermacher*innen Handlungsspielräume sowie politische, soziale und kulturelle Teilhabe an Gesellschaft, die im sogenannten realen gesellschaftlichen Raum so offenbar nicht stattfindet. Ob und wie es gelingt, dass das Sprechen und Handeln, das Performen von Bürger*innen in diesen oft bewusst uneindeutig gehaltenen Rahmungen wirklichkeitsgestaltend sein kann, hängt wesentlich von dramaturgischen Entscheidungen ab. Sie bestimmen die Rahmung einer Situation innerhalb eines sozialen Kontextes und die Konstellationen der darin handelnden Bürger*innen. Sie entscheiden über die in der jeweiligen Situation zur Verfügung stehenden Ressourcen, und legen Blickrichtungen fest, lenken Aufmerksamkeiten. Die Dramaturgie zeigt oder entwickelt hier soziale Konstellationen und Handlungszusammenhänge, die auf gesellschaftliche Wirklichkeit verweisen oder in sie hineinwirken sollen.

2.2.4 Performance und Partizipationskritik

Partizipation ist – wie ich in Bezug auf Citizenship gezeigt habe – zunächst ein politischer Begriff, der das Teilsein und das Teilhaben an einem großen Ganzen beschreibt und dabei

⁶¹ <http://performingcitizenship.de/data/die-praesentationswochen-des-graduierntenkollegs-2017/> (letzter Zugriff: 18.01.2018)

⁶² <http://www.bjoernbicker.de/10-0-Projekte.html> (letzter Zugriff: 18.01.2018)

⁶³ <http://mammalian.ca/projects/#homecooked-hemsbach> (letzter Zugriff: 18.01.2018)

⁶⁴ Eine eingehende Untersuchung unterschiedlicher Beispiele einer »social urban Art« nimmt Hilke Marit Berger in *Handlung statt Verhandlung. Kunst als gemeinsame Stadtgestaltung* vor (Berger 2017).

auch einschließt, Verantwortung an diesem großen Ganzen zu tragen. Es geht um das Mitmachen, das Mitsprechen, das Mitentscheiden Vieler in demokratischen Prozessen, Praktiken, Interaktionen (vgl. Czirak 2014: 243). Wenn das Partizipieren, das gestaltende Handeln an diesem Ganzen jedoch blockiert ist, weil Gesellschaft nicht bereit ist, ihre Formen der Repräsentation, ihre Ordnungen, ihre Institutionen, ihre Strukturen und Kulturen wirklich und tiefgreifend zu verändern, dann ist das vor allem ein politischer, ein demokratischer Konflikt. Warum sollten ausgerechnet die Künste ihn lösen können? Unbestritten haben die performativen Künste eine Expertise in der Gestaltung partizipativer Prozesse. Doch ob, wie und wem künstlerische Performance tatsächlich Handlungsmöglichkeiten und Handlungsmacht (*agency*) bieten kann, lohnt der genaueren Betrachtung, denn der Boom partizipativer Kunst- und Theaterpraktiken bringt einige Probleme mit sich:

Zunächst wird ihnen häufig vorgeworfen, zum sozialen »Trostpflaster« zu werden (vgl. Lehmann 2011: 1; Seitz 2014: 4; Berger 2017: 54), indem sie gesellschaftliche Anliegen von Bürger*innen befriedeten und ins Leere laufen ließen. Darüber hinaus hat Hanne Seitz darauf hingewiesen, dass »Partizipation eine Asymmetrie, mindestens aber ein Kommunikationsgefälle herstellt und daher als freier und wechselseitiger Prozess zwischen Theatermachern und Akteuren nur schwer zu realisieren« (Seitz 2012a) sei. Beide Anwürfe, ein ins Leere laufendes gesellschaftliches Teilhaberversprechen sowie ein unreflektiertes Machtverhältnis innerhalb partizipativer Prozesse stellen zentrale Punkte der Partizipationskritik dar. Zu ergänzen sind sie um Positionen, die in partizipativen Kunstformen eine ästhetische Qualitätseinbuße, eine Vereinnahmung von Kunst und Bürger*innen für politische oder soziale Zwecke oder einen pseudo-harmonischen »Alptraum Partizipation« (Miessen 2012) erkennen, der Widersprüche und Differenzen ausblende.⁶⁵

Performative Projekte, die eine Begegnung zwischen unterschiedlichen Bürger*innen ins Zentrum stellen, können mit Nicolas Bourriauds Ansatz der relationalen Ästhetik beschrieben werden. Der formulierte politische Anspruch dieser »relationalen Kunst« sei es, die Spaltung von Gesellschaft, die »cracks in the social bond« (Bourriaud 2002: 36) durch das Schaffen einer neuen temporären Gemeinschaft zu beantworten. Diese werde allerdings

⁶⁵ Eine ausführliche Darstellung und Diskussion der »lange [n] Geschichte der Partizipationskritik«, die diese künstlerisch-partizipativen Prozessen innewohnenden Paradoxien teilweise seit den 1960er Jahren breit (und oft ideologisch aufgeladen) diskutiert, bietet Hilke Berger (vgl. Berger 2017: 49-50, 52-55). Ebenfalls versammelt Paula Hildebrandt zentrale Positionen der Debatte um Partizipation (Hildebrandt 2013: 7).

weitgehend problem- und konfliktfrei gebildet, inszeniert und erlebt (vgl. Foster 2003; Bishop 2004). Kritisiert wird an Bourriauds Begriff, dass er Kunstformen versammle, die eine temporäre, gesellige Zusammenkunft von Bürger*innen herstellen, über Intention, Qualität und sozialwirksames Potenzial dieser Zusammenkünfte jedoch wenig aussage. Jaques Rancière kritisiert ein von Bourriaud gefordertes »Hinausgehen der Kunst in die Wirklichkeit der Gesellschaftsbeziehungen« (Rancière 2008: 86), das in seiner Darstellung eher zu einer konsensualen Nachbarschaftspflege verkommt. In *Der emanzipierte Zuschauer* argumentiert er zunächst, dass vermeintlich passiv Zuschauende nicht durch partizipative Strategien befreit werden müssten, da Zuschauen bereits aktives Handeln sei. Zum Zweiten ist er davon überzeugt, dass das Zeigen und die kritische Reflexion von gesellschaftlichen Missständen durch Kunst diese nicht beseitigen oder verändern könne:

»Die ästhetische Wirksamkeit bedeutet eigentlich die Wirksamkeit der Aufhebung jedes direkten Verhältnisses zwischen der Erschaffung von Kunstformen und Erzeugung einer bestimmten Wirkung auf ein bestimmtes Publikum.« (ebenda: 71)

Für ihn werde das »Hinausgehen ins Reale und der Dienst an den Benachteiligten« nur bedeutsam, »wenn sie im musealen Raum ihre Beispielhaftigkeit manifestieren« (ebenda: 87):

»Wenn die ästhetische Erfahrung die Politik betrifft, dann deswegen, weil sie auch als Erfahrung des Dissenses definiert ist, im Gegensatz zur mimetischen oder ethischen Anpassung der Kunsterzeugnisse an gesellschaftliche Zwecke.« (ebenda: 74)

Auch wenn ich Rancières konservatives Kunstverständnis nicht teile, ist sein Begriff einer Fiktion als »Arbeit, die Dissense vollzieht« in meinen Augen interessant: Mit einer Kunst, die »die Rahmen, die Maßstäbe oder die Rhythmen ändert, indem sie neue Verhältnisse zwischen der Erscheinung und der Wirklichkeit, dem Einzelnen und dem Allgemeinen, dem Sichtbaren und seiner Bedeutung herstellt« (ebenda: 79), beschreibt er eine Kunst der Irritation, der Entfremdung, die ein neues Sich-ins-Verhältnis-zu-Welt-Setzen provoziert. Dass Rancière dies jedoch allein einer fiktionalen beziehungsweise repräsentativen Kunst zugesteht und einer Kunst der realen Versammlung, der Begegnung und des gemeinsamen Handelns abspricht, verkennt ihre Möglichkeiten. Gerade ein Kunsthandeln als gesellschaftliches Probandeln – als Grenzgang zwischen Kunst und Leben, vermag diese Irritation, diesen Dissens zu bewirken.

Im Gegensatz zu Rancière wird an Bourriauds Ansatz kritisiert, dass die künstlerisch geschaffene Zusammenkunft explizit auf das Künstliche darin konzentriert bleibe und damit zu sehr in der künstlerischen Rahmung verharre, anstatt das produktive Spiel mit der Grenze zum Sozialen auszuschöpfen (vgl. Berger 2017: 54). Darüber hinaus halte ich folgenden

Kritikpunkt an Bourriauds Ansatz des Relationalen für wesentlich: Wenn Kunst initiiert, dass Menschen sich versammeln, begegnen, miteinander kommunizieren und gemeinsam handeln, dann *kann* in diesem Gemeinsamen eine Utopie liegen – allerdings nur, wenn sie in der positiven Inszenierung des »mit« von Bürger*innen zugleich ein »gegen« gesellschaftliche Strukturen formuliert, die ein gerechtes, solidarisches Zusammenleben außerhalb dieses Rahmens verhindern. Erst wenn das Relationale in der Kunst gesellschaftliche Machtverhältnisse mit einbezieht, können durchgespielte positive Szenarien utopisch werden.

Aus der Perspektive langjähriger eigener partizipativer Performancepraxis kritisiert der britische Performancewissenschaftler James Thompson partizipative Kunst: Thompson, der den Begriff des »applied theatre« zentral mitgeprägt hat, verwirft diesen sowie einige seiner aktuellen Intentionen und Praktiken nach Jahren der kollaborativen Performancearbeit und -forschung im Kongo und anderen Krisengebieten der Welt. Er mahnt die »Grenzen der eigenen Kunstpraxis« (*boundaries of our practice*) in ihrer Konzentration auf Effekte, die sie erzielen sollen, an. Stattdessen erinnert er an das »radikale Potenzial der Freiheit« im Erleben von »Schönheit« (*beauty*), »Verwirrung und Erstaunen« (*bewilderment and astonishment*) (vgl. Thompson 2011: 6, 2015). Er fordert eine Verschiebung »from effects to affects« und argumentiert, dass ein Fokus auf Affekte das Politische in der künstlerischen Arbeit nicht etwa bändige, sondern im Gegenteil ihre radikalen Absichten erst entwickle (Thompson 2011: 118).

Partizipative Performance wird also einerseits dafür kritisiert, dass sie beansprucht, gesellschaftliches Handeln zu sein, ohne ihre soziale Wirksamkeit eindeutig belegen zu können. Andererseits soll sie das Partizipieren von Bürger*innen an Praktiken, Institutionen und Ressourcen von Kunst und Kultur gewährleisten und muss eingestehen, dass der Kunstbetrieb selbst eine exklusive gesellschaftliche Struktur darstellt – sowohl freie Szenen als auch etablierte Institutionen: Wenn hier »Expertinnen des Alltags« als Performer*innen eine Bühne betreten und eine Situation mit Zuschauenden teilen, stehen sie häufig entweder für eine bestimmte Expertise oder für eine bestimmte Sprecher*innenposition einer oft marginalisierten gesellschaftlichen Gruppe. Ihr Partizipieren an der gesellschaftlich anerkannten Öffentlichkeit, beispielsweise der bürgerlichen Institution Theater, lässt diese zum »Ort der Manifestation, des Ausdrucks, auch der Forderungen solcher Gruppen werden, die man oft als die »Stimmlosen bezeichnet« (Lehmann 2011: 1). Die Performance dieser Bürger*innen repräsentiert eine gesellschaftliche Gruppe, die professionellen Theatermacher*innen, einem (bürgerlichen) Publikum und der gesamten Institution Theater

als unterprivilegiert gegenübersteht. In der klassischen Konstellation solcher Projekte lassen *weiße*, gut mit kulturellem Kapital ausgestattete Projektleiter*innen Bürger*innen, die in Bezug auf Gender, Age, Ability, Class oder Race gesellschaftlich marginalisiert werden, an kultureller Ressource partizipieren und manifestieren damit eine marginalisierende Ordnung, so die Kritik.

Initiierende Künstler*innen sehen sich daher aufgerufen, die genannten Punkte der Partizipationskritik ernst zu nehmen, und sie selbst aus der eigenen Praxis heraus immer wieder zu aktualisieren. Sie brauchen den Ansatz performativer und partizipativer Performanceprojekte als Handeln von Bürger*innen dafür nicht grundsätzlich in Zweifel zu ziehen, sondern sollten im Gegenteil das eigene Tun in Bezug auf aktuelle gesellschaftliche und ästhetische Entwicklungen und auf eigene Verstrickungen in exkludierende Logiken hin reflektieren.

Damit öffnet sich ein explizit dramaturgisches Handlungsfeld innerhalb partizipativer Performance: Indem sie sich nicht mehr auf die Bauweise eines literarischen Textes und seine stringente oder offene Erzählung bezieht und auch über arrangierende und kompositorische Praktiken beispielsweise des *devised theatre* hinausgeht, schafft sie in partizipativen Performances eine Gesamtsituation und entwickelt ein Regelwerk, eine Logik für die Begegnung, die Kommunikation, das gemeinsame Handeln von Performer*innen und Zuschauer*innen darin. Über den Begriff der »relationalen Dramaturgie«, mit dem Hans-Thies Lehmann beschreibt, dass die jeweilige Konstellation von Akteur*innen auf einer Bühne zu ihrem Publikum sowie untereinander »nicht nur Bedingung, sondern Gegenstand künstlerischer Arbeit« ist (Lehmann 2011: 2), kann nicht nur die Performance einzelner jugendlicher Subjekte in ihren Weltverhältnissen, sondern auch die Performance sozialer Relationen, die immer auch Machtverhältnisse sind, in den Blick genommen und zum Gegenstand künstlerischer Arbeit und/oder Forschung werden. Über den relational-dramaturgischen Ansatz können auf einer Theaterbühne oder in einer theatralen Situation soziale Relationen des konkreten Performancekontextes gezeigt, reflektiert, verhandelt und von dort aus auf gesellschaftliche Positionen und Ordnungen bezogen werden. Die Dramaturgie kann Ordnungen und Regeln der Interaktion und des Handelns von Bürger*innen auf, vor und hinter der Bühne so strukturieren, komponieren und leiten, dass gesellschaftliche Ordnungen gezeigt und befragt werden und alternative gesellschaftliche Entwürfe vergrößert und radikal zugespitzt vorgeschlagen und durchgespielt werden können. In der Untersuchung der eigenen künstlerischen Forschungspraxis sowie weiterer Beispiele

wird die Dramaturgie deshalb zu einer Formel, zur zentralen Analysefolie für den Zusammenhang zwischen künstlerischer Performancepraxis und postmigrantischer Bürger*innenschaft.

Neben der konzeptionellen, arrangierenden, kompositorischen und strukturierenden Tätigkeit bedeutet Dramaturgie immer auch »eine Selbstreflexion des Theaters im Licht seiner sozialen, soziologischen, historischen, künstlerischen Bedingungen und Voraussetzungen« wie Hans-Thies Lehmann mit Brecht argumentiert (Lehmann 2010: o. S.). Die dramaturgische Arbeit befragt das eigene Tun fortwährend und sollte in Bezug auf partizipatorische Projekte stets die relationale Frage stellen: Welche Bürger*innen performen hier? Welche schauen zu? Aus welcher gesellschaftlichen Sprecher*innenposition sprechen sie, in welchem Verhältnis stehen sie als Bürger*innen zueinander und wie manifestiert sich das innerhalb der jeweiligen Relationen des Theater- oder Performanceprojektes? Wer lässt, wer darf partizipieren? Wer erhält durch welche performativen Ressourcen Handlungsmöglichkeiten? Und schließlich: Wie kann partizipative Performance so konzipiert und praktiziert werden, dass ihr eingeschriebene Machtverhältnisse und Paradoxien möglicherweise nicht aufgelöst, aber reflektiert und produktiv gemacht werden können? Wenn die Dramaturgie Bürger*innen auf der Theatron-Achse der jeweiligen Theater- oder Performancesituation in ein bestimmtes Verhältnis zueinander setzt und damit gleichzeitig auf eine gesellschaftliche Achse verweist, auf der Bürger*innen in sozialen Relationen zueinander stehen und handeln, dann muss sie auf dieser Achse neben Performer*innen und Zuschauer*innen auch initiiierende Theatermacher*innen (auch als Vertreter*innen von Theaterinstitutionen) mitdenken. Deutlich wird dies beim Blick auf postmigrantische Performance:

2.2.5 Theater und die Performance postmigrantischer Bürger*innen

Die Performance von postmigrantischen Bürger*innen in theatralen beziehungsweise performativen Projekten, sowohl im Spielplan größerer Theaterinstitutionen als auch in freien Theater- und Performanceprojekten, ist nach wie vor sowohl inhaltlich als auch strukturell alles andere als selbstverständlich. In einer großen Zahl theatraler Projekte kommen Menschen mit Migrationshintergrund entweder 1. weder inhaltlich noch personell vor oder 2. die Perspektive migrantischer Mitbürger*innen wird von Schauspieler*innen ohne Migrationshintergrund repräsentiert oder 3. Schauspieler*innen mit Migrationshintergrund repräsentieren marginale Figuren aus Stoffen eines eurozentristischen Literaturkanons, deren Protagonist*innen *weiß* sind. Zunehmend sehen sich deutsche Stadt- und Staatstheaterbetriebe aufgrund dieser problematischen Verhältnisse Vorwürfen inhaltlicher und/oder struktureller

Ausschlüsse bis hin zu Rassismus ausgesetzt. Diese werden zum Teil auch im Verhältnis von Performance und Repräsentation, also in Formen des Darstellens selbst ausgemacht, wie beispielsweise komplexe Debatten um Blackfacing⁶⁶ und Critical Whiteness zeigen. Der Theaterautor und -regisseur René Pollesch verortet »das Problem des Rassismus« im »Problem der Repräsentation«:

»Dem Repräsentationstheater, damit meine ich das klassische Dialogtheater, geht es um universelle Lesbarkeit. Aber wenn in einer Szenenanweisung von Samuel Beckett steht: »Ein Mensch betritt die Bühne«, hat man automatisch einen weißen heterosexuellen Mann vor Augen. Das ist das Problem.« (Haberl 2012: o. S.)

Angesichts der genannten Debatten identifiziert der Theaterwissenschaftler Ulf Schmidt es als »die nächste große Aufgabe der deutschen Theaterlandschaft«, das »Theater in Organisationsform und Ästhetik rundum auf den Prüfstand zu stellen und im Darstellen die Darstellung und ihre Bedingungen zu reflektieren« (Schmidt 2012: o. S.). Eine Antwort auf diese Verhältnisse sind zuallererst Projekte, die strukturell und/oder inhaltlich als Selbstermächtigungshandeln postmigrantischer Bürger*innen zu verstehen sind. Unter dem Begriff des »postmigrantischen Theaters« haben einige Künstler*innen mit sogenanntem Migrationshintergrund sich, ihre Themen und ihre Kunst aus einer als marginal wahrgenommenen Minderheitenecke befreit und in die Mitte der deutschen Kulturlandschaft neu verortet. Geprägt haben ihn vor allem Shermin Langhoff, Intendantin des Ballhaus Naunynstraße von 2008-2014 und seit 2013 erste weibliche Intendantin mit Migrationshintergrund eines deutschen Staatstheaters, des Maxim Gorki Theaters in Berlin, und ihre jeweiligen künstlerischen Teams.

Nach Langhoff zeige dieses Theater »Geschichten und Perspektiven derer, die selbst nicht mehr migriert sind, diesen Migrationshintergrund aber als persönliches Wissen und kollektive Erinnerung mitbringen«. Weiterhin stehe »postmigrantisch« in unserem globalisierten, vor allem urbanen Leben für den gesamten gemeinsamen Raum der Diversität jenseits von Herkunft« (Donath 2011: o. S.). Formal und ästhetisch lasse sich postmigrantisches Theater nach Langhoff nicht festlegen:

⁶⁶ Die sogenannte »Blackfacing-Debatte« entbrannte innerhalb der deutschen Theaterlandschaft 2012 anlässlich Dieter Hallervordens Inszenierung von Herb Gardners Ich bin nicht Rappaport mit einem schwarz geschminkten weißen Schauspieler am Berliner Schlossparktheater im Januar 2012 und weitete sich auf verschiedene Inszenierungen an deutschsprachigen Stadt- und Staatstheatern aus. Zentrale Beiträge und Positionen der (damaligen) Debatte sind online nachzulesen unter: https://www.nachtkritik.de/index.php?option=com_seoglossary&view=glossary&catid=78&id=456&Itemid=67 (letzter Zugriff: 02.11.2017).

»Denken Sie an den postmodernen Grundsatz, dass in der Kunst nichts Neues mehr zu schaffen ist! Wir alle zitieren, sampeln und kontextualisieren, kreieren also aus bereits bestehendem Material. [...] Für uns war es nicht vorrangig, eigene Formen zu entwickeln, auch wenn die Form selbst immer politisch ist, sondern an die narrativen Traditionen in Deutschland, in denen wir »anderen« entweder als solche konstruiert wurden oder gänzlich fehlten, zu erinnern und sie fortzuschreiben.« (Bazinger 2012: o. S.)

Langhoffs Programmatik des Theaters als Versammlungs- und Diskussionsort der postmigrantischen Stadtgesellschaft ist zuallererst als dramaturgische Setzung zu sehen, die den Theaterbetrieb als Ganzes umfasst: Postmigrantische Performance wird hier wirkmächtig auf allen Ebenen der Theaterarbeit praktiziert – sowohl auf der institutionell-strukturellen (Theaterleitung, Mitarbeiter*innen in Regie, Dramaturgie, Ensemble, Technik und Verwaltung), auf der inhaltlich-künstlerischen (Spielplangestaltung, Inhalte, Ästhetik und Dramaturgien von Inszenierungen, Mehrsprachigkeit auf der Bühne) sowie auf der Zuschauer*innenebene (Publikumszusammensetzung, Übertitelung von Inszenierungen).

Beispielhaft für den Versuch *weißer* Theatermacher*innen, die exklusiven deutschen Theaterbetriebe zu erneuern und ihre eigene Arbeit darin zu »dekolonisieren«, sind Projekte zu nennen, die (post)migrantischen Mitbürger*innen durch das Überlassen oder Teilen theatraler Ressourcen kulturelle Teilhabe auf Augenhöhe anbieten. Prominente Beispiele dafür sind unterschiedliche, teils bereits genannte Projekte der Künstlerkonstellation Björn Bicker, Malte Jelden, Peter Kastenmüller und Michael Graessner.⁶⁷ Auch hier sind es vor allem dramaturgische Entscheidungen, die den Rahmen für das Zusammenkommen und für die Performance von Bürger*innen so strukturieren, dass ein Handeln *weißer* und *Schwarzer* Bürger*innen auf Augenhöhe in einer »Dramaturgie der Teilhabe« (Bicker 2011) möglich wird.

Eine ausführliche Diskussion postmigrantischer Theateransätze und -projekte innerhalb (und außerhalb) der bundesdeutschen Kulturlandschaft hat Azadeh Sharifi vorgenommen (Sharifi 2011, 2014).⁶⁸ In ihrer Studie *Westwind – Bestandsaufnahme zum postmigrantischen Theater für ein*

⁶⁷ <http://www.bjoernbicker.de/10-0-Projekte.html> (letzter Zugriff: 26.01.2018)

⁶⁸ Als weitere Initiativen, Projekte, Netzwerke, die ein postmigrantisches Theater fordern und schaffen wären das 2013 gegründete Performance- und Theaterlabor *diverCITYLAB* zu nennen, das sich laut der Projekt-Leitenden Asli Kışlal »in einer Synthese aus Kunstprojekt und praxisorientierter Ausbildungsstätte [...] zum Ziel gesetzt [hat], die Theaterszene für alle Mitglieder unserer postmigrantischen Gesellschaft zu öffnen. Als Kunstschaffende begleiten und beraten wir unsere Studierenden und Stipendiat_innen auf ihrem Weg zu professionellen und autonomen Künstler_innen.« (Kışlal 2016: 4), <http://divercitylab.at/> (letzter Zugriff: 16.10.2017). Mit dem Ziel, Kulturbetriebe »durch den Einbezug vielfältiger Sicht- und Arbeitsweisen« von innen heraus zu verändern, ist das Projekt [*in:szene*] der Werkstatt 3 in Hamburg zu nennen, das über Beratung und Schulungen vielfaltssensible Öffnungsprozessen von Kulturbetrieben begleitet sowie

junges Publikum in NRW arbeitet sie heraus, dass Postmigrant*innen in Theaterprojekten an Theaterhäusern, im sozio-kulturellen oder im kulturellen Bildungsbereich häufig nach wie vor sowohl auf der Bühne als auch im Zuschauer*innenraum als defizitär konstruierte migrationsandere Nicht-Bürger*innen dargestellt oder (sozial)pädagogisch adressiert werden. Sharifi fordert deshalb 1. eine Anerkennung struktureller Diskriminierung und Ausschlüsse im Theater, 2. die Einsicht, dass diese Ausschlüsse nur durch eine »Selbstrepräsentation von diversen und vor allem marginalisierten Perspektiven und Positionen« zu überwinden sein werden, 3. eine »personelle Besetzungspolitik und eine programmatische Umsetzung«, um eine »Normalität der Diversität« in deutschen Theaterhäusern und -strukturen zu verankern (Sharifi 2014: 16-17). Beispielhaft nennt sie das zuvor beschriebene am Maxim Gorki Theater praktizierte »Migration Mainstreaming«. Die Beschäftigung *weißer* und *Schwarzer* Künstler*innen mache sich hier »im Programm und in der Ausrichtung des Theaters bemerkbar« (Sharifi 2014: 17).

2.2.6 Postmigrantische Performance und Partizipation in der kulturellen Bildung

Den herausgearbeiteten Zusammenhang zwischen künstlerischer postmigrantischer Performance, Partizipation und postmigrantischer Citizenship werde ich im Folgenden auf den Kontext kultureller Bildung übertragen: In der kulturellen Bildung sind performancebasierte Theaterformen mittlerweile *die* etablierte Form, hier ist kulturelle und soziale Partizipation jugendlicher Bürger*innen durch Kunsterfahrung *das* zentrale Versprechen und hier trifft eine postmigrantische Realität jugendlicher Bürger*innen auf exkludierende Machtstrukturen kultureller Bildungsinstitutionen. Performance, Partizipation und Fragen postmigrantischer Bürger*innenschaft fallen hier in überwiegend pädagogischen Rahmungen in besonderer Weise mit einem zuvor beschriebenen gesellschaftlichen performativen Imperativ zusammen.

Performancebasierte Darstellungsweisen, die auf den Vollzug von Handlungen statt auf theatrale Repräsentation setzen, sind längst zur gängigen Praxis innerhalb theaterpädagogischer Projekte geworden (Pfeiffer/List 2009; Pfeiffer 2012; Sting 2014; Pinkert 2015). Theaterprojekte mit und in Schulen beispielsweise zeigen längst nicht mehr ausschließlich geschlossene Handlungen literarischer Narrationen, sondern kreieren Erzählformen, die von Schüler*innen selbst entwickelte Texte, improvisierte Handlungen,

ihre Interaktion mit Zuschauer*innen, den Einsatz unterschiedlicher Medien et cetera in offenen Dramaturgien komponieren. Schüler*innen verkörpern darin häufig keine fremden Figuren, sondern stellen »sich selbst« dar. Unterschiedliche Formen des biografischen und partizipativen Theaters mit Schüler*innen haben sich etabliert (Plath 2009, 2014; Köhler 2015). Kinder und Jugendliche performen hier, indem sie mit ästhetischen Mitteln von ihren biografisch motivierten (gesellschaftlichen) Anliegen sprechen.

Theaterpädagogik nutze theatrale und performative Formen weniger im Hinblick auf zu erlernende Techniken, als vielmehr auf »die Ermöglichung erweiterter Selbst- und Weltverhältnisse« beschreibt Ute Pinkert (Pinkert 2015: 8). Dabei konzentrierte sich Theaterpädagogik und theaterpädagogische Forschung aktuell auf die »Wirkung theatraler Verfahren auf die Spielenden« – während Theaterwissenschaft im Gegensatz dazu vor allem »die Wirkungen von Aufführungen auf Zuschauende« untersuche.

Die Dramaturgie dient innerhalb zeitgenössischer kultureller Bildung daher vor allem dazu, das zentrale Versprechen auf soziale und kulturelle Partizipation von kindlichen und jugendlichen Bürger*innen der postmigrantischen Gesellschaft einzulösen.⁶⁹ Unabhängig von Inhalt und Form folgt Performance in der kulturellen Bildung einer Dramaturgie der (Selbst)ermächtigung von Schüler*innen, die zugleich immer auch die Handlungsmacht kultureller Bildung miterzählt und besiegelt.

Wie kann Performance als (Selbst)ermächtigung im Rahmen von Schule funktionieren? Über ihre pädagogische Rahmung, zumindest über die Rollenverteilung Projektleitung – Projektteilnehmer*in ist Performance in der kulturellen Bildung zunächst hierarchisch strukturiert: Meist werden theaterpädagogische Projekte von *weißen* Künstler*innen initiiert und geleitet, die defizitär konstruierte, (post)migrantische Kinder und Jugendliche als Laienperformer*innen an kulturelles Gut heranführen sollen. Die dabei reproduzierten gesellschaftlichen Machtverhältnisse werden jedoch meist weder reflektiert noch bearbeitet.

⁶⁹ Die im folgenden Absatz herausgearbeitete Rolle von Performance und Sichtbarkeit im Versprechen kultureller Bildung habe ich bereits in den Publikationen »*Hier oben stehen nicht wir, hier oben stehst du! Für eine Dramaturgie des Aushandelns*« sowie *Perform, Citizen! On the Resource of Visibility in Performative Practice, between Invitation and Imperative* beschrieben (vgl. Gunsilius 2016b, 2019, im Erscheinen).

2.2.7 Die paradoxen Versprechen der kulturellen Bildung: Performance als Verheißung des souveränen bürgerlichen Subjekts

Seit Schillers *Briefe[n] über die ästhetische Erziehung des Menschen* gilt die ästhetische Praxis als Mittel, das freie, bürgerliche Subjekt zu stärken oder gar hervorzubringen. In der ästhetischen Erfahrung, im Spiel mit der Schönheit werde der Mensch »zu einem in sich selbst vollendeten Ganzen« (Schiller 2000: 17. Brief, 68). Der Kunst beziehungsweise der ästhetischen Bildung schreibt Schiller dabei nicht nur eine charakter-, sondern auch eine gesellschaftsbildende Kraft und eine politische Wirkmacht zu, die sich in seiner Idee des »ästhetischen Staates« manifestiert (Schiller 2000: 27. Brief, 120-123). Ästhetische Bildung ist bereits seit Schiller nicht nur humanistisches Ideal, sondern auch politische Utopie.⁷⁰ Dass insbesondere die darstellenden Künste jungen wie älteren Bürger*innen einen Raum bieten, sich zeigen und artikulieren zu können, ist unbestritten. Ob Darstellung oder Performance, also das Sichtbarwerden auf einer Bühne im Kontext Schule jungen Bürger*innen allerdings auch tatsächlich Handlungsmacht (*agency*) im Sinne von Wirkmacht verleihen kann, bedarf einer differenzierten Untersuchung. Denn gerade innerhalb aktueller gesellschaftlicher und institutioneller Konstellationen wohnen künstlerischer Praxis hier zahlreiche Paradoxien inne: Einige, die grundsätzlich für die künstlerische Arbeit mit Kindern gelten, hat Jan Deck anhand professioneller Theaterproduktionen, in denen Kinder und Jugendliche als Darstellerinnen engagiert sind, bezüglich Arbeitsweise (kollektive Arbeitsform/Professionalitätsanspruch), Darstellungsweise (schauspielerisches Handwerk/Authentizität), Inhalt (Anbindung an kindliche Lebenswelt/deren kritische Befragung) und Sichtbarkeit (Zeigen kindlicher Perspektive/Transparenzzwang) benannt. Sie können seiner Meinung nach von diesen Produktionen nicht aufgelöst werden, ihnen durch ihre Offenlegung aber eine produktive Spannung geben (vgl. Deck 2014: 58-60).⁷¹ In performativen Projekten im kulturellen Bildungskontext, insbesondere in Schulen, wirken der Bildungsanspruch, das pädagogisch gerahmte Lehr-/Lernverhältnis und die exkludierenden Ordnungen dieser Struktur so dominierend, dass weitere Paradoxien hinzukommen:

Paradox 1: Selbstbildungs- und Selbstmanagementkompetenzen sollen innerhalb eines reglementierten Schulalltages entwickelt, performt, gemessen und benotet werden. Doch

⁷⁰ Die »Geschichte der Ästhetischen Bildung« von der Antike bis heute fassen Leopold Klepacki und Jörg Zirfas kompakt zusammen (Klepacki/Zirfas 2016).

⁷¹ Deck bezieht sich auf Produktionen wie Tim Etchells & Victorias *That Night Follows Day* (Premiere: 2007), Gob Squads *Before your Very eyes* (Premiere 2011) und das Projekt *Teenage Riot* der belgischen Gruppe Ontroerend Goed (Premiere 2010).

Selbstbildung funktioniert hier anders als beispielsweise in Walter Benjamins Konzept des proletarischen Kindertheaters. Benjamin sieht Kinder als »Subjekt[e] von Erziehung« (Hentschel 2014: 87): Sie forschen an Stoffen, Aufgaben et cetera, die die*der Theaterleiter*in ihnen anbiete, während sie*er im Geschehenlassen und Beobachten von der Welt des Kindes lerne (vgl. Benjamin 1991: 765-768). Zahlreiche Parallelen zwischen Benjamin und zeitgenössischen Konzeptionen und Ansätzen künstlerischer Forschung mit Kindern ließen sich herausarbeiten (vgl. Bernstorff 2013; Hentschel 2014; Schubert 2014). Doch im System Schule zielt Selbstbestimmung von Kindern nicht auf eine Autonomie des Kindes als gesellschaftskritisches revolutionäres Potenzial, wie es Benjamins Kindertheater stark macht. Stattdessen folge Selbstbildung in Schule heute neoliberalen Ansprüchen einer Wissens- und Leistungsgesellschaft, in der Bildung ein kommerzialisierbarer Wert ist – und Bürger*insein oft als Leistungsträger*insein gedacht werde. (vgl. Deck 2014: 48; Schubert 2014: 92-97). Bindet man die Befunde von Deck und Schubert an gouvernementalitätstheoretische Ansätze an, sind auch Bildung und Selbstbildung innerhalb von Schule heute geleitet davon, Selbstverantwortung, Selbstverwirklichung und die Ökonomisierung sämtlicher Lebensbereiche zusammenzudenken und so bereits einen Leistungsimperativ an junge Bürger*innen auszugeben (vgl. Bröckling 2007: 95). Auch ästhetische Bildung als Selbstbildung junger bürgerlicher Subjekte sei laut Deck heute Teil eines Bildungsdispositivs, wie er unter Bezugnahme auf den Bildungsforscher Norbert Ricken skizziert: ein Bildungsdispositiv, das »Freiheiten« und Selbstbestimmung des Individuums nicht sanktioniert, sondern fördert und »führt« und im Sinne einer neoliberalen Logik produktiv macht (vgl. Deck 2014: 64). Dadurch sei »alles, was einmal einen Schutzraum bieten sollte, zum Ort und Objekt der Einflussnahme geworden«. Auch das Kinder- und Jugendtheater sei – unabhängig von seiner Qualität – unweigerlich Teil dieses Bildungsdispositivs (ebenda: 65).

Deshalb wirkt das Zusammenfallen der liminalen und der normativen Dimensionen von Performance innerhalb der künstlerischen Praxis mit Schüler*innen im Kontext kultureller Bildung besonders stark (vgl. McKenzie 2001: 36-37, 49-53, 165-167; Pinkert 2015: 7-10). Dies ist ein zentraler Befund meiner künstlerischen Forschung, der anhand des Forschungsprojektes *Die Schule der Mädchen I und II* deutlich wird (Kapitel 3). Parallel zu dieser Forschung hat Ute Pinkert die ambivalente Funktion von Performance und Kreativität im Kontext Schule beschrieben: Die liminale beziehungsweise die liminoide Phase von Theater und Performance ist gerade aus der Perspektive der kulturellen Bildung von Interesse und

entspricht ihrem Anspruch in der ästhetischen Erfahrung, freie, mündige Bürger*innen zu bilden. Zugleich greife nach Pinkert das von McKenzie herausgearbeitete normative Verständnis von Performance als Leistung innerhalb der Struktur Schule gut, denn Schüler*innen seien hier »gegenwärtig besonders dazu aufgefordert, ihre Kompetenzen sichtbar werden zu lassen:

»Kompetenz = Wissen + Können + Handeln = handelnder Umgang mit Wissen. In dieser Definition wird deutlich, dass Kompetenz immer auch die Performanz mit einschließt.« (Pinkert 2015: 9-10)

Ein gesellschaftlicher performativer Imperativ verbinde sich innerhalb von Performance in der kulturellen Bildung mit dem von Andreas Reckwitz beschriebenen »Kreativitätsimperativ« (Reckwitz 2013). Schulische Akteur*innen erachteten künstlerische Performance hier als hilfreich, »die hochbewerteten, aber im Fachunterricht oft schwer nachweisbaren Schlüsselkompetenzen handelnd unter Beweis zu stellen«. Schüler*innen erwarteten von einer »Aufführung die positive Anerkennung ihrer Fähigkeiten« (Pinkert 2015: 10). Die von Künstler*innenseite proklamierte »liminale Qualität« von Performance, die »auf Wirkung und Transformation« ziele, kollidiere in Schule häufig mit einem von Curricula geforderten und von Schüler*innen deshalb bedienten, bereits mit McKenzie beschriebenen Verständnis von Performance als »Leistung« (vgl. ebenda: 9-10).

Paradox 2: Performance verspricht Autonomie und Handlungsmacht, findet in kulturellen Bildungskontexten jedoch innerhalb exkludierender Machtverhältnisse statt, die teilweise eine »Kulturalisierung politischer Probleme und Verkleisterung struktureller Gewalt« (Mörsch 2011b: 18) (re)produzieren können. Aus der Überzeugung, Kunst stärke das freie, bürgerliche Subjekt, haben einige Stiftungen Projekte, die Kinder und Jugendliche – vorzugsweise mit Migrationshintergrund und aus sozial schwachen Stadtteilen – ansprechen, zu ihrem Förderschwerpunkt auserkoren (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2016). Diesen »bildungsbenachteiligten«, defizitär konstruierten jungen Bürger*innen Zugang zu kultureller Teilhabe zu erleichtern, ihnen eine Stimme zu geben oder ihre Integration zu fördern ist ihr Anspruch.⁷² In solchen Motiven kultureller Bildung identifiziert Carmen Mörsch Parallelen zum Missionarischen. Unter dem programmatischen Titel »Stop Slumming« attestiert sie kulturellen Bildungsaktivitäten, ihren »zumeist *weißen*, weiblichen, gut

⁷² Zielsetzungen, Förderrichtlinien et cetera von Projekten wie *Kultur macht stark* des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter: <https://www.bmbf.de/de/kultur-macht-stark-buendnisse-fuer-bildung-958.html> (letzter Zugriff: 27.02.2018), des Programms *Kultur öffnet Welten* unter: <http://www.kultur-oeffnet-welten.de/startseite.html> (letzter Zugriff: 27.02.2018).

mit kulturellem Bildungskapital ausgestatteten kulturellen Bildungsarbeiter_innen« und den sie (schlecht) zahlenden Institutionen einen »rassistischen Humanismus« (Mörsch 2016a: 173).⁷³ Mörsch beschreibt am Beispiel zweier von ihr als »erste kulturelle Bildungsprojekte« gezählten Aktivitäten in London (*Toynbee Hall*) und Chicago (*Hull House*) des späten 19. Jahrhunderts, wie die Konstruktion defizitärer »Anderer« als Legitimation der Arbeit *weißer*, bürgerlicher Frauen Widersprüche produzierte, die sich bis heute in der kulturellen Bildung reaktualisierten (vgl. Mörsch 2016a: 177-181):

»Der Wunsch, die Lebensbedingungen der Anderen zu verbessern, ohne in letzter Konsequenz auf die eigenen Privilegien zu verzichten, führt in den Widerspruch, trotz einer möglichen Solidarisierung nicht aus der eigenen Position herauszukommen.« (Mörsch ebenda: 179)

Und so fordert Mörsch von Initiativen wie beispielsweise dem Projekt *Kultur öffnet Welten*, dass eine Öffnung von Welt zunächst eine Öffnung von Kulturbetrieb und kulturellen Praktiken voraussetze. Um ein bürgerlich-westliches Verständnis von Kultur und ihren Praktiken herauszufordern, brauche es Perspektiven aus dem globalen Süden. Unerlässlich sei zunächst ein Personalwechsel innerhalb von Kulturinstitutionen und Projekten kultureller Bildung. Zugleich fordert sie, Kultur als »konflikthafte Praxis«, als »ein Ringen um Positionen, bei dem *Welt gemacht* wird« zu denken und zu praktizieren (Mörsch 2016b: o. S.).

Das Versprechen kultureller Bildung ist innerhalb der modernen Institution Schule gekoppelt an das generelle Versprechen von Bildung als Möglichkeitsraum oder Mündigkeit. Gleichzeitig sind sowohl die Institution Schule generell als auch kulturelle Bildungsaktivitäten in der Schule (und darüber hinaus) als machtvolle Räume der Herstellung von Unterschieden identifiziert worden. (Schiffauer et al. 2002; Gomolla/Radtke 2007; Mörsch 2011a, 2011b, 2012, 2016a; Karakayali/zur Nieden 2013; Mecheril 2014a, 2014b) (Kapitel 2.1.6). Petra-Angela Ahrens legt in ihrer Studie *Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* dar, dass die Mehrheit der Projektleiter*innen (75 Prozent) keinen eigenen Migrationshintergrund mitbringe und nur 36 Prozent dieser Gruppe »die eigene Herkunftskultur als Einflussfaktor in der eigenen praktischen Arbeit« wahrnehme (Ahrens 2008: S. 17). Diese klassische, von Carmen Mörsch nachhaltig problematisierte Konstellation, die auch meine Forschung im Rahmen der *Schule der Mädchen* bestimmt, fordert initiiierende Theatermacher*innen, Künstler*innen, kulturelle Bildungsarbeiter*innen zur Selbstreflexion

⁷³ Mörsch nutzt hier einen Begriff von Jean Paul Sartre, den dieser 1961 im Vorwort zu Franz Fanons Schrift *Die Verdammten dieser Erde* prägte.

ihrer Arbeit auf. Dafür arbeitet Mörsch das Konzept der »Critical Diversity Literacy« von Melissa Steyn um, und entwickelt »Formate und Materialien für die Weiterbildung von Multiplikator*innen der kulturellen Bildung und künstlerischen Ausbildung«, mit denen »professionelle Praktiken und Handlungsräume von lehrenden Personen diskriminierungsfrei gestaltet werden sollen«.⁷⁴ Sie entwickelt hier unter anderem Kartensets, die zentrale Begriffe kultureller Bildung, südamerikanischer Befreiungspädagogik und postkolonialer Theorie erläutern und zusammenführen und Workshop-Teilnehmenden als Diskussionsgrundlage für die Reflexion und Gestaltung der eigenen kulturellen Bildungsarbeit dienen.

Damit bildet postmigrantische partizipative Performance im Kontext kultureller Bildung als Versprechen auf kulturelle und soziale Partizipation jugendlicher Bürger*innen ein eigenes Feld, das von Strukturen und Projekten innerhalb von Theaterhäusern und -szenen zu unterscheiden ist, und spezifische Problemstellungen und Fragen postmigrantischer Performance als Arbeit an Citizenship aufwirft. Aus der Perspektive künstlerischer Praxis stellt sich angesichts des beschriebenen Dilemmas von Performance die dringende Frage: Wie kann es gelingen, dass Performance allen Beteiligten künstlerischer Projekte – Schüler*innen, Projektleiter*innen und Zuschauer*innen – jungen und älteren Bürger*innen als Ressource zur Verfügung stehen und ihrem Handeln Wirkmacht verleihen kann? »What are the modes of resistance that are going to emerge under performativity?« (McKenzie/Edkins/Shukaitis 2014: 529) formuliert Jon McKenzie selbst als Frage an seinen Befund der paradoxen Verstrickung von Performance. Wie kann es gelingen, *mit* und *durch* Performance ihre liminale Qualität im Sinne eines Schwellenraumes, eines Zustandes der Mehrdeutigkeit – ihr regelauflösendes, normverschiebendes, kritisches Potenzial zurückzugewinnen? Diese Frage stellt sich für Performancemacher*innen und kulturelle Bildungsarbeiter*innen in ihrer künstlerischen Praxis. Beantwortet werden kann sie vor allem durch die Dramaturgie.

⁷⁴ Die Beschreibung des Forschungsprojektes von Carmen Mörsch im Rahmen des Fellowship-Programms der Mercator-Stiftung ist online verfügbar unter: <https://www.stiftung-mercator.de/de/unsere-stiftung/fellows-und-alumni/detail/fellowshipprojekt/critical-diversity-literacy-an-der-schnittstelle-bildungskunst/fellows/carmen-moersch/> (letzter Zugriff: 22.01.2018). Zwischenstände von Mörschs Forschung konnte ich in einem Workshop im Rahmen der Tagung *Interventionen. Diversity in Arts and Education* vom 22.-24.06.2017 kennenlernen: <http://interventionen-berlin.de/programm/samstag-2/> (letzter Zugriff: 22.01.2018).

2.2.8 Dramaturgische Handlungsfelder für jugendliche postmigrantische Performance

Im Kontext kultureller Bildungsprojekte hat Dramaturgie zunächst die Aufgabe, ein für Teilnehmende wie Projektleitende interessantes und zu bearbeitendes Thema zu finden und einen passenden Rahmen, eine geeignete Grundsituation für seine (unter)suchende Bearbeitung zu setzen. Darin entwirft sie Settings und Regeln, die das Entwickeln szenischen oder performativen Materials aktivieren. Dramaturgie hat weiterhin die Aufgabe, erprobtes Material zu organisieren und die individuellen, meist frontalen Performances von Schüler*innen zu einer sinnstiftenden, nachvollziehbaren (kollektiven) Erzählung zu verweben. Sie fokussiert dieses Material dabei nicht nur inhaltlich, sondern stellt insbesondere »die Beziehung zwischen einer Gruppe und einem Thema in den Mittelpunkt« (Nickel zit. nach Pinkert 2016: 18). Ute Pinkert nennt drei Befunde in Bezug auf die Entwicklung theaterpädagogischer Arbeit, die eine zunehmende Relevanz für die Dramaturgie in diesem Kontext besitzen:

1. »Die Orientierung« theaterpädagogischer Arbeit »am performativen Paradigma und an Methoden des ästhetischen bzw. künstlerischen Forschens« sei »ungebrochen« (Pinkert 2016: 17).
2. Ein »im Zuge einer (Re)Politisierung des Theaters und der Theaterpädagogik [...] zunehmendes Interesse an der Kontextualisierung theatraler Bedeutungsproduktion« lasse sich festhalten. Dabei werde »die (Re)Präsentation von Bedeutungen im Theater auf Bedeutungsproduktion im Sozialen bezogen und im Hinblick auf zugrunde liegende Differenzkriterien wie gender, race and class hinterfragt«. Sich auf relevante »kulturwissenschaftliche Diskurse« beziehen zu können, erweitere »dramaturgisches Wissen« (ebenda).
3. Im Zuge von »Partizipation« und »kollektive[n] Produktionsweisen« seien zunehmend »dezentrale Modelle« der Aufgabenverteilung gefragt, wodurch die »Kompetenz zu dramaturgischem Handeln in der theaterpädagogischen Praxis explizit zum Thema« werde (ebenda).

Ein relationales Verständnis von Dramaturgie, das die Performance junger Bürger*innen – ihr Kunsthandeln – in seinen strukturellen oder gar institutionellen Zusammenhängen befragt, zu dem auch Menschen vor und hinter der Bühne und ihre jeweiligen Beziehungen zueinander zählen, wird von Pinkert an dieser Stelle nicht benannt und innerhalb kultureller

Bildungspraxis nach meinem Wissensstand bisher auch selten praktiziert. Doch gerade in der Reflexion der Versprechen und Konstellationen kultureller Bildung *als* Gegenstand künstlerischer Arbeit könnte ein liminales, ein kritisches Moment von Performance liegen, das es dramaturgisch herauszuarbeiten gilt: Sichtbar und hörbar werden dann nicht nur einzelne Subjekte in ihren Weltverhältnissen, sondern soziale Relationen, die immer auch Machtverhältnisse sind. In der Begegnung, im Handeln auf Augenhöhe könnte das Liminale, das kritische Potenzial einer in diesem Sinne relationalen Performance liegen, indem Gewissheiten, Normen und Ordnungen der kulturellen Bildungsprozessen eingeschriebenen Machtverhältnisse irritiert werden.

Dieser Befund meiner künstlerischen Forschungspraxis wird als solcher anhand von zwei Beispielen der eigenen künstlerischen Forschungsteile im folgenden Kapitel ausführlicher nachgezeichnet und im Spiegel vergleichbarer Arbeiten diskutiert. Was in Bezug auf partizipative Performance bereits als Handlungsfeld für eine »relationale Dramaturgie« (Lehmann 2010: o. S.) herausgearbeitet wurde, gilt hier in spezifischer – und durch die pädagogische Rahmung in verschärfter – Weise: Ein relational-dramaturgischer Ansatz bietet die Chance, die Performance jugendlicher Bürger*innen auf konkrete Verhältnisse innerhalb des Projektkontextes zu beziehen *und* zugleich auf ihre gesellschaftliche Position als Bürger*innen. Wie anhand der künstlerischen Forschungspraxis gezeigt wird, kann die Dramaturgie Regelwerke und Logiken für die Performance einer sozialen Konstellation aus jugendlichen und erwachsenen Bürger*innen bestimmen, erzählen und durchspielen. Sie kann beispielsweise bestimmen, wer wann, wie, wo und in welcher Weise vor wem performt und kann dafür mit den performativen Ressourcen Sichtbarkeit und Hörbarkeit, Auf- und Abtritt spielen. Sie kann ihr eigenes Regelwerk dabei auch brechen, die Ordnung einer Relation unterlaufen und sie so befragen oder verschieben. Sie muss eine gestiftete Zusammenkunft von Bürger*innen und ihr gemeinsames Handeln nicht nur harmonisch gestalten, sondern kann auch Paradoxien oder Konflikte zeigen, um Machtverhältnisse oder Hierarchien nachzuzeichnen, umzustoßen und Alternativen vorzuschlagen. »Sich irritieren lassen« nennt María do Mar Castro Varela als eine zentrale Fähigkeit in der Auseinandersetzung mit Migration in der pädagogischen Arbeit (Castro Varela zitiert nach Landkammer/Mörsch 2012). Die programmatischen Aufsatztitel »Sich selbst widersprechen« (Mörsch 2013), »Routinen stören« (Mörsch 2006) von Carmen Mörsch sowie »Mit den Spielregeln spielen« (Sternfeld 2012) von Nora Sternfeld könnten als Vorschläge künstlerischer Strategien

angesichts exklusiver Institutionen und Praktiken von Kunst und kultureller Bildung verstanden und genutzt werden.

3 Künstlerische Forschungspraxis: *Die Schule der Mädchen I* und *II*: Relationale Dramaturgien jugendlicher postmigrantischer Performance

»The pedagogical class, like any performance event, is a collaboration«
(Peggy Phelan: Unmarked, 1993: 173)

Wie Mädchen und Frauen handelnd die Bürgerinnen werden, die sie sind, und inwiefern künstlerische Performance mit ihren Ressourcen ihnen dabei zur Seite stehen kann – oder nicht – habe ich theoretisch und mit den beiden Forschungsprojekten *Die Schule der Mädchen I* (2015/2016) und *II* (2017) künstlerisch-praktisch untersucht. Gemeinsam mit Hamburger Schülerinnen und Frauen habe ich in unterschiedlichen Konstellationen, in unterschiedlicher dramaturgischer Konzeption mithilfe unterschiedlicher künstlerischer Verfahren Handlungsstrategien und Praktiken von Mädchen und Frauen versammelt, aktiviert, in Begegnung gebracht und in Bezug auf ihr soziale Wirkmacht untersucht.⁷⁵ Beide Forschungsprojekte unterscheiden sich hinsichtlich der beteiligten Forscherinnen, ihrer Anliegen, der zentralen künstlerischen Verfahren, und entsprechend hinsichtlich ihrer jeweiligen dramaturgisch konzipierten Forschungssetups, ihrer Prozesse, Ergebnisse und der Dramaturgie ihrer Präsentationen. Sie werden als zwei unterschiedliche, singuläre Fälle betrachtet, die aufeinander aufbauend entwickelt wurden. Beide Forschungsprojekte stellen die Ebene des Handelns von Bürger*innen ins Zentrum. Aufgrund der Unterschiedlichkeit der jeweiligen sozialen Felder und der jeweils spezifischen Forschungssetups stehen die beiden Fälle additiv, nicht kontrastiv zueinander. Dennoch sind einige zentrale Ergebnisse gerade im Vergleich miteinander aufschlussreich. Die eingehende Analyse beider Fälle liefert Ergebnisse in Bezug auf Citizenship-Ideen und -Praktiken von jugendlichen und erwachsenen Hamburger Bürgerinnen, über die unterschiedlichen gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen ihres Handelns und ihrer Anerkennung sowie über ihre unterschiedlichen Zugänge zu Öffentlichkeiten. Darüber hinaus werden Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen performativen Verfahren und den jeweiligen Handlungsmöglichkeiten herausgearbeitet.

⁷⁵ Auszüge der Beschreibung und Analyse der künstlerisch-praktischen Forschung wurden in jeweils unterschiedlicher Aspektierung in den Artikeln »Hier oben stehen nicht wir, hier oben stehst du!« Für eine Dramaturgie des Aushandelns (Gunsilius 2016b), *Performatives Forschen als bürgerschaftliches Handeln* (Gunsilius 2018a), *Performatives Forschen als bürgerschaftliche Praxis. Eine Forschung in 13 Schritten am Beispiel der Schule der Mädchen I* (Gunsilius 2018b) sowie *Perform, CitiZen! On the Resource of Visibility in Performative Practice, between Invitation and Imperative* (Gunsilius 2019, im Erscheinen) publiziert.

Im Folgenden werden beide Fallbeispiele zunächst über die dramaturgische Konzeption ihres jeweiligen Forschungssetups dargestellt. Dann werden die jeweiligen Forscherinnen unter anderem über ihre gesellschaftliche Sprecher*innenposition in Bezug auf Gender, Race, Age, Ability, Class in ihrem sozialen Kontext vorgestellt sowie strukturelle Aspekte der performativen Zusammenarbeit kontextualisiert. Erste Forschungsschritte zur Erhebung ihrer konkreten Anliegen durch teilnehmende Beobachtung und halbstrukturierte Interviews werden bezogen auf die Frage ihrer Handlungsmöglichkeiten als Bürger*innen nachgezeichnet. Anliegen und Forschungsfrage werden mithilfe ausgewählter zentraler künstlerischer Verfahren dramaturgisch verknüpft. So entsteht ein Forschungssetup, das als Vorhaben für einen kollaborativen Prozess formuliert wird. Die jeweiligen Forschungssetups werden durchgespielt und dieser Prozessverlauf bezogen auf relational-dramaturgische Entscheidungen des Forschungssetups mithilfe der dichten Beschreibung (nach Geertz) interpretierend analysiert. Zwischenergebnisse und aus ihnen abgeleitete Modifikationen des Forschungssetups sowie die Dramaturgie der öffentlichen Präsentation vor Publikum werden jeweils dargestellt. Die Dramaturgie dient dabei als Folie, um die Performance jugendlicher und erwachsener Bürgerinnen in Bezug auf Relationen, Handlungs- und Wirkmöglichkeiten zu analysieren. Über die Formel einer »Dramaturgie der...« wird die jeweilige Performance als Narration eines alternativen gesellschaftlichen Entwurfes befragt.

Beide Fallbeispiele werden anschließend im Spiegel von vier vergleichbaren Projekten betrachtet, die zum Teil als künstlerische Forschungsprojekte, zum Teil als Theaterprojekte untertitelt sind. Das Projekt *Stören* (2016) fokussiert explizit auf die Perspektive postmigrantischer junger Frauen. Die beiden Projekte *Publikumsbeschwörung* (2011) und *Die Paten* (2015) sind als Koproduktion des Performancekollektivs Turbo Pascal mit einer allgemeinbildenden Schule in Berlin-Neukölln klar dem Kontext kultureller Bildung innerhalb der postmigrantischen Stadtgesellschaft zuzuordnen. *Die Konferenz der wesentlichen Dinge* (2012) wurde als künstlerische Forschung zu einem interaktiven Spielformat zwischen Kindern und Erwachsenen entwickelt. Die vier Arbeiten werden anhand von Ankündigungstexten in Bezug auf ihre dramaturgische Konzeption und anhand von Kategorien der Aufführungsanalyse (Darstellung beziehungsweise Performance, Raum, szenischer beziehungsweise performativer Vorgang, gesprochener Text und Zuschauen) hinsichtlich der dramaturgischen Struktur ihres Gesamtsettings, ihres Prozessverlaufes sowie ihrer Präsentation analysiert. Sie werden daraufhin untersucht, wie theatrale beziehungsweise performative Verfahren und Ressourcen so eingesetzt und dramaturgisch arrangiert werden,

dass sie jugendlichen und erwachsenen Bürger*innen in ihrer Performance Handlungsräume eröffnen können – oder nicht.

3.1 Fallstudie A – *Die Schule der Mädchen I: Urbane Expertinnen* (2015/2016)

Um zu untersuchen, wie Mädchen handelnd die Bürgerinnen werden, die sie sind, habe ich gemeinsam mit zwölf zwölfjährigen Schülerinnen der siebten Klasse der *Stadtteilschule auf der Veddel* in Hamburg im Herbst 2015 *Die Schule der Mädchen I*, ein performatives Labor bürgerschaftlicher Praxis gegründet:

3.1.1 Dokumentation

Die Dokumentation dieser performativen Forschung umfasst das schriftliche Skript, einen Videomitschnitt der öffentlichen Präsentation, sowie die darin gezeigte Keynote-Präsentation und die (teils darin enthaltenen) Videotutorials. Wie erste Forschungsschritte und -ergebnisse durch dramaturgische Entscheidungen in das Forschungssetup übersetzt werden, welche unerwarteten und zugleich richtungsweisenden Ergebnisse das Durchspielen des Forschungssetups liefert, und inwiefern diese zu Überschreibungen des Setups führen, ist in einem schriftlichen Forschungstagebuch dokumentiert.

3.1.2 Künstlerisches Forschungssetup: Dramaturgie der (Selbst)ermächtigung?

Angebunden an ihren verpflichtenden Schulunterricht untersuchen die Mädchen ihre alltäglichen Praktiken in ihrem Stadtteil und ihr imaginiertes Zukunftshandeln darauf, inwiefern sie damit das Zusammenleben in ihrem Stadtteil aktiv (mit)gestalten und in diesem Sinne Bürgerinnenschaft performen. Zwischenergebnisse der Forschung werden im Café Nova, einem im Gemeindesaal der Immanuelkirche Veddel entstandenes interkulturelles und -religiöses Café, präsentiert und erprobt. Angekündigt wird die Präsentation des künstlerischen Forschungsprojektes wie folgt:

»Wie werden wir zusammen leben? Wer sind die Bürgerinnen von morgen? Wie gestalten sie ihre Stadt, ihre Welt? – Und was kann man heute schon von ihnen lernen? Mit Schülerinnen der 7. Klasse der Schule auf der Veddel hat Maike Günsilius DIE SCHULE DER MÄDCHEN gegründet: Elf Mädchen untersuchen ihren Alltag und entwerfen ihre Zukunft: In Video- und Live-Tutorials zeigen sie, wie sie heute Tee kochen, backen, Kopftuch binden, Fußball spielen – und schon bald die Veddel zur Hauptstadt gemacht haben werden... Wann wird eine private Tätigkeit politisch? In diesem Labor für bürgerschaftliche Praxis erforschen junge Veddelerinnen, welche Könnerschaft, welche urbane Expertise sie in die Ausübung ihrer Rolle als Bürgerin einbringen werden – und teilen mit dem Publikum ihr (unbekanntes) Wissen als Bürgerinnen der Zukunft.« (Günsilius 2016a: 20-21)

Die Mädchen beschreibe ich als »junge Veddelerinnen«, als »urbane Expertinnen« und Trägerinnen eines »unbekannte[n] Wissen[s] als Bürgerinnen der Zukunft«. Als Angehörige einer Generation, in der sich das Mehrheitsverhältnis zwischen Bürgerinnen mit und ohne Migrationshintergrund umdreht, werden sie hier auch als Expertinnen für postmigrantisches Zusammenleben angesprochen, in dem sich Praktiken und Handlungsformen, sowie deren Bedingungen und Anerkennung verändert haben und verändern werden. In diesem Sinne sehe ich in ihrer Expertise seismographisches Potenzial in Bezug auf zukünftige gesellschaftliche Handlungs- und Interaktionsformen (Kapitel 2.1). Die Wirksamkeit des eigenen Handelns und Teilhabens an Stadtteil und Stadtgesellschaft zu erfahren und in positiver Weise als Stadtteil- und Stadtbewohnerinnen, als Mitbürger*innen anerkannt werden zu wollen, nehme ich als ihr Anliegen in der Untersuchung unserer Forschungsfrage an, da beides in ersten Interviews von mehreren Mädchen explizit und implizit genannt wird:

»Ich wünsche mir, dass die Leute besser über Veddel denken. Und nicht denken, wir sind alle Assis.« (Zehra Kantar, Forschungstagebuch: 17)

Die Gründung der *Schule der Mädchen I* ist die Verabredung zur gemeinsamen Forschung und zugleich ihr Rahmen. Das Setting zielt auf die Beforschung der Alltagspraktiken von Mädchen in ihrem Stadtteil: Sie sind eingeladen, ihre Alltagspraktiken und Zukunftsentwürfe als Expertise zu begreifen und zu untersuchen, inwiefern sie dadurch als »Bürgerinnen der Zukunft« ihren Stadtteil mitgestalten können und wollen. Als erwachsene, *weiße* Frau, die nicht auf der Veddel lebt, trete ich mit meinem Nichtwissen an die beteiligten Schülerinnen heran, um ihrer – möglicherweise unbekanntem – Expertise zunächst weit zu folgen und eigene Vorannahmen über das Bürgerinsein zu »verlernen«.⁷⁶ Im Ankündigungstext suggeriere ich ein Interesse der Mädchen, sich (durch das Forschungsprojekt) handelnd von defizitären Zuschreibungen zu emanzipieren und zu politisieren. Mit dem Text richte ich den Blick der Zuschauenden auf die Mädchen. Meine Perspektive, mein Handeln als erwachsene Mitforschende wird nicht thematisiert sondern mit dem Blick der Zuschauenden gleichgesetzt.

⁷⁶ Das »Verlernen« eigener Vorurteile, Denkmuster und Interaktionsformen ist ein zentraler Punkt für eine diversitätsreflexive Forschungs- Bildungs- und Kulturarbeit, auf den Nora Sternfeld und Carmen Mörsch im Kontext der Kulturvermittlung vehement hinweisen (Mörsch 2011a; Sternfeld 2014).

3.1.3 Die Forscherinnen – sozialer und struktureller Kontext

Die Mädchen

Die zwölf zur gemeinsamen Forschung eingeladenen Mädchen besuchen die siebte Klasse der Stadtteilschule auf der Veddel.⁷⁷ Zehn der zwölf beteiligten Mädchen haben sogenannte Migrationshintergründe, insgesamt versammeln sie acht unterschiedliche kulturelle Hintergründe und Muttersprachen.⁷⁸ Zwei der Mädchen haben eigene Migrations- oder Fluchterfahrung, die Hälfte von ihnen einen deutschen Pass. Ein Mädchen lebt seit circa neun Jahren im Duldungsstatus.⁷⁹ Die Zusammensetzung der Schülerinnengruppe spiegelt weitgehend die der Bewohner*innenschaft des Stadtteils Veddel. Der Hamburger Sozialindex stuft die soziale Ausgangslage der Veddeler Schüler*innen mit dem niedrigsten KESS-Faktor Eins als schlecht ein.⁸⁰ Die Schule ist im Jahr 2015 die mit dem prozentual höchsten Anteil an Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (bis zu 6,5 Schüler*innen pro Klasse). Auch von den an der *Schule der Mädchen I* beteiligten Schülerinnen nehmen drei bis vier an Fördermaßnahmen teil, eine Schülerin hat eine Schulbegleiterin.⁸¹ Sie forschen mit mir und meinem künstlerischen Team, bestehend aus ausschließlich *weißen*, akademischen Künstlerinnen, begleitet im Wechsel von zwei Lehrerinnen der Schule, ebenfalls ohne Migrationshintergrund – eine klassische Konstellation innerhalb kultureller Bildungsprojekte an Schulen. Die circa siebzig Zuschauenden der öffentlichen Präsentation unserer Forschungsergebnisse am 27.04.2016 im Café Nova sind Künstler*innen,

⁷⁷ Aufgrund von Überlegungen zu altersbedingten Interessen der Mädchen, die Forschungsfrage zu untersuchen und um eine Kollision des Forschungsprozesses mit Schulabschlüssen und anderen schulischen Terminen zu vermeiden, fällt gemeinsam mit der begleitenden Lehrerin Susann Hoffmann die Entscheidung für eine Zusammenarbeit mit den Mädchen des siebten Jahrgangs.

⁷⁸ Türkisch (3), Albanisch (2), Pashtu (2, Herkunftsland Eltern: Afghanistan), Polnisch (1), Bulgarisch (1), Sintikes (1, ohne Migrationshintergrund), Romanes (1, Herkunftsland: Mazedonien), Deutsch (1, ohne Migrationshintergrund).

⁷⁹ Alle Aussagen über meine Mitforscherinnen basieren auf mündlichen Selbstaussagen der Mädchen im Rahmen geführter Interviews, gemeinsamer Textentwicklungen oder Probengespräche und sind durch Gesprächsnotizen im Forschungstagebuch dokumentiert.

⁸⁰ Der Hamburger Sozialindex (KESS-Index) basiert theoretisch auf der von Pierre Bourdieu begründeten soziologischen Theorie des Kapitals. Er »beschreibt die unterschiedlichen Rahmenbedingungen der Hamburger Schulen auf einer Skala von Eins bis Sechs. Dabei steht eine Eins für Schulen mit sehr schwierigen sozialen Rahmenbedingungen und eine Sechs für Schulen mit sehr begünstigten sozialen Rahmenbedingungen.« Informationen unter <http://www.hamburg.de/bsb/hamburger-sozialindex> (letzter Zugriff: 08.11.2017). Ziel ist es, über den KESS-Faktor Verteilungsgerechtigkeit und faire Vergleiche zwischen den unterschiedlichen Hamburger Schulen herzustellen. Zuletzt wurde der Hamburger Sozialindex 2013 durch die Befragung von Eltern und Schüler*innen und unter Berücksichtigung regionaler Strukturdaten erhoben (vgl. Schulte/Hartig/Pietsch 2014). Hier erhält die Schule auf der Veddel mit Eins den niedrigsten KESS-Faktor (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2013: 24).

⁸¹ Die Schulbegleiterin bleibt dem Forschungsprozesses in der *Schule der Mädchen I* allerdings schnell fern.

Wissenschaftler*innen, Eltern, Lehrer*innen und weitere Interessierte. Die Präsentation ist öffentlich angekündigt und voll besucht.

Der Stadtteil Veddel und die Schule auf der Veddel

Der Hamburger Stadtteil Veddel, eingezwängt zwischen Elbe, Autobahn und Bahntrasse, und seine Bewohner*innen werden in der Stadtöffentlichkeit als fremd, arm, defizitär und kriminell stigmatisiert.⁸² Diese Stigmatisierung ist gewachsen, der soziale Niedergang des Stadtteils von der Stadtpolitik lange (direkt und indirekt) befördert worden. Das Statistikamt Nord benennt in den *Hamburger Stadtteil-Profile[n] 2016*, dass 71 Prozent aller und 93,2 Prozent der unter 18-jährigen Bewohner*innen der Veddel einen sogenannten Migrationshintergrund haben. 44 Prozent von ihnen sind Mitbürger*innen ohne deutschen Pass (Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein 2016: 46). Die Sozialstruktur innerhalb des Stadtteils weist einen Anteil an Leistungsempfänger*innen von 20,7 Prozent auf, 44,6 Prozent der unter 15-Jährigen leben in Mindestsicherung (ebenda: 45). Damit ist die Veddel der ärmste, einer der jüngsten und gleichzeitig (nach Billbrook) der am stärksten migrantisch geprägte Stadtteil in Hamburg.⁸³ Auf die Gefahren der stigmatisierenden Festschreibung dieser auf der Veddel gehäuft anzutreffenden Konstellation (migrantisch+arm+bildungsfern) als Kausalzusammenhang (migrantisch=arm=bildungsfern) habe ich bereits in Kapitel 2.1 hingewiesen. Daher gilt es aus diversitätsreflexiver Perspektive zu untersuchen, welche gesellschaftlichen (Macht)strukturen und Praktiken diese Konstellation bedingen, festschreiben und damit das soziale, kulturelle und politische Partizipieren von Bürger*innen bestimmen. Die Bewohner*innen der Veddel und unter ihnen auch die an der *Schule der Mädchen I* beteiligten Schülerinnen kennen ihr Stigma und wünschen sich eine positivere öffentliche Wahrnehmung des Stadtteils und seiner Bewohner*innen durch ihre Hamburger Mitbürger*innen, um sich als anerkannter Teil dieser Stadt zu fühlen.⁸⁴ Genau hier setzt meine Forschung an: Die Veddel als soziales Feld bietet die klassische Konstellation, in der Kunst und kulturelle Bildung defizitär konstruierten Bürger*innen

⁸² Bewohner*innen verweisen auf verschiedene Medienberichte der vergangenen Jahre, in denen die Veddel als »Ghetto [...] einer entwurzelten Minderheit« (Rosenkranz 2004: o. S.), »Problemviertel« (Bertram 2007) oder »das ungeliebte Stiefkind der Stadt« (Jacquemain 2012: o. S.) beschrieben wird.

⁸³ Unter: <https://www.statistik-nord.de/zahlen-fakten/hamburger-melderegister/migrationshintergrund/dokumentenansicht/bevoelkerung-mit-migrationshintergrund-in-den-hamburger-stadtteilen-ende-2015-58836/> (letzter Zugriff: 12.01.2018)

⁸⁴ Auch während meiner ersten künstlerischen Zusammenarbeit mit Bewohner*innen des Stadtteils Veddel wurde dieser Wunsch sowohl von Erwachsenen als auch von Kindern wiederholt formuliert. (Gesprächsnotizen während *New Hamburg*, 2013-2015; Gunsilius 2015; Gunsilius/Plöching 2015).

kulturelles Gut vermitteln, ästhetische Erfahrung ermöglichen und damit kulturelle Teilhabe bieten sollen. Im Gegensatz dazu war es das Ziel meiner Forschung, jugendliche Mädchen einzuladen, ihr eigenes soziales Handeln, seine gesellschaftlichen Bedingungen und Wirkmöglichkeiten zu untersuchen, zu befragen, seine Anerkennung einzufordern und so im öffentlichen Performen ihren gesellschaftlichen Handlungsraum zu erweitern.

Durch seine geografische Insellage, die Bebauungsstruktur der von Kurt Schumacher in den 1920er Jahren entworfenen Arbeitersiedlung (rote Backstein-Mehrfamilienhäuser mit kleinen Wohneinheiten, gruppiert um ein zentral gelegenes Ensemble aus Schule, Sportplatz, Kirche), die fehlende Infrastruktur (Allgemeine Ärzte: 0, Drogeriemarkt: 0, Apotheke: 0) und die oft eingeschränkte Mobilität seiner Bewohner*innen (durch fehlendes Geld für ein Auto oder für den öffentlichen Nahverkehr) bietet der Stadtteil Veddel seinen circa 5000 Einwohner*innen einen fast dörflichen Charakter. Die diverse Bewohner*innenschaft (98 unterschiedliche Staatsangehörigkeiten, circa ebenso viele Muttersprachen)⁸⁵ kennt sich, es herrscht eine hohe soziale Kontrolle und eine große informelle solidarische Praxis. Bewohner*innen leben stark gebunden an ihre jeweiligen Communities, die oft parallel zueinander ihren Alltag gestalten (vgl. Günsilius 2015).⁸⁶ An einigen Punkten des Zusammenlebens gibt es Überschneidungen und Begegnung (Schule, KiTa, Eltern-Kind-Zentrum, Fußballverein et cetera), bei denen die Communities einander trotz gelegentlicher Konflikte grundsätzlich akzeptieren. Die soziale Stellung beziehungsweise Anerkennung der Communities innerhalb des Stadtteils ist migrationshistorisch und durch ihren aktuellen rechtlichen Status bedingt.⁸⁷ Viele

⁸⁵ Im Stadtteil Veddel leben Menschen mit 98 verschiedenen Staatsangehörigkeiten (inklusive der deutschen), wobei es bei 74 Staatsangehörigkeiten jeweils weniger als zehn Menschen gibt und bei weiteren 20 Staatsangehörigkeiten weniger als 100 Menschen, Quelle: Melderegister 31.12.2016 (nur Hauptwohnsitze), Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein, Auskunft per Mail vom 17. Mai 2018. Zu den (Mutter)sprachen gibt es keine verlässlichen Zahlen, da in einigen Ländern unterschiedliche Sprachen gesprochen, in mehreren Ländern allerdings auch die gleichen Sprachen gesprochen werden, kann von einer ähnlichen Zahl an Muttersprachen ausgegangen werden.

⁸⁶ Gesprächsnotizen unter anderem mit Francine Lammar am 18.2.2014 und Zeki Yazici am 15.4.2013.

⁸⁷ So bilden »die Türken« als größte und am längsten (in der vierten Generation) vertretene Gruppe mittlerweile den Mittelstand innerhalb des Stadtteils. Albanische, afghanische, unterschiedliche afrikanische und südamerikanische Communities sind kleiner, später hinzugezogen und aus verschiedenen Gründen weniger mit Stadtteilinstitutionen und Vereinen verbunden. Die bulgarische Community lebte hier bis 2013 weitgehend ohne Arbeits- und Aufenthaltserlaubnis und entsprechend prekär. Seit bulgarische Bürger*innen 2013 ebenfalls freien Zugang zum deutschen Arbeitsmarkt erhielten, ändert sich dies. Bewohner*innen der am Rand des Stadtteils gelegenen Sinti-Siedlung Georgswerder bleiben hier weitgehend unter sich und stehen auf der gesellschaftlichen Leiter des Stadtteils weit unten. Noch stärker betrifft dies geflüchtete Menschen, die in der abgelegenen, von Fördern & Wohnen betriebenen Unterkunft An der Hafenbahn untergebracht sind. Abhängig von ihrem Aufenthaltsstatus und ihrer Nationalität haben sie unterschiedliche Perspektiven auf Bleiberecht und Partizipation an diesem und anderen Hamburger Stadtteil(en). Hier ist insbesondere eine Gruppe von Roma zu nennen, die zum Teil als geduldete, zum Teil als anerkannte Geflüchtete hier leben, allerdings als »nicht mietfähig« gelten und daher zum Teil seit 15 Jahren in dieser

Bewohner*innen leben in sehr traditionellen familiären und sozialen Strukturen, in denen der Handlungsraum von Mädchen und Frauen überwiegend in der privaten Sphäre verortet ist. Unbeachtet bleibt bei dieser Beschreibung, inwiefern dieses »selbst gewählt« oder auf arbeitsrechtliche, soziale, kulturelle, geschlechtsspezifische Zugangsbarrieren (Munsch 2011: 53) zurückzuführen ist. Weiterhin bliebe zu berücksichtigen, inwiefern und von wem die zahlreichen, oft unbezahlten und informellen Formen solidarischen Handelns unter Frauen des Stadtteils wahrgenommen und als soziales, politisches oder kulturelles Engagement gewertet und anerkannt werden. Chantal Munsch arbeitet als ein zentrales Ergebnis ihrer Studie zu *Engagement und Ausgrenzung* von 2005 heraus, dass Menschen aus der Mittelschicht etablierte Formen sozialen, politischen und kulturellen Engagements dominieren und diese stark mit Effektivität verknüpfen, weshalb sie sich schwertun, »Engagementformen zu akzeptieren, die (oft nur leicht) von impliziten Interaktionsformen abweichen« (Munsch 2010, 2011: 53). Ein überwiegender Teil hauptamtlicher Sozial- und Kulturarbeiter*innen in staatlichen Institutionen und Vereinen können zu diesen diskurs- und praxisdominierenden Mittelschichtsangehörigen gezählt werden, die Engagementformen von Minderheiten oder Migrant*innen häufig nicht nur nicht anerkennen, sondern darüber hinaus teilweise als Abschottung »ethnischer Kolonien« (Esser zitiert nach Munsch 2010: 177) und damit als segregierend oder gar demokratiegefährdend ansehen (vgl. Munsch 2010: 172-183, 211). Auch viele Sozial- und Kulturarbeiter*innen im Stadtteil Veddel beschreiben das Engagement von Bewohnerinnen sowie deren Annahme sozialer und kultureller Angebote als gering und schwerfällig.⁸⁸

Die Schule auf der Veddel stellt als Grund- und Stadtteilschule eine Sonderkonstruktion innerhalb der Hamburger Schullandschaft dar, die gefunden wurde, um trotz geringer Schüler*innenzahlen eine Schule und damit ein zentrales Stück soziale Lebensqualität im Stadtteil zu erhalten (vgl. Senatskanzlei der Freien und Hansestadt Hamburg 2014). Besucht werden kann sie von der Vorschule bis zur Klassenstufe Zehn beziehungsweise AV 10+. Unter den Stadtteilbewohner*innen wird die Schule frequentiert, genießt jedoch gleichzeitig einen »Ruf als Resteschule« (Forschungstagebuch: 7).⁸⁹ Schwerpunktmäßiges Anliegen der

Unterkunft leben. (Gesprächsnotiz vom 13.12.2013 mit Johannes Claus, Sozialarbeiter der Wohnunterkunft An der Hafencity, Fördern & Wohnen/sowie vom 13.02.2014 mit Sina Schröppel, seit 2014 Mitarbeiterin des Verbindungsprojektes *Welcome's Höft* im Rahmen des theatralen Stadtprojektes *New Hamburg*.)

⁸⁸ Gesprächsnotiz vom 18.2.2014 mit Francine Lammar (Veddel aktiv e.V.), sowie vom 19.02.2014 mit Annika Christiansen (BI – Bildung und Integration Hamburg Süd GmbH).

⁸⁹ Einige Bewohner*innen schicken ihre Kinder deshalb auf Grund- oder Stadtteilschulen der benachbarten Stadtteile Wilhelmsburg, Hafencity, St. Georg oder ziehen weg (nach Aussagen von Francine Lammar,

Schule ist es, möglichst viele ihrer Schüler*innen (trotz schlechter Schulnoten und des im Lebenslauf ersichtlichen Wohnortes Veddel) in Ausbildung zu bringen, was ihr zum Beispiel mit ihrem AV 10+ Dual-Angebot erfolgreich gelingt.⁹⁰ Den künstlerischen Fächern wird eine persönlichkeitsstärkende Relevanz zugesprochen, sie werden jedoch den berufsrelevanten Fächern nachgeordnet behandelt. Die meisten Lehrer*innen hier sind *weiße* Akademiker*innen und haben keine oder andere Migrationshintergründe als ihre Schüler*innen.⁹¹ Der NDR-Bericht *Nix Deutsch* (Knobel-Ulrich 2003), in dem die Schulleiterin Hiltrud Kneuer die Herausforderungen ihrer Kolleg*innen in der Arbeit mit ihren Schüler*innen beschreibt, wurde von den Bewohner*innen seinerzeit als einseitig negative und marginalisierende Darstellung wahrgenommen und führte zu einem massiven Vertrauensverlust gegenüber der Lehrer*innenschaft der Schule auf der Veddel. In den aktuellen Gesprächen mit unterschiedlichen Lehrer*innen der Schule zeigt sich, wie sehr ihr Blick auf ihre Schüler*innen und deren Eltern der auf benachteiligte Migrationsandere ist.⁹²

Sümeyye Sarikaya, Rolf Kellner, Adnan Softić, Gesprächsnotizen 2013-2015). Schüler*innen, die ein Gymnasium besuchen oder für das Abitur dorthin wechseln, tun dies ebenfalls in den umliegenden Stadtteilen (Wilhelmsburg, St. Georg).

⁹⁰ Gesprächsnotiz mit Hiltrud Kneuer, 03.07.2015 (Forschungstagebuch: 4-5); Informationen zum praxisorientierten Profil der Schule unter: <https://schule-auf-der-veddel.hamburg.de/unser-praxisorientiertes-profil/> (letzter Zugriff: 28.11.2017).

⁹¹ Deutlich wird dies zum Beispiel an den mit Nachnamen versehenen Fotos des Lehrer*innenkollegiums im Schulflur. Einige Lehrer*innen beschreiben, die Lehrer*innenschaft der Schule teile sich in einige »Überzeugte«, die ihre berufliche Aufgabe genau hier bei ihrer unter erschwerten Bedingungen aufwachsenden Schüler*innenschaft sehen einerseits und in »schwer vermittelbare« Kolleg*innen andererseits, die an Schulen mit besserem Ruf nicht unterkommen würden. Die Kommunikation zwischen Lehrenden und ihren Schüler*innen werde zum Teil durch kulturelle Unterschiede erschwert. Wenn zum Beispiel ein sehr an Leistung und Autorität orientiertes Verständnis von Schule und entsprechende Methoden von Lehrenden aus Ländern der ehemaligen UdSSR auf das Temperament von Schüler*innen aus dem südeuropäischen beziehungsweise arabischen Raum treffe (Gesprächsnotiz mit Susann Hoffmann am 03.07.2015, Forschungstagebuch: 6/7). Einige Lehrer*innen beschreiben ihre berufliche Situation so, dass an Fachunterricht an dieser Schule nicht zu denken sei, sondern ihre Aufgabe darin bestehe, die Tagesform ihrer Schüler*innen richtig zu erfassen, um eine geeignete Beschäftigungs-Strategie zu wählen, die sie von allzu destruktiven Störungspraktiken abhalte (Gesprächsnotiz mit Spanisch-Referendarin Annika Förster vom 30.03.2016, Forschungstagebuch: 49). Die Klassenlehrerin Svetlana Tchanana und die Musiklehrerin Susann Hoffmann sprechen deutlich zugewandter von ihren Schüler*innen, sehen ihre Potenziale und ihre häufig schwierigen Bedingungen sehr viel differenzierter und haben eine respektvolle Beziehung zu ihnen aufbauen können.

⁹² Dabei wird hervorgehoben, dass kürzlich migrierte, zum Beispiel geflüchtete Schüler*innen eine höhere Lernmotivation mitbringen als hier geborene. (Gesprächsnotiz mit Susann Hoffmann vom 03.07.2015, Forschungstagebuch: 7) »Unsere Schüler*innen hier machen nachmittags nichts, keine Hobbys, die werden nicht gefördert« (Justine Writsch, Gesprächsprotokoll vom 09.10.2015, Forschungstagebuch: 30)/»Wir sind froh, wenn die Kinder hier bei uns während der Ganztags-Schulzeit eine gute Zeit haben, bevor sie zurück in die Familien gehen.« (Gesprächsnotiz mit Susann Hoffmann vom 03.07.2015, Forschungstagebuch: S.7). »Es gibt auch fortschrittliche Eltern, die Mutter von Leyla hat zum Beispiel ihr Kopftuch abgelegt und ist jetzt im Elternrat« (Susann Hoffmann, Gesprächsprotokoll vom 03.7.2015, Forschungstagebuch: 7).

Die Rolle der Kunst auf der Veddel

Es gab in den letzten Jahren zahlreiche künstlerische Projekte auf der Veddel. Die Internationale Bauausstellung hat zwischen 2007 und 2012 verschiedene Projekte initiiert, das SAGA/GWG-Tochterunternehmen ProQuartier ruft seit 2011 ein zweijähriges Quartierskünstler*innen-Stipendium aus. Die meisten Kunst- und Kulturprojekte zielen auf Aufwertung und Veränderung des Stadtteils durch Künstler*innen und dienen der »Förderung von Kunst und Kultur und der kulturellen Belebung des Hamburger Stadtteils.«⁹³ Das seit 2013/2014 im Stadtteil entwickelte umfassende »theatrale Stadtprojekt« *New Hamburg* unter künstlerischer Leitung von Björn Bicker, Malte Jelden und Michael Graessner – eine Kooperation zwischen Deutsches Schauspielhaus Hamburg, dem Kirchenkreis Hamburg Ost und unterschiedlichen Institutionen, Vereinen und Bürger*innen des Stadtteils Veddel verfolgt den Ansatz, die Vielfalt des Stadtteils zunächst »zu feiern« und gemeinsam mit Bewohner*innen künstlerische und andere Begegnungs- und Kommunikationsformate zu entwickeln. Als künstlerische Produktionsleitung und Dramaturgin war ich über zwei Jahre maßgeblich an der Entwicklung unterschiedlicher partizipativer künstlerischer Formate, ihrer Organisation und Kommunikation mit Bewohner*innen und Institutionsvertreter*innen des Stadtteils beteiligt. Leitend in der kollaborativen Projekt- oder Veranstaltungskonzeption war stets die Frage: Mit wem machen wir das? Genauer: Mit welchen Bürger*innen arbeiten wir zusammen? Welche Anliegen haben sie, welche haben wir, und wo kommen wir zusammen? (Gunsilius 2015; Gunsilius/Plöching 2015).⁹⁴ Durch die längere Zusammenarbeit bin ich unter den Stadtteilbewohner*innen als vertrauenswürdige Kennerin und Freundin des Stadtteils anerkannt, dennoch bleibe ich als Nicht-Nachbarin und eine der zahlreichen *weißen*, akademischen, hauptamtlichen Kulturarbeiter*innen Teil der marginalisierenden

⁹³ Informationen unter: <http://www.proquartier.de/ueber-uns/archiv/news-beitrag-einzeln/datum////quartierskuenstlerquartierskuenstlerin-veddel-20182019/> (letzter Zugriff am: 27.11.2017).

⁹⁴ Meine Beobachtungen und Erfahrungen in Bezug auf das dortige Zusammenleben decken sich vielfach mit solchen, die Laura Haddad in ihrer sozialräumlichen Analyse des Stadtteils im Rahmen ihrer Fallstudie *Kunst und Islam auf der Veddel* beschreibt. Sie arbeitet hier am Beispiel einer künstlerischen Arbeit der Quartierskünstlerin Rahel Bruns mit Mädchen des Stadtteils Zusammenhänge von Schule, Religion – beziehungsweise Jugendarbeit der Islamischen Gemeinde Veddel – und künstlerischer Projektarbeit auf der Veddel heraus (vgl. Haddad 2017: 172-201). Insbesondere die große Bedeutung, die sie der Mädchen- und Frauenarbeit der Islamischen Gemeinde Veddel innerhalb des Stadtteils zuspricht, kann ich durch eigene Beobachtungen bestätigen. Diese ehrenamtliche Jugendarbeit hat für viele muslimische Mädchen und Frauen innerhalb der türkischen Community, die die Aktivitäten der Gemeinde institutionell (Ditip Nord), strukturell, personell und sprachlich prägt, oft eine weit größere Akzeptanz und Autorität als die Angebote staatlicher oder städtischer Institutionen durch ihre meist hauptamtlich angestellten mehrheitsdeutschen, *weißen* Sozial- oder Kulturarbeiter*innen. Die Gemeinde konzentriert sich in ihrer Jugendarbeit neben dem religiösen Unterricht auch stark auf soziale Aktivitäten und ehrenamtliches Engagement für Gemeindemitglieder und den gesamten Stadtteil.

Machtstrukturen, die das Zusammenleben im Stadtteil prägen. Kunstprojekte werden von einigen Stadtteilbewohner*innen ambivalent wahrgenommen: Einige schätzen sie als Forum und Gestaltungsraum. Viele Bewohner*innen haben Kunst jedoch nicht als eine Strategie kennengelernt, mit der sie selbst gestalten und verändern und beispielsweise die Lebensqualität in ihrem Stadtteil beeinflussen können, sondern als Strategie, mit der andere ihn aufwerten und sie selbst verändert werden sollen. (Gesprächsprotokolle *New Hamburg* 2013-2015). Für viele Bewohner*innen sind künstlerische Projekte gegenüber existentiellen alltäglichen Problemlagen schlicht zweitrangig.

Angesichts der ambivalenten Rolle der Kunst innerhalb des Stadtteils lässt sich die Frage stellen, ob eine künstlerische Forschung in dieser klassischen Konstellation marginalisierende Ordnungen eher manifestiert, statt sie untersuchen und möglicherweise aufbrechen zu können. Aus dem Wunsch, letzteres zu tun, habe ich entschieden, das Forschungsprojekt *Die Schule der Mädchen I* hier zu verorten und das anschließend geplante zweite Forschungsprojekt *Die Schule der Mädchen II* kontrastierend dazu in einem anderen sozialen Kontext durchzuführen. Die performative Forschung im Rahmen der *Schule der Mädchen I* sollte einen pädagogisch-missionarischen Ansatz kultureller Bildungspraxis in sozial schwachen Stadtteilen unterlaufen und stattdessen allen Beteiligten ermöglichen, ihre Anliegen konkret zu artikulieren oder umzusetzen und so gesellschaftliche Handlungsmacht zu erproben. Aus der Perspektive der kulturellen Bildung sollten dabei zugleich Zusammenhänge zwischen dem Handeln junger postmigrantischer Bürgerinnen und künstlerischer Praxis untersucht werden.

3.1.4 Recherche und erste Forschungsschritte

Kennenlernen: Teilnehmende Beobachtung

An einem Schultag der Mädchen hospitiere ich (teilnehmende Beobachtung), und lade sie später zur gemeinsamen performativen Forschung in der *Schule der Mädchen I* ein. Die Schülerinnen werden als Expertinnen für das Handeln von Mädchen in ihrem Stadtteil angesprochen, das ich als relevant für das dortige Zusammenleben erachte. Die Mädchen nehmen die Einladung an und wir verabreden unsere verbindliche Zusammenarbeit für die im Stundenplan verankerte Unterrichtszeit für »Musik und Künste« während des folgenden Schuljahres (2015/2016), begleitet von der Lehrerin Susann Hoffmann, die fast alle Klassen der Schule als Musiklehrerin kennt (Forschungstagebuch: 2-3). Um die Mädchen, ihren Bezug zu ihrem Stadtteil, ihre alltäglichen Praktiken und ihr imaginiertes zukünftiges Handeln sowie

ihre Wünsche und Anliegen besser kennenzulernen, entscheide ich mich, einzelne Interviews mit ihnen im Stadtteil zu führen.

Kennenlernen – Das Spaziergangs-Interview

Mit jeder einzelnen Expertin führe ich ein 45-60-minütiges Spaziergangs-Interview während ihrer Unterrichtszeit. Die Interviews folgen weitgehend der Struktur eines halbstrukturierten, problemzentrierten Interviews zu den Themen Handeln und Teilesein in ihrem Stadtteil, (der Stadt, der Welt). Der Abstand zu Mitschüler*innen und Lehrer*innen in der Interviewsituation soll das Sprechen über das eigene Handeln und persönliche Kontextualisierungen erleichtern. Handeln ist sowohl inhaltlicher Schwerpunkt des Interviewleitfadens als auch zentral innerhalb der Interviewsituation selbst: Das Gehen, Sprechen, Zeigen, Fotografieren in Bewegung soll helfen, die Gedanken ins Fließen zu bringen und Gesagtes an aktives Handeln anzubinden. Ich bitte die Mädchen, mir ihre Lieblingsorte im Stadtteil zu zeigen, sowie Orte, an denen sie alltäglich handeln und/oder an denen sie zukünftig handeln wollen. Ich begleite sie mit Audio-Aufnahmegerät und Fotokamera und stelle ihnen unterwegs Fragen zu den aufgesuchten Orten, ihrem alltäglichen wie zukünftigen Handeln und ihrem Bezug zu ihrem Stadtteil (Forschungstagebuch: 9-17). Weitere Fragen zielen auf ihre Gestaltungswünsche in Gegenwart und Zukunft, auch konkret innerhalb des Rahmens *Schule der Mädchen I*. Dabei kommen in den Gesprächen häufig auch Familienkonstellationen, Alltagsabläufe, Freundschaften und kulturelle Hintergründe zur Sprache. An ihren jeweiligen Lieblingsplätzen mache ich von jedem Mädchen ein Foto – und sie von mir (Forschungstagebuch: 11-15).

Auswertung der Interviews: Sammeln

Die Interviews dienen dem Kennenlernen und der Vertrauensbildung zwischen den Mädchen und mir sowie zur konkreten Erhebung ihrer Wünsche, Anliegen, Interessen sowie Formen ihres Handelns. Daraus filtere ich je eine Sammlung zu alltäglichen Praktiken sowie eine zu imaginiertem zukünftigen Handeln der Mädchen. Wie zu erwarten, stimmt das von den Mädchen genannte alltägliche Handeln nicht mit etablierten,⁹⁵ öffentlichen Formen bürgerschaftlichen Handelns überein: Backen, Dagi Bee gucken, Döner essen, Klavier spielen, für meine Familie da sein, gewinnen, Mädchenkino veranstalten, shoppen, jemandem

⁹⁵ Bestimmte öffentliche Engagementformen als etabliert und gängig zu erachten, spiegelt vor allem meine Perspektive als bildungsbürgerliche, *weiße* Frau auf diese Handlungsformen wieder.

Anerkennung geben, singen, glauben, Bilder bearbeiten, mich als Teil einer Gang fühlen, Zeichnen, Kopftuch binden, Fußball spielen, in die Moschee gehen, Hip Hop tanzen, auf meine Geschwister aufpassen, meine Mutter interviewen, jemanden zum Lachen bringen, Sprachen tauschen, für andere übersetzen, Theater spielen, zeichnen, Menschen zusammenbringen, et cetera (Forschungstagebuch: 18-21, 24). Ihr imaginiertes zukünftiges Handeln bietet eine große Spannbreite von zu verfolgenden persönlichen Zielen bis zu Wünschen zur Lösung globaler Problemlagen: Blumen pflanzen, einen Dönertag erfinden, eine Weltreise machen, nach Köln ziehen, Audi A8 fahren, etwas aus meinem Leben machen, Armut bekämpfen, für Weltfrieden und kostenloses Shoppen sorgen, geflüchteten Menschen helfen, Angela Merkels Job übernehmen, etwas anzetteln, Anwältin werden und für die Rechte anderer kämpfen, aufräumen/saubermachen, Uhd Taddl sehen und ein Selfie machen, meine Idole umarmen, Modedesignerin werden (Forschungstagebuch: 18-21, 24). Ausgehend von Chantal Munschs Plädoyer für einen »diversitätsreflexive[n] Begriff politischen und sozialen Engagements«, der darauf zielt, Handlungsformen wahrzunehmen und ihre »Bezüge zu Vielfalt und sozialer Ungleichheit« (Munsch 2010: 15) zu betrachten, beschließe ich, der möglicherweise unbekanntem Expertise der Mädchen als »Bürgerinnen der Zukunft« (Gunsilius 2016a) zunächst weit zu folgen. Jede Praxis kann bürgerschaftliches Handeln sein oder werden, durch das Subjekte sich artikulieren, einschalten und als Bürger*innen konstituieren – sofern dieses Handeln über sich selbst hinausweist. Ich beziehe mich damit auf den bereits herausgearbeiteten Zusammenhang von Handeln und Citizenship: Ansätze des *Insurgent*, des *Activist* (Isin 2008) sowie des *Performative Citizenship* (Isin 2017) weisen darauf hin, dass Bürger*innen in bestimmten gesellschaftlichen Strukturen auch durch alltägliches Handeln wie »Sich-in-die-Schlange-Stellen« (Holston 2009: 252-254) oder »Im-Bus-Sitzen« (Isin 2008: 18) Rechte und gesellschaftliche Teilhabe öffentlich einfordern können (Kapitel 2.1.1).

Für die Entwicklung eines Forschungssetups gehe ich zunächst von der performativen Untersuchung der gesammelten Praktiken und zukünftigen Handlungsformen der Mädchen aus (Forschungstagebuch: 24).

Die *Schule der Mädchen I* gründen

Das Teilen der angelegten Sammlungen unserer alltäglichen Praktiken und unseres zukünftigen Handelns ist das Gründungsmoment der *Schule der Mädchen I*. Für unsere gemeinsame Forschung legen wir folgendes fest:

1. Regeln: »eine Regel: keine Regel, außer – Respekt!«

2. Gemeinsamer Gruß: linke Hand vor das linke Auge halten und »Nehcdäm« (rückwärts: »Mädchen«) sagen

3. Ritual: »Gemeinsam Obst essen«.

Wir befragen unsere Sammlungen, um sie für die Untersuchung von Handlungsformen einzugrenzen. Ein von allen geteiltes Anliegen oder Interesse kristallisiert sich dabei jedoch nicht heraus. Dennoch werden mehrere der gesammelten Handlungen ausgewählt, gemeinsam erprobt und daraufhin untersucht, inwiefern die Mädchen sich durch sie in das Zusammenleben in ihrem Stadtteil einschreiben.

3.1.5 Künstlerisches Verfahren: Die Intervention

Als künstlerisches Verfahren für die Untersuchung wähle ich die Intervention, die ein kreatives, meist subversives Eingreifen in räumliche und soziale Strukturen öffentlicher Innen- und/oder Außenräume versucht. Dabei reflektiert sie ein theatrales oder performatives Verständnis urbaner öffentlicher Räume und Strukturen, die sie durch Installationen oder Aktionen in poetischer, manchmal provokativer Weise irritiert. Die Intervention stellt kein Werk, sondern eine Aktion dar und setzt damit auch die Reaktion der oft zufällig Betrachtenden ins Zentrum ihres Wirkens (vgl. Feireiss 2010: 2-3). Lukas Feireiss beschreibt, wie intervenierende Kunst, ähnlich wie die brechtsche Verfremdung, ihre Betrachter*innen über ein Moment der »Entfremdung« (*estrangement*) vom gewohnten sozialen Raum irritiert und über das Prinzip des »engagement through alienation« aktiviert (Feireiss 2010: 3).

In der *Schule der Mädchen I* stelle ich den Mädchen als Handlungsforscherinnen zunächst eine Auswahl an künstlerischen Interventionen in urbanen Räumen vor,⁹⁶ von denen sie einander wiederum diejenigen vorstellen sollen, die sie für gelungen halten und selbst gern in ähnlicher Weise ausführen möchten. Die Mädchen wählen solche Interventionen aus, in denen Künstler*innen sich auf freundliche, einladende und sinnlich gestaltete oder verspielte Weise an ihre Mitbürger*innen wenden: Aktionen wie Guerilla Gardening oder Installationen, die unwirtliche Orte in Stadträumen schöner oder gar utopisch werden lassen oder Aktionen, in

⁹⁶ Ich stelle den Mädchen eine größere Auswahl an Bildern und kurzen beschreibenden Texten von Interventionen in urbanen Räumen hauptsächlich aus Büchern wie *Urban Interventions* (Klanten/Hübner 2010), *Entdecke Deine Stadt* (Leitzgen/Rienermann 2011), *Wie man sich die Welt erlebt* (Smith 2011) und *Truth is Concrete* (Malzacher 2015) sowie aus Dokumentationen des Projektes *New Hamburg* und weiteren Zusammenhängen zur Verfügung.

denen Künstler*innen im öffentlichen Raum humorvolle, poetische, ermutigende Botschaften oder Aufforderungen für ihre Mitbürger*innen platzieren.⁹⁷ Begeistert ist ein Teil der Mädchen von der Arbeit *Wir erwarten Dich schon*, die Seren Başoğul im Oktober 2014 im Rahmen des Projektes *New Hamburg* auf der Veddel entwickelt hat: Mit einem Hochdruckreiniger sprüht sie darin Willkommens- und Begrüßungssätze in unterschiedlichen Sprachen in die Schmutzschicht auf den Gehwegplatten der Veddel. Durch schweres technisches Gerät auf die Hilfe von Passant*innen angewiesen, nutzt Başoğul dieses Street-Art-Spiel als Kommunikationsform. Einige Mädchen erinnern sich an die Sätze, die sie ein Jahr zuvor auf den Fußwegen ihres Stadtteils gelesen haben. Auf den Bildern der Aktion erkennen sie ihre Muttersprachen (türkisch, albanisch, bulgarisch) und ihren Stadtteil, in einer irritierenden Aktion, jedoch mit poetisch-freundlicher Ansprache. Provokante oder dezidiert aktivistische künstlerische Aktionen lehnen die Mädchen für sich ab.⁹⁸

Intervenieren

Unsere erste Intervention in der *Schule der Mädchen I* am 16.10.2015 nennen wir *Ich schaue auf die Veddel, die Veddel schaut auf mich*. Die Mädchen fotografieren gegenseitig ihre Augen, drucken die Bilder schwarz-weiß auf einfachem Papier aus, malen sie an, schneiden sie aus und kleben sie mit selbst angerührtem Kleister aus Mehl und Wasser auf markante Punkte an ihren Lieblingsorten im Stadtteil. Mit dieser Aktion testen wir, ob und inwiefern das Intervenieren in den Stadtraum Handlungsräume bieten kann. Im auswertenden Gespräch beschreiben die Mädchen ambivalente Gefühle: Sie haben den Eindruck, mit der Aktion ihren Blick, ihre Perspektive und zudem einen Anspruch auf ihre Lieblingsorte markiert zu haben. Gleichzeitig empfinden sie dieses öffentlich sichtbare Intervenieren und das Hinterlassenen persönlicher Spuren im Stadtteil als »peinlich« (Forschungstagebuch: 32, 36, 54).

In der Aktion *Backen und Botschaften der Bürgerinnen der Zukunft* am 06.11.2016 versuche ich, den von den Mädchen wiederholt geäußerten Wunsch »Wir wollen backen!« mit ihrem Anliegen

⁹⁷ Beispiele sind Eric Cheung & Sean Martindale: *Poster Pocket Plants*, Toronto 2009; Heiko Beck: *Du bist schön!*, Basel 2006 (Klanten/Hübner 2010: 69); Arno Piroud: *Assises éphémères*, Paris 2007-2009 (Klanten/Hübner 2010: 140); Oliver Bishop-Young: *Skip Conversions*, London 2008 (Klanten/Hübner 2010: 182-183); Pilar Lopez Baez: *Little pieces of paper in the walls*, Madrid 2009 (Klanten/Hübner 2010: 79); Anna Jermolaewa: *Puppet Demonstration*, Bernaul, Russia 2012 (Malzacher 2015: 132-133); Kapitel *Wie mache ich Kunst für die Stadt?* (Leitzgen/Rienermann 2011: 130-135); Kapitel *Grün statt Grau* (Leitzgen/Rienermann 2011: 96-101).

⁹⁸ Als Beispiele zu nennen wären Aktionen wie: *The Haircut Before the Party*, Großbritannien 2009 (Malzacher 2015: 117-118); Erdem Gündüz: *Standing Man*, Istanbul 2013 (Malzacher 2015: 134-135).

zu verknüpfen, ihre Mitbürger*innen mit Kunst freundlich und auf konstruktive Weise anzusprechen: Wir backen circa achtzig Muffins, in die je ein Papierstreifen mit einer Nachricht, verfasst in einer der sechs unterschiedlichen Muttersprachen sowie auf deutsch eingebacken wird. Diese verschenken die Mädchen auf der Straße, in Geschäften und vor/in der Schule an ihre Mitbürger*innen, während ich begleite und dokumentiere.



Abbildung 1:
Intervention *Ich schaue auf die Veddel, die Veddel schaut auf mich*, 16.10.2015,
Die Schule der Mädchen I von Maike Günsilius (2015/2016)

Gemeinsam werten wir aus, ob und inwiefern wir uns durch das Backen und Verschenken in das Zusammenleben im Stadtteil einschalten – und hier womöglich etwas verändern können. Die Mädchen beschreiben einerseits Stolz darauf, »etwas geben« zu können, gleichzeitig fühlen sie sich unwohl dabei, die (am Vormittag überschaubare Zahl an) Passant*innen auf der Straße anzusprechen, vor allem männliche (»Ich spreche keine Männer an, ich bin doch keine Bitch!«, Resmije, Forschungstagebuch: 34). Im Nachhinein bewerten die Mädchen ihre Aktion und die Reaktionen ihrer Mitbürger*innen positiv, haben zugleich jedoch das Gefühl, Risiken eingegangen und dabei selbst leer ausgegangen zu sein (»Wieso kriegen immer die anderen was, wer schenkt uns mal was?«, Nabila) und artikulieren mehrfach die Sorge, sich möglicherweise zu blamieren. Die performative Intervention bleibt für die Mädchen mehr

verunsichernde Pflichtaufgabe als selbstwirksame Handlungsmöglichkeit.⁹⁹ Den urbanen Raum ihres Stadtteils beschreiben die Mädchen zunehmend als trist und durch die hohe Sozialkontrolle seiner dörflichen Struktur als hemmend («Wenn mich hier einer sieht, wie ich so unnormale Sachen mache – das ist peinlich, wenn ich den kenne«, Leyla, Forschungstagebuch: 36). Viel mehr als für ihre Nachbar*innenschaft interessieren sich die Mädchen für den digitalen Raum: für Video-Plattformen wie *YouTube* und Social-Media-Plattformen wie *Instagram*, *Snapchat* und *Whatsapp*, wo sie sich unbeobachteter und freier fühlen als im realen Stadtraum. *YouTuber**innen – allen voran Dagi Bee – werden von den Mädchen bewundert, ihre wöchentlich geposteten, zwischen Tutorial, Unterhaltung und Werbesendung (zum Beispiel für die eigene Modekollektion) changierenden Videos sehnlich erwartet, rezipiert und oft thematisiert.¹⁰⁰ Das führt zu der Überlegung, ob Aktionen und Interventionen im öffentlichen Raum des Stadtteils tatsächlich geeignet sind für die Untersuchung von gegenwärtigem wie zukünftigem Handeln der Mädchen, oder ob der virtuelle Raum ihnen nicht größere Handlungsmöglichkeiten bieten kann. Daher nehme ich das Videotutorial als Ort jugendlicher Performance von Mädchen stärker in den Blick und ändere schließlich im Dezember 2015 das zentrale künstlerische Verfahren innerhalb meines Forschungssetups: Statt der urbanen Intervention wird nun das Tutorial zentrale Form, gegenwärtiges wie zukünftiges Handeln der Mädchen performativ zu rahmen, um im Zeigen und Erklären zu untersuchen, inwiefern die jeweiligen Praktiken Zusammenleben beeinflussen und gestalten und in diesem Sinne bürgerschaftliches Handeln werden. Das Onlinevideo ist für die Mädchen als Ort öffentlicher Anerkennung positiv besetzt, und scheint ihnen kontrollierbarer und wirksamer als handelndes Eingreifen in den realen Stadtraum. Zugleich ist eine Onlineveröffentlichung eigener Videos für sie beängstigend und darüber hinaus rechtlich nicht zulässig.¹⁰¹ In der *Schule der Mädchen I* sind selbst produzierte Video- und Livetutorials Mittel der performativen Forschung, und sollen lediglich im Rahmen der Ergebnispräsentation der *Schule der Mädchen I* im Café Nova (im Gemeindesaal der Immanuelkirche) öffentlich präsentiert werden.

⁹⁹ Diese erste Phase der Ablehnung fällt zeitlich zusammen mit dem Tod des Mitschülers Alex. Der konkrete Einfluss dieses Ereignisses auf den Forschungsprozess bleibt spekulativ.

¹⁰⁰ Die Videos von Dagi Bee haben sich mit ihrem zunehmenden Bekanntheitsgrad von einzelnen Tutorials (beispielsweise Schminktipp) hin zu mittlerweile überwiegend Performanz- beziehungsweise Vermarktungsvideos (zum Beispiel für die Dagi-Shop-Kollektion) gewandelt. Videos von Dagi Bee sind (sortiert nach unterschiedlichen Kategorien) verfügbar auf ihrem YouTube-Kanal unter: https://www.YouTube.com/channel/UCpZ_DI-ZugwMzXcqcaTVsg (letzter Zugriff: 08.12.2017). Ihre Bedeutung für ihre jugendlichen, Followerinnen (überwiegend Mädchen) wird unter anderem im Interview über ihre Fans deutlich (Böhm/Reinbold 2015).

¹⁰¹ Ein Großteil der Eltern willigte nicht in die Veröffentlichung der Foto- und Videodokumentation ein.

Exkurs: Jugendliches Handeln im virtuellen Raum

Jugendliche Mädchen wie Jungen nutzen das Internet zunehmend und dabei in unterschiedlicher Weise (vgl. Rummler/Wolf 2012; Hugger 2014; Tillmann 2014). Angela Tillmann beschreibt das Internet als Raum, in dem einerseits Geschlechternormierungen und auf sie gründende Ausschlussmechanismen von Mädchen und Frauen reproduziert würden. Zugleich eröffne das Netz Mädchen und Frauen auch (eigene) Räume für Identitätsarbeit, Kommunikation und Selbstermächtigung (vgl. Tillmann 2014: 157-164).

»Das Internet liefert Mädchen einen neuen, attraktiven Aushandlungsort, an dem sie sich über Blogs, Websites und weitere Dienste ihr »virtuelles Zimmer« einrichten, sich aber gleichzeitig auch Gehör verschaffen und ihre Wünsche und Bedürfnisse in die Konversation einbringen können. Online können sie ihre Themen offenbar teilweise sogar erfolgreich(er) durchsetzen als offline.« (Tillmann 2014: 163)

Dabei bewegten sich Mädchen im öffentlichen Raum des Internets »auf dünnem Eis«: Einerseits versuchten sie sowohl inhaltlich als auch durch körperliches Posing und Kommunikationsstil eine sexualisierte Selbstinszenierung, um »als Frau anerkannt zu werden, laufen aber gleichzeitig Gefahr, als Schlampe abgewertet zu werden und die Subjektposition »Frau« wieder aberkannt zu bekommen« (Tillmann 2014: 159). Aus diesem Grund seien die Netzaktivitäten von jugendlichen Mädchen stärker von Eltern begleitet oder überwacht als die von Jungen (vgl. Tillmann 2014: 157).

3.1.6 Künstlerisches Verfahren: Das Tutorial

Mit dem Tutorial als einem »Sub-Genre von Erklärvideos« (Wolf 2015b: 36) hat sich im Zeitalter von *YouTube* und weiteren partizipatorischen Video- und Social-Media-Plattformen ein niedrighwelliges Format entwickelt, mit dem unterschiedliche Bürger*innen ihr Wissen, ihre Könnner*innenschaft, ihre Expertise, ihr Handeln – und damit immer ein Stück weit auch sich selbst – performen. Im Tutorial werde »eine beobachtbare Fertigkeit oder Fähigkeit im Sinne einer vollständigen Handlung explizit zum Nachmachen durch die ZuschauerInnen vorgemacht«, wie der Medienpädagoge Karsten D. Wolf definiert (Wolf 2015a: 1).¹⁰² Er grenzt das Tutorial auf der einen Seite ab von reinen »Performanzvideos [...] in denen eine beobachtbare Fertigkeit im Sinne einer Dokumentation oder einer Selbstdarstellung ohne weitere didaktische Aufarbeitung gezeigt werden« (ebenda: 1). Ihnen schreibt Wolf vor allem »Unterhaltungscharakter« zu. Auf der anderen Seite seien Videotutorials von »Lehrfilmen« zu unterscheiden, »die mit einem hohen didaktischen und medialen Gestaltungsaufwand in

¹⁰² Neben Publikationen von Karsten D. Wolf siehe vertiefend zu Videotutorials auch Beiträge von Kathrin Valentin und Klaus Rummler (Valentin 2015; Rummler 2017).

professionellen Kontexten produziert werden« (Wolf 2015a: 2, 2015b: 36). Er weist allerdings darauf hin, dass das Performanzvideo bereits durch kleine didaktische Kniffe und Momente zum Tutorial werden und es entsprechend Überlappungen zwischen beiden Genres geben könne (Wolf zitiert nach Rummler 2017: 3). Kennzeichnend für das Tutorial seien »thematische Vielfalt«, »gestalterische Vielfalt«, »informeller Kommunikationsstil« und die »Diversität in der Autorschaft« (Wolf 2015a: 2, 2015b: 36). Jugendliche rezipieren Tutorials und andere Formen des Onlinevideos nicht nur in großer Zahl (vgl. Rummler/Wolf 2012: 3-5; Tillmann 2014: 155-157) und nutzen dabei unter anderem »YouTube als eine Art audiovisuelle Enzyklopädie« (Wolf 2015b: 35), sondern produzieren diese auch selbst. Zwei Drittel (68 Prozent) der Jugendlichen zwischen zwölf und 19 Jahren nutzen diverse Angebote für Onlinemusik und -videos täglich oder mehrmals in der Woche (Feierabend/Rathgeb 2012: 341, 346, zitiert nach Hugger 2014: 16) und »messen ihnen hohe emotionale Bedeutung, insbesondere im Hinblick auf Gefühlsmanagement, Lebensstilorientierung und Sinnfragen« bei (Hugger 2014: 15). Daher schlägt Wolf vor, neben dem Lernen durch das Schauen von Tutorials auch das »Lernen durch Erklären mit Videos als eine Lernstrategie« zu betrachten und zu nutzen. Denn die »Eigenherstellung von Erklärvideos durch Schülerinnen und Schüler [setzt] eine tiefere Durchdringung des zu erklärenden Inhaltes [voraus], da man, um erklären zu können, verstehen muss« (Wolf 2015a: 4). Das »Suchen und Anschauen von Videos zu bestimmten Themen« sei »zunächst Lernen am Modell sowie vertiefend das Lernen durch Reflexion«, und mit der Produktion eigener Videos werde es zum »Lernen durch Lehren« (Rummler/Wolf 2012: 10; Rummler 2017: 4). Die Medienforschung sieht das Videotutorial als Lern-, Lehr- und zugleich als Ermächtigungspraxis von jugendlichen und erwachsenen Bürger*innen, als Medium und teilweise eigenständige Do-it-yourself-(Gegen)kultur.¹⁰³ Marlene Halser beschreibt im Onlinemagazin *fluter* der Bundeszentrale für politische Bildung beispielsweise das Ermächtigungshandeln junger Muslima in Form von Hijab-Tutorials. Sie zeigten sich als souveräne Mädchen und Frauen, für die das Kopftuch kein Zeichen der Unterdrückung sei, sondern ein modisches Accessoire, das sie mit Stolz trügen und mit dem sie individuelle modische Styles kreierte (Halser 2015: o. S.). In der Kunst wird das Onlinetutorial gezeigt, zitiert, erforscht oder dekonstruiert: Die Ausstellung *Jetzt helfe ich mir selbst* des Hartware Medienkunstvereins stellt »die 100 besten Video-Tutorials aus dem Netz« zusammen und beleuchtet ihre Selbstermächtigungsqualität unter anderem im

¹⁰³ Eine kritische Auseinandersetzung mit Diskursen und Praktiken des Do-it-yourself unternimmt der von Nikola Langreiter und Klara Löffler herausgegebene Tagungsband *Selber Machen* (Langreiter/Löffler 2017).

ausstellungsbegleitenden Reader.¹⁰⁴ Im *Labor 5 – Wie mein Handy fliegen lernt* der *Winterakademie 8* des Theater an der Parkaue hat Daniel Ladnar gemeinsam mit Berliner Schüler*innen das Tutorial als Selbstermächtigungsstrategie untersucht.¹⁰⁵ Martha Roslers bereits erwähntes Video *Semiotics of the Kitchen*, in dem sie alltägliche Küchenutensilien vorstellt und mit ihnen vorgesehene Tätigkeiten gelangweilt und zunehmend aggressiv ausführt, erscheint aus heutiger Sicht nicht nur wie ein parodistisches Zitat von Kochshows der 1960er und 70er Jahre, sondern gleichzeitig wie ein kritischer Vorläufer heutiger Tutorials. Das Video ist als feministische Kritik an weiblichen Rollenzuweisungen moderner Gesellschaften rezipiert und – sowohl im Rahmen (feministischer) Performances als auch in Onlinetutorials¹⁰⁶ vielfach zitiert oder reenacted worden. Das »Sagen und Zeigen«, dessen komplexe Verwobenheit und Performativität, insbesondere innerhalb des (wissenschaftlichen) Vortrages, Sibylle Peters eingehend untersucht hat (Peters 2005, 2011), erhält auch innerhalb eines Videotutorials eine besondere Funktion. Das erklärende Sprechen und Zeigen zielt hier auf Anschaulichkeit für eine gelingende Nachahmung durch die Rezipient*innen. Ist der Herstellungsvorgang vor allem darauf ausgerichtet, kann es Tutorial-Macher*innen nach Wolfs Lernmodell gelingen, ihre Handlung genauer zu durchdringen und zu verstehen. Dieses Modell mit Peters erweiternd, habe ich in der *Schule der Mädchen I* das Erstellen von Video- und Livetutorials genutzt, um eigene Praktiken und eigenes Handeln über das verstehende und reflektierende Durchdringen hinaus auch *als* Moment von Forschung zu nutzen. Die für Forschungsprozesse idealtypisch angenommene Chronologie (Forschung – Erkenntnisproduktion – Wissensvermittlung) fällt nach Peters im Vortrag per se immer zusammen. Im Forschungsprozess generiertes Wissen und bereits herausgefilterte Ergebnisse sollen im Vortrag gezeigt werden. Dabei zeigt sich im »Sagen und Zeigen« jedoch immer noch ein Mehr, ein Nichtintendiertes, das bei Zuhörenden und Zuschauenden, aber auch bei Vortragenden selbst Erkenntnis produzieren kann (vgl. Peters 2005: 203-205, 2011). Im (künstlerischen) Darstellungshandeln als »Sichtbarmachung«, bleiben die intentionalen

¹⁰⁴ Die Ausstellung fand vom 05.07.-31.08.2014 im Dortmunder U statt. Siehe unter anderem Reader und Playlist unter: <http://www.dortmunder-u.de/veranstaltung/jetzt-helfe-ich-mir-selbst-die-100-besten-video-tutorials-aus-dem-netz> (letzter Zugriff: 09.12.2015)

¹⁰⁵ Unter: https://www.winterakademie-berlin.de/topic/405.die_labore_im_ueberblick.html (letzter Zugriff: 23.11.2017)

¹⁰⁶ Beispiele sind: *Semiotics of the Kitchen 2014* (Ribbe/Ortmann, Staatstheater Hannover, 2014) unter: <https://vimeo.com/98112522> (letzter Zugriff: 23.11.2017), *Katie Yurichuk after »Semiotics of the Kitchen«*. *Undercover Performance Show* (Art Bank, 2011) unter: https://www.youtube.com/watch?v=_SO1__dw1ek (letzter Zugriff: 23.11.2017) oder im Rahmen des performativen Spiels *Playing up* von Sibylle Peters/Forschungstheater Hamburg (2017), unter: <http://playingup.de/> (letzter Zugriff: 23.11.2017).

Anteile, das »Zeigen-Wollen und Sehen-Machen«, gleichzeitig offen »für das, was sich im Zeigen mit-zeigt« beschreibt Eva Schürmann (Schürmann 2015: 57). Zugleich gehöre es »zur Eigentümlichkeit jeder Darstellung, ins Undargestellte und Verdeckte involviert zu sein« (Schürmann 2015: 58).

In der *Schule der Mädchen I* soll mit dem Tutorial sowohl explizites als auch implizites Wissen *in* einer gezeigten und erklärten Handlung so sichtbar werden, dass diese nachahmbar wird, im »Sagen und Zeigen« gleichzeitig weiter durchdrungen, verstanden, befragt und untersucht wird, und dabei auch rational nicht fassbare Anteile dieses Wissens zur Darstellung kommen.



Abbildung 2:
Videodreh *Wie wir Angela Merkels Job übernommen haben werden*, 27.01.2016,
Die Schule der Mädchen I von Maike Gunsilius (2015/2016)

Die Herausforderung in der Herstellung von Tutorials besteht darin, weder reine Lehr- noch Performanzvideos zu erstellen. Letztere setzen vor allem auf Selbstdarstellung und reproduzieren sowohl einen gesellschaftlichen Transparenzzwang als auch einen performativen Imperativ und möglicherweise Geschlechterstereotype. Allzu oft stellen Videomacher*innen dabei die Erzeugung öffentlicher Aufmerksamkeit über Inhalt und eigene Wirksamkeit. Hier liegen unter anderem auch Vorbehalte Jugendlicher gegenüber der Veröffentlichung von Onlinevideos begründet: Sie fürchten, sich dabei zu blamieren, den Schutz ihrer Privatsphäre sowie ihrer Daten aufzugeben – mit möglicherweise unabsehbaren Folgen für die Zukunft (vgl. Rummler/Wolf 2012: 21). Gegen das reine Lehrvideo spricht, dass sich dieses meist mit professionellem gestalterischen und didaktischen Aufwand auf klassische und mitunter schulische Lehr- und Vermittlungsmuster konzentriert. Gerade

Jugendliche erprobten das Medium des Tutorials jedoch, indem sie klassische didaktische Elemente mit informellen Erklärstilen sowie mit popkulturellen oder massenmedialen Gestaltungsmitteln kreativ kombinierten und dabei Raum für Heterogenität in Bezug auf »Bildungshintergrund, Milieu, Vorwissen, Sprache und andere [...] für die Gestaltung relevante [...] Eigenschaften der *YouTube*-Erklärenden« (Wolf 2015b: 38) schafften.

Im Rahmen der *Schule der Mädchen I* ist es das Ziel, mithilfe des Tutorials alltägliche Praktiken und zukünftiges Handeln der Mädchen im erklärenden Zeigen auch in Bezug auf Intentionen, Bedingungen, performative Wirkmöglichkeiten hin zu analysieren und damit zugleich ihre Ermächtigungsqualität zu untersuchen. In einem mehrstufigen Prozess sollen die Tutorials von den Mädchen erstellt, befragt, erweitert sowie verdichtend und vertiefend überarbeitet werden. Durch rahmende biografische Erzählpassagen sollen die Mädchen ihre Tutorials kontextualisieren und aufladen können. Sowohl in den Tutorials als auch in den biografischen Erzähleinheiten sollen Zwischenergebnisse unserer Forschung sowohl per Video als auch live im Café Nova vor Zuschauenden präsentiert, mit ihnen erprobt und weiter untersucht werden.

Eine kreative Herausforderung stellt die Herstellung von Tutorials zu imaginiertem Zukunftshandeln der Mädchen dar. Im Austausch darüber, wie das gehen kann, zerlegen wir zukünftiges Handeln in nachahmbare Schritte und stellen fest, dass wir seine Ausführung mit dem Herstellen des Tutorials mindestens konkretisieren können. Dadurch fallen der Zukunftswunsch und seine Verwirklichung im Video in Eins – als Probehandeln. Das erinnert mich und einige der Mädchen an Harald Welzers »12 Regeln für erfolgreichen Widerstand« (Welzer 2015: 293), die ich den Mädchen vorgestellt habe sowie an den Namen von Welzers Stiftung *Futur II* (Welzer/Giesecke/Tremel 2014). Als Regel für Tutorials über zukünftiges Handeln legen wir deshalb fest, dass sie in der grammatikalischen Form Futur II gesprochen werden müssen. Dieses Sprechen in der vollendeten Zukunft prophezeit den tatsächlichen Abschluss einer Handlung und funktioniert damit wie ein Versprechen, diese tatsächlich auszuführen. Auf diese Weise entsteht das Tutorial *Wie wir Angela Merkels Job übernommen haben werden*: Das zukünftige Handeln wird in folgende einzelne Schritte zerlegt, die von den Mädchen im Videodreh erprobt werden:

»1. 18 Jahre alt werden«: die Mädchen feiern kollektiv ihren 18. Geburtstag (vor).

»2. Den deutschen Pass [als Bedingung für das Amt der Bundeskanzlerin; Anm. d. Verf.] abschaffen«: Die Mädchen stempeln einen deutschen Reisepass ungültig und ersetzen ihn durch eigene Pässe mit fiktiven (mehrfachen) Staatsangehörigkeiten beziehungsweise ohne Staatsangehörigkeit.

»3. Die Hauptstadt verlegen«: Vier Mädchen ersetzen das S-Bahn-Schild »Veddel – Ballinstadt« durch »Veddel – Neue Hauptstadt«.

»4. Ein Bundeshaus [sic] auf der Veddel finden«: Sie probieren das Anbringen eines entsprechenden Schildes an verschiedenen Orten im Stadtteil, bevor sie es erfolgreich über dem Café Nova platzieren.

»5. Wir teilen uns den Job!«: Live stimmen die Mädchen dafür, sich den Job der Bundeskanzlerin kollektiv zu teilen, um weniger als 16 Stunden am Tag zu arbeiten.

Das Erklären und durchspielende Zeigen einzelner zukünftiger Handlungsschritte zur Nachahmung funktioniert dabei sowohl als freiwillige Selbstverpflichtung der Mädchen und zugleich als Aufforderung zur Nachahmung an ihr Publikum.

3.1.7 Künstlerisches Verfahren: Biografisches Erzählen

Biografisches Erzählen ist ein in Theater- und Performanceprojekten mit Jugendlichen mittlerweile etabliertes, möglicherweise sogar dominierendes Verfahren. Jugendliche verkörpern keine Rollen, sie performen und sie sprechen – unter anderem mit Mitteln des biografischen Erzählens – öffentlich von ihren persönlichen und gesellschaftlichen Anliegen. Indem sie »an ihren und anderen Orten (Schule, Theater, Stadtteil) mit ihren (eingebrachten und neu entwickelten) künstlerischen Ausdrucksformen öffentlich [...] »sprechen« und wahrgenommen [...] werden«, soll ihnen »kulturelle, soziale und politische Teilhabe« ermöglicht werden, wie es Wolfgang Sting für das Projekt *Theater und Schule – TUSCH Hamburg*¹⁰⁷ beschreibt (Sting 2014: 44). In ihrer Performance wird die Chance des Sichtbar- und Hörbarwerdens für Jugendliche gesehen. Im geschützten Raum der Kunst können sie öffentlich in der Welt erscheinen – im Sinne Arendts –, ihr Verhältnis zur Welt artikulieren und sich so als handelnde Bürger*innen erproben. Dies gilt grundsätzlich für jedes performative Auftreten oder In-Aktion-Treten, nicht allein für Formen biografischen

¹⁰⁷TUSCH, das Projekt Theater und Schule fördert unterschiedliche, jeweils auf zwei Jahre angelegt Kooperationen zwischen Hamburger Theatern und Schulen. Informationen unter: <http://www.tusch-hamburg.de/TUSCH/index.php/tusch-portraet> (letzter Zugriff: 28.11.2017)

Theaters. Im Unterschied zur Rollendarstellung stellt das biografische Erzählen jedoch explizit das Subjekt und seine individuelle Biografie ins Zentrum performativer Aktion. Norma Köhler hat darauf hingewiesen, dass das »Biografieren« nicht einseitig in eine Richtung geschehe, sondern »auch das Publikum in einer Aufführungssituation in den Vorgang des Biografierens immer eingebunden« sei. Dennoch bleibe es die Biografie der Darsteller*innen, und damit in der Regel die kindliche beziehungsweise jugendliche Biografie, die auf der Bühne gezeigt und erzählt werde. Das Biografieren als »schöpferisch-spielerische[...] Situation« wird als narrativ-konstruktivistischer Vorgang in Prozessen von »Bildung verstanden als Selbsttätigkeit« (vgl. Köhler 2015: 68) konzipiert. In pädagogisch gerahmten kulturellen Bildungsprojekten werden Jugendliche häufig als defizitär konstruierte, zu ermächtigende Subjekte öffentlich sichtbar und hörbar, die über ihre – von der Projektleitung für gesellschaftlich relevant befundenen – Anliegen sprechen und sich im Vorgang des Biografierens ermächtigen (sollen) – und dabei vor allem soziale und kreative Kompetenzen ausbilden. Der Performance von Kindern und Jugendlichen ist dabei das mit McKenzie beschriebene ambivalente Zusammenfallen ihrer liminalen und normativen Qualität eingeschrieben, indem die Performance als (Selbst)ermächtigung durch Kunsthandeln einen normativen Anspruch der kulturellen Bildung erfüllt.

3.1.8 Die Präsentation: Dramaturgie der Störung

In der *Schule der Mädchen I* sollen die Mädchen die Ergebnisse unserer Forschung im Rahmen einer Performance im Café Nova in Form von Video- und Livetutorials öffentlich präsentieren, reflektieren, befragen, untersuchen und durch Momente biografischen Erzählens kontextualisieren. Ziel ist es, dabei ihre alltäglichen Praktiken, ihr gegenwärtiges wie zukünftiges Handeln als Expertise, als »urbane Ressource« (Yıldız/Mattausch 2009) und die Mädchen als handelnde Subjekte sichtbar zu machen, die ihren Anspruch auf gesellschaftliche Anerkennung artikulieren. Die jugendlichen Mädchen sollen den zuschauenden erwachsenen Lehrer*innen, Wissenschaftler*innen, Eltern und Interessierten zeigen und erklären, was man von ihnen als »Bürgerinnen der Zukunft« lernen kann. Durch diese Umkehrung und Verschiebung einer Wissenshierarchie im Rahmen von Schule werde die Bühnenperformance der Mädchen ermächtigend und emanzipatorisch wirken können – so die Prognose. Doch nach anfänglicher Begeisterung für das Format und für selbst eingebrachte Ideen wird auch das Forschen in dieser Form von den Mädchen unterlaufen oder offen torpediert. Neben der Tatsache, dass sie offenbar intensiv mit Themen aus dem

Klassenverbund und familiären Schiefen beschäftigt sind,¹⁰⁸ liegen Ursachen dafür auch in der dramaturgischen Konzeption dieses Forschungssetups, wie ich im Folgenden zeigen werde:

Das Lehr-/Lernverhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen wird durch die Form des Tutorials, verschränkt mit Formen frontalen biografischen Erzählens, in der *Schule der Mädchen I* zwar vordergründig umgedreht. Innerhalb unseres Forschungsprozesses jedoch bleiben die Machtverhältnisse des titelgebenden Rahmens Schule weitgehend unangetastet. Die Untersuchung ihres Alltags lässt die Mädchen auch zu Beforschten im Kontext eines Biografie-Dispositivs werden. Meine Adressierung als Expertinnen innerhalb unserer Forschung nehmen sie nur ansatzweise an und begegnen dem Forschungsprojekt mit ambivalenter und nie vorhersehbarer Haltung. Nach kurzfristiger Begeisterung für selbst eingebrachte Impulse sind sie so sehr mit klassischen Ausweich- und Blockadestrategien beschäftigt, dass sie eigene Ideen häufig nicht weiter verfolgen und sich auf die von mir vorgestellten performativen Strategien oft nicht einlassen. Ihren Handlungsspielraum sehen sie nicht im öffentlichen Auftritt, im Sichtbarwerden, Sprechen und Performen als forschende und aktiv gestaltende Bürgerinnen, sondern vor allem in der Störung des Setups und der Infragestellung des Machtverhältnisses innerhalb unserer Forscherinnenkonstellation (»Es ist unsere Schule, wir wollen hier einfach nichts machen, nur chillen.« (Sietara, Forschungstagebuch: 46)/»Ich habe Theater nicht gewählt, ich will nicht auf die Bühne!« (Leyla, Forschungstagebuch: 46)/»Auf die Bühne gehen ist ḥarām« (Zehra, Forschungstagebuch: 54)).¹⁰⁹ Mit ihrem Störungshandeln heben die Mädchen den von mir gesetzten experimentellen Rahmen immer wieder aus den Angeln – und damit auch das ihm eingeschriebene Machtverhältnis. *Nun* sind sie die Forschenden, die Erwachsenen (ich, das künstlerische Team, die Lehrerinnen,) die Beforschten: Wie ernst meinen die es, dass wir die Expertinnen und die *Schule der Mädchen I* unsere Schule ist? Wann greifen sie ein – und wie? Wollen die hier wirklich auch etwas lernen? Diese Forschungsfragen lese ich aus dem

¹⁰⁸ Semra verlässt kurz nach Schuljahresbeginn, Ayla circa zum Halbjahreswechsel 2015/2016 aufgrund von Mobbing die Schule. Bereits im November/Dezember kommt ein Mädchen aus einer der sogenannten Internationalen Vorbereitungsklassen (IVK) für wenige Wochen in die Klasse, bevor im Februar/März 2016 Hristyiana aus der IVK in die siebte Klasse wechselt. Ab Dezember ist Huanita, trotz intensiver Bemühungen der Klassenlehrerin, kaum noch in der Schule, da sie als ältestes von neun Kindern zuhause den Familienalltag aufrechterhält. Die ohnehin bewegte Klassengemeinschaft erfährt im November, dass ihr Mitschüler Alex gestorben ist. Deshalb folgt eine Phase, in der den Schüler*innen Raum zur Aufarbeitung von Trauer und Ängsten gegeben werden soll und die Schule der Mädchen I pausiert. Auch später sind der Tod von Alex und Mobbing-Fälle unter den Mädchen regelmäßig Thema.

¹⁰⁹ Der arabische Ausdruck ḥarām beschreibt in der islamischen Tradition jemanden, etwas oder ein Handeln als unrein oder verwerflich.

Verhalten der Mädchen heraus. Nachdem ich zunächst reflexhaft das Programm ›Theaterarbeit-ist-Krise-in-ihrer-kollektiven-Überwindung-liegt-die-Gemeinschaft-bildende-Kraft‹ einlege, frage ich mich, welches wichtige Ergebnis unserer Forschung ich dabei übersehe: Wie viele Vorannahmen über das Bürgerinsein und das Handeln von Bürgerinnen enthält mein Experimentalsetting? Wie viel institutionelle Diskriminierung reproduziert es? Welche Rolle innerhalb unserer gemeinsamen Forschung nehme ich ein, wenn ich das Störungshandeln wahlweise unterbinde oder aus der Distanz betrachte? Bin ich nicht Teil des Setups – und damit auch Untersuchungsgegenstand? Und: Wie flexibel kann mein Setup auf solch unvorhergesehene Forschungsergebnisse reagieren?

Im Widerstand der Mädchen offenbaren sich wichtige Ergebnisse bezüglich des untersuchten Zusammenhangs zwischen partizipativer Performancepraxis als Handlungsraum von Bürgerinnen. Widerstand und Verweigerung drängen ins Zentrum unserer Untersuchung und verweisen auf mich und mein Experimentalsetting im Kontext (inter)kultureller Bildung: Das von mir dramaturgisch gesetzte Setup, das den Blick erwachsener *weißer* Bildungsbürger*innen auf die Ermächtigungsperformance defizitär konstruierter Subjekte lenkt, bietet diesen ganz offensichtlich keine Möglichkeit, sich darin als (selbst)wirksam handelnd zu erleben. In zahlreichen Kommentaren sowie nonverbalen Reaktionen und Verhaltensweisen der Mädchen tritt ihr erfahrungsbasiertes Wissen über die Dominanz *weißer* Akademiker*innen und über beispielsweise in der Öffentlichkeit Schule durch sie vermittelte Aktivitäts-, Rationalitäts- und Performanz-Imperative zutage, die die Mädchen reflexhaft durch Passivität und Störung verweigern. So auch in der *Schule der Mädchen I*: Die in kleinen Gruppen (zu zweit oder zu dritt) geplanten Tutorials werden oft gar nicht begonnen oder nicht weiter bearbeitet.¹¹⁰ Auch das kontextualisierende biografische Erzählen auf der Bühne (im Umfang von jeweils einzelnen Sätzen) kann kaum geprobt werden. Neben auffallenden Aufmerksamkeits- und Konzentrationsschwierigkeiten und einer niedrigen Frustrationstoleranz einiger Mädchen, wird regelmäßig Unmut über nutzloses Kunsthandeln (»Was soll das bringen?!«, Klaudia, Forschungstagebuch: 44), über *weiße* Kulturarbeiter*innen (»Ihr Deutschen redet immer zu viel und wollt uns erklären, wie alles geht. Wie die Lehrer!«,

¹¹⁰Unter Beachtung gemeinsam herausgearbeiteter Schritte (1. Vorbereitung, 2. Handlungsausführung in einzelnen Schritten, 3. Erklärung) sollten die Mädchen die Tutorials mit dem eigenen Handy (bei elf von zwölf Mädchen vorhanden) drehen. Danach sollten sie sich diese gegenseitig zeigen, in Bezug auf Anschaulichkeit des Zeigens und Erklärens überprüfen und gegebenenfalls ändern. Innerhalb ihrer spontan gesprochenen Texte wurden gemeinsam die wichtigsten Punkte benannt und für Wiederholungen geschärft. Diese Schritte wurden von den Mädchen weitgehend umgangen, verweigert und als »zu anstrengend« verworfen.

Sietara, Forschungstagebuch: 47) und deren Aktivitäts- und Leistungsanspruch («Warum müssen wir eigentlich immer was machen? Können wir nicht einfach mal nix machen und chillen?«, Valdina, Forschungstagebuch: 37) formuliert.

Konflikte in der künstlerischen Arbeit mit Schüler*innen im Pubertätsalter, wie sie in der *Schule der Mädchen I* offenbar werden, sind aus vergleichbaren Konstellationen gut bekannt. Gesprochen wird darüber in der Regel nicht. Die Krise und ihre Überwindung werden strategisch als Teil des Prozesses mitgedacht, um das Gemeinschaftsmoment der Aufführung zu erreichen. Das ist der Augenblick, in dem das Narrativ kultureller Bildung bestätigt wird: Die Kinder haben es geschafft! Sie haben sich öffentlich gezeigt, gesprochen, performt, und zwar im doppelten Sinne: Sie haben auch Leistung erbracht, sie haben sich ästhetisch gebildet – und sind Bürgerinnen geworden! Carmen Mörsch weist in diesem Zusammenhang auf das öffentlichkeitswirksame Projekt *Rhythm is it* (Berliner Philharmoniker, 2003) als modellhaft für dieses Versprechen von Kunsterfahrung als leistungs-, motivations- und kompetenzfördernd hin.¹¹¹ Mörsch nennt das Projekt als prominentes Beispiel für die »affirmative«, vor allem auch »reproduktive Funktion« von Kulturvermittlung, das eine »dekonstruktiv-kritische Funktion« vollständig vermissen lasse. »Transformativ« habe es lediglich im Hinblick auf das Bewusstsein für Möglichkeiten der Kooperation sowie auf strukturelle Änderungen in Institutionen und Förderlandschaft gewirkt, was in der Folge »Vermittlungsprojekte mit anderen funktionellen Schwerpunkten« ermöglicht habe (vgl. Mörsch 2011b: 11-13). Dadurch können nun auch inhaltlich, formal und funktional anders gelagerte künstlerische Ansätze umgesetzt werden – solange man bei der Antragstellung das genannte Versprechen kultureller Bildung affirmativ bedient. Projekte, die im Gegensatz dazu das Stören und Zerstören, das Unterbrechen, das Destruktive sowie Vorgänge der Er- und Entmächtigung im transgenerationalen Verhältnis untersuchen, sind zum Beispiel *ABC für Aussteiger* (2012)¹¹² von Márcio Carvalho, *Frontalunterricht* (2009)¹¹³ von Ulf Aminde oder *Kaputt: Die Akademie der*

¹¹¹ Gleichzeitig hat Sibylle Peters in Gesprächen am 28. April 2016 sowie am 20. April 2018 darauf hingewiesen.

¹¹² Das Projekt wird im Rahmen von *Jump & Run* – Schule als System einem Kooperationsprojekt von Junges DT, Hebbel am Ufer (HAU) und Theater an der Parkaue in Zusammenarbeit zwischen dem portugiesischen Künstler Márcio Carvalho, Schüler*innen der Klasse 7.2 und Lehrer*innen der Lina-Morgenstern-Schule in Berlin entwickelt und am 11.05.2012 im HAU Berlin aufgeführt. Eine Analyse des pädagogischen Verhältnisses in der künstlerischen Forschung mit Kindern anhand dieses Beispiels unternimmt Elise von Bernstorff (vgl. Bernstorff 2013: 102-111).

¹¹³ Das Projekt entsteht 2009 unter künstlerischer Leitung von Ulf Aminde im Rahmen der Schillertage in Mannheim gemeinsam mit 20 Jugendlichen. Projektbeschreibung unter: <http://www.madeingermanyzei.de/Kuenstler/Ulf-Aminde.html> (letzter Zugriff: 22.01.2017)

Zerstörung (2017/2018)¹¹⁴ von Sibylle Peters/Forschungstheater Hamburg. Inwiefern diese Projektansätze das Versprechen kultureller Bildung aushebeln oder bedienen, kann an dieser Stelle nicht abschließend geklärt werden. Denn in Performances der Störung und Unterbrechung bleibt das von McKenzie beschriebene Paradox von Performance als »liminalnorm« (McKenzie 2001: 50-52) weiterhin bestehen. Es kann jedoch sichtbar und produktiv gemacht werden, wie ich im Folgenden zeigen werde.

Das Moment von Störung, Unterbrechung, Irritation oder gar Krise möchte ich an dieser Stelle an Hans-Christoph Kollers Ansatz einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse anbinden: Koller konzipiert »Bildung als Prozess der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen« durch die Konfrontation von Menschen mit »Problemen [...], für deren Bearbeitung ihnen keine angemessenen Mittel zur Verfügung stehen« (Koller 2010: 288). Er versucht dadurch, »Bildungsprozesse in ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit« betrachten und untersuchen zu können. Koller betont unter anderem die Bedeutung von Bernhard Waldenfels' Fremdheitsdiskurs für die Idee einer transformatorischen Bildung (vgl. Koller 2010: 295-297). Waldenfels beschreibt, dass Fremdheit für den Menschen eine paradoxe Erfahrung darstelle, die ihn zugleich verstöre wie anziehe. Er beantworte die Fremdheitserfahrung auf drei unterschiedliche Weisen, indem er sie entweder 1. verweigere und das Fremde ablehne, 2. sich das Fremde einverleibe, um es sich gleich zu machen oder es 3. kreativ beantworte, indem er etwas Drittes entstehen lasse – indem »wir geben, was wir nicht haben« (Waldenfels 1995: 620). Nach Koller vollziehe sich in der irritierenden Erfahrung ein transformatorischer Prozess im Selbst- und Weltverhältnis. Irritation wird damit ein produktives Moment im Bildungsprozess. Eine solche Form der Irritation ist in meinen Augen auch der künstlerischen Erfahrung eingeschrieben und vergleichbar mit dem liminalen Moment von Performance als Schwellenzustand. Insofern impliziert sie immer auch ein transformatorisches Moment von Selbst- und Weltverhältnissen. Koller geht darüber hinaus und macht die Krise als transformatorisches Moment für Bildung produktiv. Irritation, Krise und die Frage ihrer transformatorischen Qualität möchte ich am Beispiel der *Schule der Mädchen I* diskutieren:

¹¹⁴ Die englische Version von Kaputt: The Academy of Destruction wurde von Sibylle Peters und dem Forschungstheater Hamburg in Zusammenarbeit mit Tate Families & Early Years, der Live Art Development Agency und dem Collaborative Arts Partnership Programme entwickelt. Die deutsche Version entstand 2018 in Zusammenarbeit mit der Stadtteilschule am Heidberg, der Otto-Hahn-Schule und der Schule Burgunderweg in Hamburg. Projektbeschreibung unter: <http://www.fundus-theater.de/kaputt/> (letzter Zugriff: 17.05.2018)

Der dem Forschungssetup der *Schule der Mädchen I* eingeschriebene emanzipatorische Imperativ wird von den Mädchen als paradoxer Auftrag zur Selbstermächtigung abgelehnt. Ihr Widerstand richtet sich gegen das künstlerische Forschungssetup und die ihnen darin zugedachte Rolle: Gegen das Sichtbarwerden, gegen das Performen-Sollen als sich ermächtigende Subjekte, die mithilfe von Kunsterfahrung gestärkt werden.



Abbildung 3:
Präsentation, 27.04.2016, *Die Schule der Mädchen I* von Maike Gunsilius (2015/2016)

Krisenhaft im Sinne Kollers ist der Forschungsprozess innerhalb der *Schule der Mädchen I* dabei sicherlich weniger für die Mädchen als vielmehr für mich, da er meine bisherige Arbeitserfahrung so massiv irritiert und stört, dass ich zunächst keine Mittel für einen produktiven Umgang damit zur Verfügung habe. Dass das Versprechen kultureller Bildung auf (Selbst)ermächtigung und Teilhabe durch öffentliches Performen in der *Schule der Mädchen I* so gar nicht greifen will und als Paradox hier so offen zutage tritt, stellt für mich als initiiierende Forscherin eine irritierende Ohnmachtserfahrung dar. Welche Handlungsmacht beanspruche ich für kulturelle Bildungspraxis, die sie so möglicherweise gar nicht (immer) hat? Dass die Mädchen das Narrativ der Ermächtigung durch Sichtbarkeit und Performance aushebeln, entzieht mir meine Handlungsmöglichkeiten als Künstlerin (und die Legitimation). Dass sie nicht auf die Bühne wollen, lässt den an das Ermächtigungsversprechen gekoppelten performativen Imperativ meines Forschungssetups so deutlich spürbar werden, dass ich im

Rahmen der Ergebnispräsentation beides im Selbstversuch an mir erprobe: Während die Zuschauenden an sechs größeren Cafétischen mit Blickrichtung auf eine kleine erhöhte Bühne sitzen, trete ich, die *weiße*, akademische Künstlerin, die mit allerlei gut gemeinten Setzungen in die gemeinsame Forschung gestartet ist, *mit* den Mädchen und ihrer berechtigten Kritik an diesem (inter)kulturellen Bildungsdispositiv auf die Bühne. Dort werde ich von den Mädchen zunächst allein zurückgelassen, während sie sich unter das Publikum mischen. Ich berichte über unsere Forschung und verstricke mich in einen absurden Monolog über Ermächtigungswünsche und Leistungsimperative an Mädchen als postmigrantische Bürgerinnen. Ich spiegele ihr passives Blockieren, ihre Verweigerung, ihr Stören innerhalb des Forschungsprozesses an biografischen Erzählungen über meine, durch Proteststrategien und aktivistische Praktiken geprägte Sozialisation als Bürgerin: Die Mädchen ziehen mir den grob gestrickten »Protestpullover« meiner Mutter an, in dem ich Slogans politischer Protestbewegungen meiner Kindheit in Erinnerung rufe. Die Mädchen wandeln diese entweder nach ihren Bedürfnissen ab oder sind im Bühnenhintergrund »am Handy« und »machen nichts«. Dramaturgisch geht es in der Ergebnispräsentation der *Schule der Mädchen I* darum, die *Ermächtigung* der Mädchen durch meine *Entmächtigung* als Kulturarbeiterin als künstlerisches Forschungsmaterial beziehungsweise -ergebnis sichtbar zu machen und zu untersuchen. Im Biografieren als Selbstversuch, im Erspüren des performativen Imperativs und der eigenen Ohnmacht werden Passivität, Stören und Nonperformance der Mädchen als aktivistische Handlungspraxis anerkannt. Die Mädchen kommentieren und intervenieren live und per Video, indem sie sich per Video sowohl mit ihren Tutorials als auch mit Statements zu Wünschen, Praktiken, Erfahrungen und gesellschaftlichen Erwartungen an sie als »Bürgerinnen der Zukunft« einbringen. Dabei werden unter anderem unangenehme Wahrheiten über die soziale Wirklichkeit ihres Stadtteils (»In Wirklichkeit hätte ich hier gern mehr als einen Penny Markt«, Klaudia), sowie über einen performativen Imperativ – auch durch unser Forschungsprojekt – (»in Wirklichkeit glaube ich, dass Maike sich wünscht, dass wir uns hier alle so ein Sandwich-Transparent umhängen«, Leyla) ausgesprochen. Wir probieren das Nichts-Machen, das Stören und Zerstören auf der Bühne – bevor die Mädchen ihren Gästen Kuchen und Tee servieren und ihnen ihre Tutorials live zeigen.

Erst im Begreifen der Krise als Gegenstand der künstlerischen Auseinandersetzung, an dem ich mich gemeinsam mit den Mädchen abarbeite, gelingt es, die unerwarteten Ergebnisse bezüglich der paradoxen Versprechen kultureller Bildung produktiv zu machen: Während das öffentliche Performen, das Sichtbarwerden für einige der Mädchen erst im Spiel mit dem

sichtbaren Abgang von der Bühne als Handlungsmacht erfahrbar wird, sehe ich mich aufgerufen, meine pädagogische Komfortzone hinter dem Lichtpult zu verlassen – im Kontext kultureller Bildung ein Tabubruch: Sowohl die Mädchen als auch ich werfen unsere Rollen und unser (Macht)verhältnis ins Spiel, auf – für alle Seiten – irritierende und verunsichernde Weise. In dieser Verunsicherung erst wird unsere Forschung ansatzweise frei von Vorannahmen und eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe denkbar. Die Irritation involviert Schülerinnen, Künstlerinnen, Lehrerinnen und Zuschauer*innen in eine Aushandlung über Wissen, Macht, Widerstand – und über die individuellen und gemeinsamen Handlungsmöglichkeiten als Bürgerinnen.

3.1.9 Ergebnisse: Der performative Imperativ und seine Irritation

Anhand der *Schule der Mädchen I* kann als Ergebnis in Bezug auf Handlungsformen der forschenden Mädchen festgehalten werden, dass sie innerhalb ihres Stadtteils, ihrer Nachbarschaft nach praktischen, freundlich-wertschätzenden, konstruktiven und unauffälligen Handlungsformen suchen, um das Zusammenleben hier positiv und harmonisch zu gestalten. Dabei geht es häufig um Praktiken, die der privaten Sphäre zugeordnet werden (Backen, Kopftuch binden, Blumen pflanzen et cetera). Diese zu befragen und aus einem feministisch-emanzipatorischen Ansatz heraus abzuwandeln und zu politisieren, lehnen die Mädchen ab – genauso wie jegliche öffentliche Formen abweichenden Verhaltens, das subversiv, kritisch, widerständig ist – oder einfach auffällt. Von Institutionsvertreter*innen an sie gerichtete Imperative werden durch Passivität und Widerstand routiniert verweigert. Zu diesen gesellschaftlichen Institutionen zählt nicht nur die Schule mit ihren machtvollen Ordnungen, sondern auch die kulturelle Bildung und unsere darin angesiedelte gemeinsame Forschung selbst.

In Bezug auf die dramaturgische Konzeption des Forschungssetups ist deutlich geworden, dass es die Alltags- und Zukunftperformances der jungen Bürgerinnen beforschen und sichtbar machen will und dabei eine Erwartung an ihre (Bühnen)performance als subversives Selbstermächtigungshandeln defizitärer Subjekte im Sinne ihrer »affektiven Selbstübersteigerung« (Lehmann zitiert nach Westphal 2015: 166) impliziert, die im Raum des Schauens gezeigt und bezeugt werden soll. Es wird deutlich, wie sehr das bereits zuvor benannte Versprechen kultureller Bildung auf einer positivistischen Sicht von Aktivität, Kreativität und Performanz basiert, die das freie bürgerliche Subjekt als handlungsfähig sichtbar werden lassen soll. Innerhalb künstlerischer (Forschungs)praxis wird von Schüler*innen eine Performance erwartet, deren Liminalität stets betont und gefordert wird –

jedoch nur in konstruktiv-intervenierender, das heißt mindestens in aktiver und effektiver Form. So gesehen steht die Liminalität der Performance von Schüler*innen innerhalb künstlerischer Praxis den normativen Erwartungen an ihre Performance als Leistung nicht etwa entgegen, sondern fällt mit ihr in ein Paradox zusammen. Perform Citizenship! Zeige Dich als freie, aktive Bürger*in – und zeige Leistung! Deutlich wird dies im Umgang mit Passivität, Verweigerung und Störung von Schüler*innen innerhalb pädagogischer Prozesse generell sowie innerhalb von kulturellen Bildungsaktivitäten. Darauf haben aus theaterpädagogischer Perspektive Ute Pinkert (Pinkert 2015) und ausgehend von ihrer philosophischen Forschungsperspektive Alice Lagaay (Lagaay 2013) hingewiesen. Lagaay versucht mit ihrem Ansatz der »negativen Performanz« (ebenda: 347) eine positive Konnotation der »Kehrseite der Aktion« zu denken und fragt, wie die Konzepte von Performanz und Performativität sich so erweitern lassen, dass »das Unterlassen von Handlungen als performativ wirksam verstanden werden kann« (ebenda). Sie hält fest, dass Wissenschaftler*innen verschiedener Disziplinen beginnen, die »konstruktivistischen, aktivistischen und positivistischen Ansätze der Performanztheorie kritisch zu hinterfragen und – wo nötig – zu revidieren«. Mit ihm fokussiert Lagaay auf die »Destruktivität performativer Handlungen als auch auf die passive Dimension menschlichen Daseins« und dehnt damit die Grenzen jenes »konstruktivistischen Paradigmas innerhalb der Performanztheorie« aus (vgl. ebenda: 346).¹¹⁵ Was bedeutet das für die kulturelle Bildung?

Was mache ich als Künstler*in oder Kulturarbeiter*in, wenn jemand nicht sichtbar werden, nicht performen, nicht ermächtigt werden möchte – zumindest nicht in der angebotenen Art und Weise? Der Ansatz der künstlerischen beziehungsweise performativen Forschung gibt mir im Rahmen der *Schule der Mädchen I* die Möglichkeit, Passivität und Verweigerung zunächst als Gegenstand von Forschung zu betrachten, als Störung im reibungslosen Ablauf und damit als widerständiges Handeln und relevantes Ergebnis anzuerkennen. Anhand des Störungshandelns der Mädchen zeigt sich, dass Handlungsmacht nicht allein darin besteht, sichtbar (gemacht) zu werden, sondern darin, über die performative Ressource Sichtbarkeit (mit)bestimmen zu können: Wer macht wen oder was sichtbar? Wer oder was muss oder darf unsichtbar bleiben? Die Dramaturgie muss dies mitdenken und entsprechende Regeln, Strukturen, Prinzipien für die Ressource Sichtbarkeit einsetzen. Ich habe herausgearbeitet, wie

¹¹⁵ In ihrem Artikel *Jump & Run? Sitzen und Seinlassen!* stellt Lagaay anlässlich eines Workshops mit Pädagog*innen im Rahmen des Projektes *Jump & Run* (2012) Überlegungen zur Verknüpfung ihres Ansatzes mit kultureller Bildungspraxis an (Lagaay 2013).

relational-dramaturgische Entscheidungen auf der Theatron-Achse ungewohnte Konstellationen schaffen und darüber Fragen gesellschaftlicher Gestaltungs- und Handlungsmacht im Raum des Schauens exemplarisch und verdichtet formuliert und verhandelt werden können.

Entsprechende dramaturgische Setzungen und Entscheidungen müssen die Performance als Gesamtsituation betrachten und sich auf das Relationale darin, auf das Spiel mit Blickrichtungen und Konstellationen konzentrieren. Inwiefern kann sie dabei einen performativen Imperativ produktiv umwenden? Mit der Dramaturgie der Störung wird das in der *Schule der Mädchen I* versucht: Die Verweigerung der Mädchen, ihr Nichtstun, wird als aktives Widerstandshandeln junger Bürgerinnen gezeigt, das performativ und normverschiebend sein kann, indem es eine in kulturelle Bildungsprojekte eingeschriebene gesellschaftliche Ordnung hinterfragt. Ob eine Performance der Störung als selbstwirksam und ermächtigend empfunden und genutzt wird oder womöglich einen Aktivitäts-, Kreativitäts- und Subversivitäts-Imperativ im Sinne einer »liminal-norm« von Performance erfüllt, bleibt dabei ein Paradox, das in kulturellen Bildungsprojekten allerdings selten als solches benannt wird. Es kann nicht aufgelöst, aber produktiv gemacht werden. Dafür braucht es die Bereitschaft von Künstler*innen, und kulturellen Bildungsarbeiter*innen, »sich irritieren [zu] lassen«, nach María do Mar Castro Varela eine zentrale Fähigkeit in der Auseinandersetzung mit Migration in der pädagogischen Arbeit (Castro Varela zitiert nach Landkammer und Mörsch 2012).

Lagaays Ansatz ist in diesem Zusammenhang hilfreich, um ein konstruktivistisch-aktivistisches Paradigma der Performance jugendlicher Bürger*innen an sich auszuhebeln. Denn ein Störungshandeln in der *Schule der Mädchen I* sowie in vergleichbaren Projekten muss nicht zwingend zu einem aus links-aktivistischer Perspektive erhofften politischen Claim werden. Möglicherweise bedeutet Störungshandeln zunächst einfach tatsächlich Passivität. Unterbrechung. Stillstand. Ratlosigkeit. Irritation. Was geschieht, wenn die Bühne für das Unsichtbarbleiben, das Verstecken, die Passivität zu ermächtigender junger Bürger*innen genutzt wird? Wenn jugendliche Bürger*innen *auf* der Bühne ihr Recht auf Nonperformance ausüben? Wenn hier neben ihrer Performance oder Nonperformance zugleich auch das Handeln, die Intentionen, die Erwartungen und die Machtposition von Zuschauenden, aber *auch* von Kulturarbeiter*innen sichtbar werden?

Ein Forschungsdesiderat der künstlerischen Forschung in der *Schule der Mädchen I* ist, dass Künstler*innen und kulturelle Bildungsarbeiter*innen sehr wenig über die Performance von Unsichtbarkeit und Passivität, insbesondere in der kulturellen Bildung wissen. Gleichzeitig kann als ein Ergebnis festgehalten werden, dass eine paradigmatisch auf Sichtbarkeit und Aktivität ausgerichtete Praxis hier mit einer feststellbaren Scheu und Ablehnung einiger Schülerinnen kollidiert. Die Ursachen sind ungeklärt, Zusammenhänge zu religiösen (beispielsweise in Bezug auf ein islamisches Darstellungsverbot) sozialen (in Bezug auf soziale Stigmatisierung) oder zu genderbedingten Faktoren (in Bezug auf Rollenbilder) sollten untersucht werden und dabei ebenso in Betracht gezogen werden dass eine solche Ablehnung möglicherweise schlicht einen performativen Imperativ beantwortet. Daher sollte dieser Befund zunächst festgehalten und zum Ausgangspunkt dafür werden, Performances der Unsichtbarkeit, des Versteckens, der Passivität, des Unter-dem-Radar-Bleibens verstärkt zu untersuchen und zu erproben. Die Dramaturgie, mit ihren Möglichkeiten, die paradoxen Verhältnisse zwischen Bürger*innen, Performance, Bildung, Forschung und Citizenship als Teil künstlerischer Auseinandersetzung herauszustellen, anschaulich und mit allen Beteiligten (v)erhandelbar zu machen, nimmt dabei eine zentrale Rolle ein.

Ein zweites Ergebnis der *Schule der Mädchen I* ist, dass der verpflichtende Rahmen Schule und ein darin verorteter kultureller Bildungsansatz sich als hinderlich für eine Kollaboration zwischen Jugendlichen und Erwachsenen auf Augenhöhe erwiesen hat. Pädagogisch gerahmte Verhältnisse (Eltern-Tochter/Lehrerin-Schülerin/Projektleitung-Teilnehmerin) bilden jedoch die einzig etablierten Begegnungsformate für Mädchen und Frauen. Daher gilt es, zukünftig verstärkt genau solche Konstellationen zu erfinden und zu erproben, die transgenerationelle Begegnung, Forschung und Handeln auf Augenhöhe ermöglichen.

Ein weiteres Ergebnis der Forschung ist ein irritierender Gap zwischen den beteiligten Mädchen und Frauen in Bezug auf ihre Ideen von Citizenship, ihre Zugänge zu und ihr Vertrauen in Öffentlichkeiten sowie in Bezug auf ihre Praktiken und Handlungsmöglichkeiten als Bürgerinnen. Diese sind nicht allein durch Altersunterschiede zu begründen, sondern vor allem durch unterschiedliche Bedingungen und Anerkennungsmöglichkeiten, geprägt sowohl durch generationelle als auch kulturelle und vor allem soziale Unterschiede – insbesondere in Bezug auf Klassen- und Bildungshintergründe. Dass diese Unterschiede in bestimmten Konstellationen kultureller Bildung – insbesondere in pädagogisch gerahmten – wirken und in der künstlerischen Praxis gesellschaftliche

Machtverhältnisse reproduzieren, zeigt sich in der *Schule der Mädchen I* fortwährend an verschiedenen Punkten, wie einige Beispiele veranschaulichen sollen:

1. Die Mädchen entdecken zufällig ein Foto meiner Kinder, sind neugierig und stellen enttäuscht fest: »Die sind ja blond!« (Forschungstagebuch: 47).
2. Ich kündige einen Kollegen an, der uns an einzelnen Forschungstagen technisch unterstützen soll. Sietara verdreht die Augen mit den Worten »Bestimmt wieder so' n Deutscher...«. Auf meine Frage, was daran schlimm sei, antwortet sie: »Ihr Deutschen redet immer zu viel und wollt uns erklären, wie alles geht. Wie die Lehrer« (Forschungstagebuch: 47).
3. Nabilas Frage: »Warum müssen wir immer was für andere machen? Können wir nicht mal was für uns machen?« Meine erstaunte Rückfrage: »Genau darum soll es hier in der *Schule der Mädchen I* gehen, was wäre denn »etwas für euch machen?« Valdinas Gegenfrage: »Warum müssen wir eigentlich überhaupt immer was machen? Können wir nicht einfach mal nix machen und chillen?« (Forschungstagebuch: 37).

Aufgrund dieser Ergebnisse verschiebt sich die Untersuchung von Performance als Arbeit am Bürgerinnensein und -werden für das zweite künstlerische Forschungsprojekt *Die Schule der Mädchen II* auf die intergenerationelle Begegnung von Frauen und Mädchen im Eins-zu-eins-Verhältnis und die Möglichkeiten ihres intersubjektiven Handelns. Dies umfasst zugleich die Frage weiblicher Solidarität als einer zentralen Herausforderung eines inklusiven, diversitätsreflexiven Feminismus innerhalb postmigrantischer Gesellschaft, wie im Folgenden gezeigt wird. Konkret sollen dabei im Gegensatz zu einem in der *Schule der Mädchen I* als gewaltvoll empfundenen konfrontativen Verhältnis eines »Entweder-ihr-oder-ich« verstärkt Möglichkeiten gemeinsamen Performens untersucht werden.

Um Interaktionsformen, ästhetische Standards und normative Ansprüche innerhalb kultureller Bildungspraxis zu reflektieren und umzuarbeiten, könnten erste Vorschläge hier lauten:

1. Sich irritieren, sich verunsichern lassen, um Schüler*innen als postmigrantischen Bürger*innen einer lernenden Gesellschaft zu begegnen.
2. Die impliziten Imperative der eigenen Arbeitspraxis reflektieren, als künstlerisches Arbeits- oder Forschungsmaterial mitdenken und untersuchen – auch im Selbstversuch.

3. Die eigene künstlerische Praxis mit Schüler*innen um Formen der Nonperformance, der Passivität und um konstruktive *und* destruktive Formen von Störung und Unterbrechung erweitern.

3.2 Fallstudie B – *Die Schule der Mädchen II* (2017)

3.2.1 Dokumentation

Der zweite künstlerische Forschungsteil ist konzentriert auf einen Forschungstag am 02.05.2017, in dessen Zentrum die von mir entwickelten und auf die Forscherinnen persönlich zugeschnittenen Handlungsanweisungen stehen. Dokumentiert ist dieser durch Fotos und einen Videomitschnitt des gesamten Forschungstages sowie durch das schriftliche Skript für die öffentliche Präsentation am Abend.

3.2.2 Künstlerisches Forschungssetup

Im zweiten künstlerischen Forschungsprojekt *Die Schule der Mädchen II* wird weiterhin die Frage untersucht, wie Mädchen und Frauen handelnd die Bürgerinnen werden, die sie sind. Der Fokus liegt dabei auf Formen des gemeinsamen Handelns von Mädchen und Frauen und Möglichkeiten ihrer Allianz. Leitend für die Entwicklung eines hierfür geeigneten Forschungssetups ist:

1. Der performative Imperativ, der dem ersten Forschungssetup als verpflichtender Schulveranstaltung eingeschrieben ist, soll auf eine freiwillige Basis gestellt werden.
2. Die transgenerationelle Begegnung zwischen Mädchen und Frauen, die in der *Schule der Mädchen I* in der Spaziergangs-Interview-Situation gegeben scheint, später jedoch durch ein klassisches pädagogisches Verhältnis überlagert wird, soll im Vordergrund stehen.
3. Statt einer Beforschung von Alltags- und Zukunftshandeln von Mädchen sollen Möglichkeiten des gemeinsamen Handelns von Mädchen und Frauen erprobt und untersucht werden.

So entsteht ein Forschungssetup, das eine Begegnung zwischen jeweils einem Mädchen und einer Frau und ihr gemeinsames Handeln initiieren soll. In der Ankündigung der öffentlichen Präsentation beschreibe ich dieses folgendermaßen:

»Wie werden wir die Bürgerinnen, die wir sind? Wie klinken wir uns ein? Was heißt es, aktiv gestaltendes Mitglied unserer postmigrantischen Gesellschaft zu sein? In welchen Öffentlichkeiten bewegen wir uns? Wie artikulieren wir uns? Unter welchen Bedingungen? Und welche Rolle spielt es dabei, dass wir Mädchen sind, oder waren? Dass wir Frauen sind,

oder werden? Fünf Mädchen treffen fünf Frauen. Zu zweit verbringen sie einen Tag in ihrer Stadt – Hamburg. In ihrem Gepäck: drei Stunden Zeit, eine performative Handlungsanweisung, 200 €. Mit diesen Mitteln untersuchen sie, was es heißt, gemeinsam öffentlich zu handeln. Anschließend präsentieren sie Ergebnisse ihrer Forschung im Forschungstheater.« (Gunsilius 2017: 9)

3.2.3 Die Forscherinnen – sozialer und struktureller Kontext

Die Mädchen, die Frauen

In der *Schule der Mädchen II* forschen sechs zwölfjährige Mädchen aus vier unterschiedlichen Klassen des siebten Jahrgangs des Gymnasiums Klosterschule in Hamburg freiwillig und nur zum Teil während ihrer Schulzeit, zum Teil auch während ihrer Freizeit. Die soziale Ausgangslage der Schüler*innenschaft wird mit dem KESS-Faktor Fünf (von Sechs) als gut eingestuft. Zum Einzugsgebiet des Gymnasium Klosterschule gehören alle Stadtteile des Bezirkes Hamburg-Mitte, unter anderem auch der Stadtteil Veddel. Die beteiligten Mädchen kommen aus den Stadtteilen St. Georg, Eilbek, Hammerbrook, Karolinenviertel. Als Pilotschule Kultur integriert das Gymnasium Klosterschule seit 2005 künstlerische Projektarbeit systematisch in ihre Unterrichtsstruktur und den schulischen Alltag und ist für ihre starke Orientierung diesbezüglich bekannt.¹¹⁶ »Stärkenorientierung und Wertschätzung als handlungsleitende Prinzipien« sowie »Weltoffenheit, Toleranz und Umgang mit Heterogenität als besondere Werte« machen das Gymnasium Klosterschule neben weiteren Faktoren zu einem bei ihren Schüler*innen beliebten »Lernort«, an dem die Pädagog*innen gern arbeiten (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg 2016a).¹¹⁷ Fünf der sechs Schülerinnen haben einen Migrationshintergrund, lediglich eine von ihnen eine eigene Migrationsgeschichte.¹¹⁸ Sie alle sind in unterschiedlicher Weise interessiert an künstlerischer Artikulation, durch sie sozialisiert und darin erfahren: Einige der Mädchen haben Eltern, die

¹¹⁶ Das Pilotprojekt der Behörde für Schule und Berufsbildung und der Kulturbehörde förderte die Arbeit von vier Hamburger Ganztagschulen von 2005-2008 in ihren Bemühungen, die kulturelle Bildung innerhalb von Schule und Unterricht strukturell zu stärken: »Dazu gehörte neben der Einbindung von Künstlerinnen und Künstlern auch die Öffnung von Schule in Richtung außerschulische Lernorte und die Kooperation mit Kulturinitiativen und Kultureinrichtungen. [...] »Die Pilotschulen sind heute Vorbilder und Impulsgeber für das erweiterte Konzept »Kulturschulen Hamburg 2011-2014«, das bis 2018 verlängert wurde. Kunst und Kultur sollen den Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrem sozialen Hintergrund zugänglich gemacht werden und ihre kommunikativen, sozialen und kreativen Kompetenzen stärken. An diesem Programm sind aktuell sieben Hamburger Schulen beteiligt: Drei Stadtteilschulen, drei Grundschulen und das Bildungszentrum Hören und Kommunikation, Informationen unter: <http://kulturschulen.hamburg.de/> (letzter Zugriff: 13.01.2018).

¹¹⁷ Bericht der Schulinspektion über das Gymnasium Klosterschule aus dem Jahr 2016 unter: <http://www.hamburg.de/contentblob/7520572/.../data/klosterschule.pdf> (letzter Zugriff: 13.01.2018)

¹¹⁸ Ihre kulturellen Hintergründe und Muttersprachen sind Polnisch-Deutsch (1), Deutsch-Französisch (1, Herkunftsland Vater: Senegal), Deutsch-Englisch (1, Herkunftsland Vater: Jamaika), Farsi (1, Herkunftsland Eltern: Iran), Spanisch-Deutsch (1, Herkunftsland Mutter: Spanien), Deutsch (1, ohne Migrationshintergrund).

als Künstler*innen arbeiten, alle haben eigene Theatererfahrung im Rahmen der Schule oder darüber hinaus gesammelt: Emilia singt als Kinderdarsteller*in in einem Musical, Anna und Bela nehmen an Jugendclubs von Theatern teil. Bela wirkt bereits seit Jahren regelmäßig in Hörspielen, Filmen, Musikprojekten und Bühnenauftritten mit und moderiert regelmäßig eine eigene Radiosendung auf dem Hamburger Internetradiosender ByteFM.¹¹⁹ Sie treffen in der *Schule der Mädchen II* auf fünf (mit mir sechs) Frauen, die ich gezielt und auf Honorarbasis zur Forschung eingeladen habe. Diese sind zwischen 27 und 45 Jahre alt, drei von ihnen haben einen Migrationshintergrund, zwei von ihnen eigene Migrationserfahrung.¹²⁰ Sie alle sind Akademikerinnen und/oder Künstlerinnen, die sich in unterschiedlicher Weise als Bürgerinnen einbringen: als Moderatorin, als Performerin, als Modewissenschaftlerin, als Autorin, als Aktivistin, als Referentin einer Partei, als Dramaturgin. Das künstlerische Leitungsteam ist deutlich heterogener als in der *Schule der Mädchen I*, die drei weiteren künstlerischen Mitarbeiter*innen außer mir haben unterschiedliche Migrationshintergründe. Die circa fünfzig Zuschauenden sind überwiegend Familienmitglieder und Freund*innen der Mädchen und Frauen, Mitglieder des Graduiertenkollegs, Lehrer*innen, Wissenschaftler*innen, Künstler*innen – welcome back to middle-class.

Die zentralen künstlerischen Verfahren in dieser Forschung sind die performative Handlungsanweisung sowie Elemente der Lecture Performance.

3.2.4 Künstlerisches Verfahren: Die Performative Handlungsanweisung

Die performative Handlungsanweisung, die Instruktion zu Handeln, geht zurück auf Formen der Aktions- und Konzeptkunst der 1960er und 1970er Jahre. Im Zuge dieser den Werkbegriff kritisierenden Kunstformen werden neben Alltagsmaterialien (zum Beispiel Marcel Duchamps Readymade *Fountain* 1917), dem (menschlichen) Körper (zum Beispiel in Performances von Body-Artists wie Chris Burden oder Marina Abramović) und der menschlichen Aktion (Happenings, Performances) auch Fragen und Instruktionen *als* Kunst gesehen. Zahlreiche Fluxuskünstler*innen entwickeln in ihrer als Laboratorium von Ideen bezeichneten Bewegung Handlungsanweisungen, sogenannte event scores. Hierbei handelt es sich um durch eine*n Künstler*in vorgegebene schriftliche Anweisungen, die von den Beteiligten ausgeführt werden (können): Merce Cunningham und John Cage nutzen

¹¹⁹ <https://www.byte.fm/> (letzter Zugriff: 12. 03.2017)

¹²⁰ Muttersprachen: Englisch (1, Herkunftsland: Ghana), Kurdisch (1, Herkunftsland der Eltern: Türkei), Serbisch (1, Herkunftsland: Serbien), Deutsch (3, ohne Migrationshintergrund)

Instruktionen, um Regelwerke zu schaffen, nach denen sie das Prinzip Zufall in Choreographie und Komposition einsetzen können. Weiterhin sind Instruktionen zentral zum Beispiel in George Brechts verschiedenen Event-Partituren (zum Beispiel *Water Yam*, 1963 (Grothe/Wettengl 2013: 24), den *Activities* von Allan Kaprov (zum Beispiel *Match*, 1975) und in Arbeiten von Allison Knowles (zum Beispiel *Make a salad* oder *Pick a number from 1-10*, 1966) (ebenda: 73). Yōko Ono, Fluxuskünstlerin und bis heute zentral rezipierte Vertreterin der Instruction Art, lädt in ihrer bereits genannten Performance *Cut Piece* (1965) das Publikum ein, einzeln zu ihr auf eine Bühne zu kommen und mit einer bereitgelegten Schere Teile aus ihrer Kleidung zu schneiden.¹²¹ In ihrem 1964 veröffentlichten Buch *Grapefruit* versammelt sie ihre event scores der vorausgegangenen Jahre, mit denen sie unterschiedliche poetisch formulierte Handlungsvorschläge macht (Ono 2000). Für ihre fortlaufende Installation *Wish Tree* fordert Ono einzelne Bürger*innen auf, ihre Wünsche auf Zettel zu schreiben, diese an einen oder mehrere seit 1981 zu unterschiedlichen Zeiten an unterschiedlichen Orten von ihr gepflanzten Baum beziehungsweise Bäume zu hängen und so eine kollektive Skulptur anwachsen zu lassen. Alle Wunschzettel werden später an einem Ort in Island versammelt und vergraben.¹²²

Die Instruktion ist meistens nicht an die Performance von Künstler*innen angebunden, sondern zielt auf spielerische Weise auf die Aktion und den Handlungsvollzug von zunächst betrachtenden, dann performenden Bürger*innen.

»Some early conceptual »actions« were more written instruction than actual performance, a set of proposals which the reader could perform or not, at will.« (Goldberg 1979: 99)

Die Instruction Artists entwerfen »mit ihren Partituren einen Rahmen für Handlungen« und »[stecken] damit an der Grenze von Kunst und Leben ein temporäres Übungsfeld [ab]«, das jedem Beteiligten »im Rahmen der Kunst [...] ein unerschöpfliches Spektrum an modellartigen Erfahrungen« eröffnet (Grothe/Wettengl 2013: 60). Die*der Betrachter*in kann jeweils entscheiden, ob und wie sie*er handeln und partizipieren und »zum Akteur, der seine individuelle Herangehensweise entwickelt« (ebenda: 64) werden möchte.

Neben diesen historischen Beispielen und der von Hans Obrist initiierten Ausstellungsserie *do it*, die Instruction Art unterschiedlicher Künstler*innen versammelt (Obrist/Boltanski/Lavier

¹²¹ <https://www.youtube.com/watch?v=IYJ3dPwa2tI> (letzter Zugriff: 13.1.2018)

¹²² <http://imaginepeacetower.com/yoko-onos-wish-trees/> (letzter Zugriff: 13.01.2018)

2013),¹²³ möchte ich auf die Arbeit *Learning to Love You More* (2002-2009) der amerikanischen Künstler*innen Miranda July und Harold Fletcher hinweisen. Sie veröffentlichen online siebzig unterschiedliche Handlungsanweisungen, die von einzelnen Bürger*innen ausgeführt und dokumentiert werden. Diese Dokumentationen (Fotos, Videos, Texte) werden von den Künstler*innen online versammelt,¹²⁴ eine Auswahl als Buch publiziert (July/Fletcher 2007) oder anlässlich bestimmter Ausstellungen live präsentiert. Die beiden Künstler*innen lösen die Instruktion durch die Nutzung des Internets von der Orts- und Zeitgebundenheit eines Ausstellungsrahmens oder Kunstevents und erweitern mit ihrem partizipativen Ansatz den Kreis der Akteur*innen, die sie online versammeln. Sie preisen die Handlungsanweisung als Möglichkeitsraum:

»For a brief moment it seems wonderfully easy to live and love and create breathtaking things.«¹²⁵

Sibylle Peters und das Forschungstheater Hamburg entwickeln mit *Playing Up* (2016) ein Spiel für Kinder und Erwachsene, das auf Karten anhand einer Frage jeweils unterschiedliche Arbeiten von Aktions-, Performance- und Life-Art-Künstler*innen vorstellt und über Handlungsanweisungen die generationsübergreifenden Teams auffordert, selbst zu performen.¹²⁶ Auch Peters betont in der Spielanleitung die Qualität der präzisen Befolgung einer performativen Handlungsanweisung als Erlaubnis und Einladung:

»It is one of the secrets of Live Art that to commit to a task can set you free.«
(Peters/Forschungstheater Hamburg 2016b: 6)

Malte Pfeiffer weist darauf hin, dass gerade in performative Handlungsanweisungen eingeschriebene und in ihrer Ausführung zu überwindende Schwierigkeiten oder Widerstände diese reizvoll und spannungsreich werden lassen (Pfeiffer/List 2009: 198).

In der *Schule der Mädchen II* wird die Handlungsanweisung zentrales künstlerisches Verfahren, mit dem Teams aus einander unbekanntem Mädchen und Frauen unterschiedliche Aspekte der Frage »Wie werden wir handelnd die Bürgerinnen, die wir sind?« untersuchen. Die Prognose ist, dass innerhalb der gemeinsamen Herausforderung für transgenerationelle Teams aus Mädchen und Frauen gerade durch das strikte Befolgen der Anweisung ein

¹²³ <http://curatorsintl.org/special-projects/do-it> (letzter Zugriff: 13.01.2018)

¹²⁴ <http://www.learningtoloveyoumore.com/index.php> (letzter Zugriff: 13.01.2018)

¹²⁵ <http://www.learningtoloveyoumore.com/love/index.php> (letzter Zugriff: 13.01.2018)

¹²⁶ <http://playingup.de/> (letzter Zugriff: 13.01.2018)

Spielraum für das gemeinsame Handeln auf Augenhöhe entstehen werde, der machtvolle pädagogische oder generationelle Ordnungen verhindern werde.

3.2.5 Der Forschungsprozess: Handlungsanweisungen entwickeln – prognostizieren und testen

Die sechs Mädchen und die fünf Frauen werden bereits vorab von mir als aktiv gestaltende, als öffentlich handelnde Bürgerinnen adressiert und gebeten, sich mir in Form eines Fragebogens zu ihren Handlungsformen, Wünschen und Herausforderungen als Bürgerinnen vorzustellen. Die Mädchen treffe ich zu einem zweitägigen Vorbereitungs-Workshop, in dem wir unser Verhältnis zu Öffentlichkeit, unser Verständnis des Bürgerinseins und das Handeln (mit Kunst) im öffentlichen Raum untersuchen und erproben. Insbesondere werden hier die beiden für das Forschungssetup zentralen künstlerischen Verfahren, die performative Handlungsanweisung und die Lecture Performance eingeführt und erprobt. In Bezug auf die beiden künstlerischen Verfahren gewinnen die Mädchen daher einen Wissensvorsprung gegenüber den Frauen. Damit wird ihnen gleichzeitig die Verantwortung übertragen, am angekündigten Forschungstag ihrer erwachsenen Teampartnerin als Expertin für diese künstlerischen Verfahren zur Seite zu stehen.

Aus der Analyse ihrer Vorstellungsbögen leite ich sechs Aspekte des Handelns von Frauen und Mädchen als Bürgerinnen ab und formuliere zu jedem dieser Aspekte jeweils eine Unterfrage unserer Forschungsfrage. Zu jeder dieser Unterfragen entwickle ich jeweils eine performative Handlungsanweisung als Instrument ihrer Untersuchung. Dabei orientiere ich mich sowohl an den Fragen selbst als auch an den genannten Wünschen, Herausforderungen und Interessen der Forscherinnen. Über den Zuschnitt der jeweiligen Forschungsaufträge ordne ich jeweils ein Mädchen und eine Frau einander als Forscherinnenteam zu, für die laut ihrem Vorstellungsbogen entweder die Frage oder die vorgeschlagene Handlung virulent oder mindestens relevant ist. Ausschlaggebend für die Verkuppelung der Mädchen und Frauen zu einem Forscherinnenteam ist also ein geteiltes Interesse oder Anliegen, eine geteilte Frage oder Herausforderung.

Aspekt 1: Begegnung, Kommunikation und Caring

Frage 1: Wie kommen wir als Mitbürger*innen zusammen?

Handlungsanweisung 1: Ladet jemand fremdes zum gemeinsamen Picknick ein.

Aspekt 2: Öffentlich erscheinen, sichtbar und wahrnehmbar werden

Frage 2: Wie sehen wir uns, wie sehen wir Andere?

Handlungsanweisung 2: Macht euch Geschenke.

Aspekt 3: Öffentlich (für jemanden) sprechen

Frage 3: Wie erheben wir (gemeinsam) öffentlich unsere Stimme?

Handlungsanweisung 3: Schreibt gemeinsam einen Text für das Zusammenleben und veröffentlicht ihn.

Aspekt 4: Verantwortung tragen, teilen, abgeben

Frage 4: Wie handeln wir füreinander?

Handlungsanweisung 4: Übernehmt Handeln füreinander.

Aspekt 5: Performen in der Perfektionismus-Falle

Frage 5: Wie geht Unperfekt-Sein?

Handlungsanweisung 5: Entwerft gemeinsam eine Anleitung für das Unperfekt-Sein.

Aspekt 6: Solidarisch handeln

Frage 6: Wie wäre es, wenn Solidarität und Mut machen eine Bürger*innenpflicht wäre?

Handlungsanweisung 6: Fertigt ein ermutigendes Banner an.¹²⁷

Die Entwicklung der einzelnen Handlungsanweisungen zielt darauf, sie so konkret wie möglich vorzugeben und dabei zugleich Spielräume für gemeinsames Entscheiden und Gestalten offen zu lassen. Sie sollen das *gemeinsame* Handeln der jeweiligen Teampartnerinnen aktivieren – also weniger das singuläre Handeln im öffentlichen Raum mit Außenstehenden forcieren. Dafür müssen die Handlungsanweisungen ein Moment bereithalten, in dem sich die jeweiligen Teampartnerinnen gemeinsam für oder gegen Handlungsformen oder -schritte entscheiden und einander in ihrer Ausführung zur Seite stehen können. Während die Handlungsanweisung »Ladet jemand fremdes zum gemeinsamen Picknick ein« die konkretesten Vorgaben enthält, jedoch Ort und Inhalt des Picknicks sowie die Ansprache der Mitpicknicker*innen et cetera gemeinsam bestimmt werden müssen, bietet die Handlungsanweisung »Übernehmt Handeln füreinander« den größten Spielraum, zu entscheiden, wer welches Handeln in welcher Form, wo, zu welchem Zeitpunkt und für welche Dauer übernimmt.

¹²⁷ Diese Handlungsanweisung, die ich gemeinsam mit meiner Ko-Moderatorin Bela ausgeführt habe, ist dem Projekt *Learning To Love You More* der beiden US-amerikanischen Künstler*innen Miranda July und Harold Fletcher entliehen: »Assignment 63: Make an encouraging banner« (July/Fletcher 2007: 24, 42, 50, 68, 88).

Im fortlaufenden Prognostizieren möglicher Handlungsräume und Abläufe durch die Handlungsanweisungen sowie im Modifizieren der Instruktionen besteht ein wesentlicher Teil meiner künstlerischen Arbeit im Vorfeld des Forschungstages. Gemeinsam mit meiner zwölfjährigen Ko-Forscherin und Ko-Moderatorin Bela untersuche, teste und modifiziere ich eine Woche lang Handlungsformen und Handlungsanweisungen und entwickle darüber hinaus mit ihr den Moderationsrahmen für den gemeinsamen Forschungstag mit allen Mädchen und Frauen.

Am 02.05.2017 treffen die anderen fünf beteiligten Mädchen im Forschungstheater Hamburg erstmals auf die anderen fünf beteiligten Frauen. In einem zweistündigen Workshop stellen wir uns einander über unser Handeln (mit Dingen, mit Orten, mit Kleidern, mit Herausforderungen, mit Widerstand, mit Fragen) vor.



Abbildung 4:
Workshop, 02.05.2017, *Die Schule der Mädchen II* von Maïke Günsilius (2017)

Über partizipative Befragungstools, wie Positionierungen im Raum werden Aussagen über das gegenwärtige Handeln von Mädchen und Frauen sowie Haltungen zu gegenwärtigen als auch ausblicksartig zu zukünftigen Herausforderungen des Feminismus befragt.¹²⁸ Am Ende

¹²⁸ Auf die begrenzten Möglichkeiten von Zukunftsvorhersage und -forschung habe ich mit Eva Plischke bereits einleitend hingewiesen. Im Rahmen der *Schule der Mädchen II* geht es eher um ein gemeinsames Prognostizieren sich verändernder feministischer Fragestellungen, abgeleitet aus den Problemlagen der Gegenwart.

der Workshop-Einheit stelle ich den Forscherinnen die aus ihren Vorstellungsbögen herausgefilterten Aspekte sowie die dazu entwickelten Fragen und Handlungsanweisungen zu ihrer Untersuchung vor und ordne die entsprechenden Forscherinnenteams zu.

Im Anschluss an diese Workshop-Einheit gehen die jeweiligen Teams mit ihrer performativen Handlungsanweisung im vorgegebenen zeitlichen und materiellen Rahmen in die Untersuchung ihrer jeweiligen Frage. Dabei haben sie die Möglichkeit, die Orte ihres Handelns und damit ihre Öffentlichkeit frei zu wählen. Zusätzlich schlage ich ihnen für die Ausführung ihrer Handlungsanweisung drei unterschiedliche Levels vor, damit sie den Grad der öffentlichen Wirksamkeit ihres Handelns gemeinsam bestimmen und entscheiden können, »wie weit zu gehen« sie bereit sind. Weiterhin sind sie beauftragt, die Ausführung ihrer Handlungsanweisung zu dokumentieren und im Anschluss ihre Ergebnisse mithilfe von Elementen der Lecture Performance in maximal fünf Minuten zu zeigen. Nach einer jeweils 15-minütigen von mir begleiteten Einrichtungsprobe im Bühnenraum präsentieren die Teams am Abend dieses Forschungstages, moderiert von mir und der zwölfjährigen Bela Brillowska, dem sechsten Forschungsteam, ihre Ergebnisse im Forschungstheater einem Publikum. Einige Forscherinnenteams binden das Publikum sehr direkt in ihr Handeln ein, indem sie ihre Handlungsanweisung beispielsweise ein zweites Mal ausgeben (»Schreibt gemeinsam einen Text für das Zusammenleben und veröffentlicht ihn im neu gegründeten *All Together Now Verlag*«). Darüber hinaus beteiligen wir das Publikum an Entscheidungen in Bezug auf die räumliche Gestaltung, die kulinarische Verköstigung sowie auf die Musikauswahl innerhalb der Präsentation und laden sie am Ende des Abends dazu ein, sich eine oder mehrere der Handlungsanweisungen in schriftlicher Form mitzunehmen, ihre Ausführung zu dokumentieren und diese Dokumentation per E-Mail einzusenden, um so die performative Forschung fortzuschreiben.¹²⁹

3.2.6 Künstlerisches Verfahren: Die Lecture Performance

Um die Ergebnisse ihrer Forschung zu präsentieren, sind die Forscherinnenteams aufgefordert, Elemente der Lecture Performance zu nutzen, um »Sagen und Zeigen« in ein spannendes, möglicherweise irritierendes Verhältnis zu setzen. Mit dieser Form soll die Handlungsdimension der gewonnenen Erkenntnisse erhalten und in der Präsentationssituation erweitert werden können. Im vorbereitenden Workshop lernen die Mädchen das besondere Verhältnis von »Sagen und Zeigen« im gemeinsamen Vortragen

¹²⁹ Mangels Rücklauf wurde die Forschung an dieser Stelle nicht erweitert.

anhand verschiedener im Raum aufgebauter Stationen kennen und erproben es: Dafür stehen ihnen die Elemente gesprochener Text (Station: Mikrofon), Visualisierung (Stationen: Kameratisch/Kostüme/Objekte) und Sound (Stationen: Mikrofon/Sound-Bar) zur Verfügung. Am gemeinsamen Forschungstag sind diese auf Mikrofon und Kameratisch reduziert, die Dokumentationen der jeweiligen Forscherinnenteams (Fotos) werden auf ihr Zeichen per Videoprojektion auf eine Leinwand im Hintergrund der Bühne projiziert. Objekte, Kostümteile et cetera bringen sie abhängig von ihrem Forschungsauftrag gezielt mit in den Raum.

3.2.7 Forschungstag und Präsentation: Dramaturgie der Allianz

Workshops, Forschungstag und abschließende Präsentation sind geprägt von einer auffallend kooperativen, kreativen und souveränen Weise, in der die Mädchen und Frauen forschen, handeln und sich öffentlich artikulieren. Kaum zur künstlerischen Darstellung kommt diesmal Reibung, Dissens, Widerstand. Als ein Ergebnis lässt sich festhalten, dass die beteiligten Forscherinnen bereits ein hohes Maß an positiv besetzter künstlerischer und kommunikativer Handlungsfähigkeit und -erfahrung mitbringen. Die Setzungen der freiwilligen Teilnahme und die Fokussierung auf den gemeinsamen Forschungstag voll unbekannter Größen (Teampartnerin, Handlungsauftrag, Verlauf) sowie auf die abschließende öffentliche Ergebnispräsentation baut eine gewisse abenteuerliche Spannung auf. Einander handelnd kennenzulernen sorgt in dieser Gruppe für einen zunächst abtastenden, zunehmend mutigen, durchgehend respektvollen, kooperativen, humorvollen Umgang miteinander. Der Reiz der performativen Handlungsanweisung liegt – wie bereits beschrieben – im spielerischen Annehmen der Herausforderung. Je stärker man dabei versucht, den erhaltenen Handlungsauftrag zu erfüllen, je enger man sich dabei an Vorgaben hält und eingeschriebene Widerstände überwindet, desto mehr Spaß macht es. Positive Grundmotivation und die Orientierung der Handlungsanweisungen an den Anliegen der Forscherinnen können in der *Schule der Mädchen II* eine kooperative und kreative Forschungs- und Handlungsenergie der Mädchen und Frauen aktivieren.

3.2.8 Ergebnisse: Alternative Protokolle transgenerationellen Handelns

Ergebnisse der ersten Forschungstage mit den Mädchen beziehungsweise mit Bela sind unter anderem, dass die Mädchen eine bemerkenswerte Erfahrung mit künstlerischen Handlungsstrategien und ein ausgeprägtes Interesse an eigenem Kunsthandeln haben. Vier der sechs Mädchen formulieren als zukünftigen Berufswunsch Künstlerin. Weder die

Kategorien Gender, Race noch Class sehen sie als relevante Bedingungen für die eigenen Handlungsmöglichkeiten als Bürgerinnen oder für die anderer in Deutschland lebender Frauen und Mädchen an. In den ersten Forschungstagen untersuche ich gemeinsam mit Bela den Zusammenhang dieses Zwischenergebnisses zu gesellschaftlichen Privilegien. Festhalten können wir neben zahlreichen individuellen wie gesellschaftlichen Privilegien, dass uns vor allem der Zugang zu kulturellem Kapital ermöglicht, die wenigen uns selbst benachteiligenden gesellschaftlichen Differenzkategorien und darüber hinaus weitere soziale Fragen mithilfe künstlerischer Mittel kritisch zu benennen. Die künstlerische Artikulation lässt uns – und andere Bürger*innen – handlungsfähig werden (oder bleiben) und dafür möglicherweise sogar gesellschaftliche Anerkennung erhalten. Gesellschaftliche Privilegien ermöglichen es, auch über individuelle Belange hinaus, für das Ideal einer inklusiven Gesellschaft einzutreten und zu handeln.

In der Workshop-Einheit des gemeinsamen Forschungstages werden über die körperliche Positionierung von Mädchen und Frauen im Raum unterschiedliche gegenwärtige wie zukünftige feministische Handlungsfelder befragt. Festhalten lässt sich, dass die Mädchen feministische Aktivismen in Deutschland heute wie zukünftig für überflüssig halten, während die Frauen sie für zwingend notwendig für gesellschaftliche Handlungsräume von Mädchen und Frauen erachten. Im Gespräch über diesen Gap werden der Eintritt in das Berufsleben sowie der Zeitpunkt von Familiengründung beziehungsweise -nichtgründung als markante Kippunkte für die Handlungsmöglichkeiten von jugendlichen Mädchen und Frauen als Bürgerinnen ausgemacht, an denen gesellschaftlich verankerte Ungleichheit erfahren wird. In meiner Forschung angelegte Fragen zu gegenwärtigen wie zukünftigen Herausforderungen des Feminismus bezogen auf das Handeln von Mädchen und Frauen stellen sich aus Perspektive der Mädchen jedoch als nicht zentral und damit als uninteressant für sie heraus.

Die einzelnen Forscherinnenteams präsentieren am Abend des Forschungstages ihre Ergebnisse öffentlich vor den im Forschungstheater versammelten Mitbürger*innen: Im Füreinander-Geschenke-Aussuchen finden Matida und Dagmar einiges darüber heraus, wie wir uns über das Handeln unserer Mitbürger*innen ein Bild von ihnen machen, und wie dieses Bild unser gemeinsames Handeln bestimmt. Siri und Pia können im Füreinander-Handeln sowohl konkrete als auch symbolische Formen der Delegation und des Teilens ausloten. Kanaz und Visnja entwickeln eine Anleitung für das Unperfekt-Sein und untersuchen mit ihr unterschiedliche Felder eines gesellschaftlichen Optimierungs-Paradigmas, das das Handeln von Mädchen und Frauen bestimmt. Mit ihrem persönlich an

das Publikum adressierten Aufruf zur Wertschätzung des Fehlerhaften, Sperrigen, Unperfekten erproben sie zugleich Strategien seiner Unterwanderung. Emilia und Jesseline erleben noch vor ihrer eigentlichen Einladung einer*s Fremde*n zum gemeinsamen Picknick unerwartet deutliche Formen der Diskriminierung von Mädchen und Frauen of Color durch Männer im öffentlichen Raum. Anna und Leyla können das Schreiben als Medium der Konfliktlösung erproben.



Abbildung 5:
Präsentation, 02.05.2017, *Die Schule der Mädchen II* von Maïke Gunsilius (2017),
»Schreibt gemeinsam einen Text für das Zusammenleben«: Leyla Yenirce, Anna Bink Sacasas

Im Verlauf des Forschungstages treten die interessantesten Ergebnisse dort zutage, wo das Ausführen der Handlungsaufträge auf Widerstände von außen stößt: So wird beispielsweise die Ausführung der Handlungsanweisung »Ladet jemand fremdes zum gemeinsamen Picknick ein« durch Begegnungen im öffentlichen Raum torpediert: Während ein Mann Emilia und Jesseline autoritär über die Unzulässigkeit ihres Vorhabens (Gaskocher benutzen) belehrt, ein zweiter Mann ungefragt und wortlos das technische Gerät (Gaskocher) in Gang setzt, spricht ein dritter Mann das Mädchen of Color in sexuell übergriffiger Weise an und ignoriert die schützende Behauptung der erwachsenen Frau of Color, er solle ihre Tochter in Ruhe lassen. Die beiden kehren frustriert und mit dem Eindruck, ihren Handlungsauftrag nicht erfüllt zu haben, ins Theater zurück. Im Teilen ihrer Erfahrung mit den anderen Mädchen und Frauen in der *Schule der Mädchen II* gelingt es ihnen, eine Narration der Ereignisse zu entwickeln, die von einer exemplarischen Bandbreite männlichen Verhaltens gegenüber Mädchen und Frauen

of Color im öffentlichen Raum statt vom eigenen Scheitern erzählt. Jesselines Formulierung »weil wir scheinbar aussehen wie Opfer« benennt dabei die Mehrfachdiskriminierung von Mädchen und Frauen of Color.

Dem Team von Anna und Leyla gelingt es, in der Ausführung ihrer Handlungsanweisung »Schreibt gemeinsam einen Text für das Zusammenleben und veröffentlicht ihn« ein zuvor aufgetauchtes politisches Problem zwischen Leyla und einer weiteren geladenen Frau¹³⁰ in einen öffentlichen Dialog über Sprechen, Streitkultur und Respekt zu überführen. In diesem Zuge gründen sie den *All Together Now Verlag* für Mädchen und Frauen.

Der Forschungstag und die Ergebnispräsentation sind über eine Dramaturgie der Allianz strukturiert. Wie die Beispiele zeigen, sind die jeweiligen Teampartnerinnen und darüber hinaus auch die gesamte Gruppe innerhalb der *Schule der Mädchen II* dadurch in der Lage, gemeinsam wirksam zu handeln – oder einander solidarisch zu helfen, Handlungsfähigkeit zurückzuerlangen. Am Ende des Forschungstages halten die Mädchen und Frauen per Videobotschaft Statements fest, in denen sie Ergebnisse des Forschungstages benennen und aus ihnen Wünsche oder Prognosen für zukünftige Handlungsmöglichkeiten von Mädchen und Frauen ableiten: Fast alle beschreiben die solidarische Kraft des gemeinsamen Handelns und schlagen Wiederholungen dieser und anderer transgenerationeller Begegnungen vor. Gründe für die freigesetzte Handlungsenergie liegen unter anderem in der spielerischen, fast sportlichen Herausforderung, die dem Forschungssetup eingeschrieben ist: Einen unbekanntem Forschungsauftrag mit einer unbekanntem Teampartnerin ausführen und die Ergebnisse zu einem angekündigten Zeitpunkt öffentlich präsentieren zu sollen, erzeugt durchaus einen performativen und kooperativen Imperativ, verstärkt durch eine zeitliche »Deadline«, der für Mädchen wie für Frauen gleichermaßen gilt. Eine Hierarchie etablierter Begegnungsformate von Jugendlichen und Erwachsenen wird damit ausgehebelt, beide sitzen im selben Boot. Im Teilen der Herausforderung, öffentlich zu handeln und zu performen, werden sie für die Zeit der Forschung zu Komplizinnen: Gemeinsam verfügen sie über performative Ressourcen wie Sichtbarkeit und Hörbarkeit, gemeinsam spielen sie mit ihren Möglichkeiten und verantworten ihr Handeln. Damit ist das Format der *Schule der Mädchen II* selbst ein Ergebnis der Forschung: Es ist in gleicher wie in abgewandelter Weise wiederholbar.

¹³⁰ Beide Frauen haben einen türkischen Migrationshintergrund. Beide sind Autorinnen, eine von ihnen ist kurdische Jesidin, der anderen wird in einer Netz-Debatte eine Nähe zu AKP-nahen Positionen unterstellt. Dadurch steht die Frage im Raum, ob sie innerhalb der *Schule der Mädchen II* überhaupt einen gemeinsamen Raum teilen können.

Das im Rahmen des künstlerischen Forschungsprojektes *Die Schule der Mädchen II* entwickelte und erprobte Format kann auf andere Personengruppen, Kontexte und Herausforderungen übertragen werden.

3.3 Fazit

Anhand der Beschreibung der beiden unterschiedlichen Forschungssetups wird konkret deutlich, warum sie in einem additiven statt in einem direkt-kontrastiven Verhältnis zueinander stehen. Dennoch lassen sich unter Berücksichtigung ihrer Unterschiedlichkeit einige ihrer Ergebnisse direkt aufeinander beziehen und miteinander diskutieren: Wie ich gezeigt habe, fokussieren beide künstlerischen Forschungsprojekte zunehmend auf die jeweilige Forscherinnenkonstellation, geprägt durch generationelle, kulturelle und soziale Unterschiede, auf die jeweilige transgenerationelle Begegnung sowie auf die jeweils unterschiedlichen performativen Forschungsstrategien: biografisch motivierte Tutorials einerseits und performative Handlungsanweisungen andererseits. Das Forschungssetup der *Schule der Mädchen I* produziert vor allem durch den Widerstand der Mädchen gegen das ihm eingeschriebene Machtverhältnis zwischen den Forschenden und einen ihm impliziten einseitigen performativen Imperativ an die Mädchen unvorhergesehene Ergebnisse. Diese – präsentiert in einer Dramaturgie der Störung – kreieren die Irritation von Machtverhältnissen und darin schließlich Agency. Das Forschungssetup der *Schule der Mädchen II* kann durch seine Konzeption im Sinne einer Dramaturgie der Allianz bereits von Beginn an solidarisches Handlungspotenzial für transgenerationelle Teams aus Mädchen und Frauen freisetzen.

Die Forschung im Rahmen der *Schule der Mädchen I* und *II* zeigt, dass sowohl konfliktreich als auch harmonisch verlaufende performative Forschungsprozesse und -präsentationen in der Lage sein können, das kraftvolle Potenzial intersubjektiven und transgenerationellen Handelns zu aktivieren und Agency zu provozieren oder zu unterstützen und damit zu ermöglichen.

Anhand der beiden Fallbeispiele und ihrer Ergebnisse ist deutlich geworden, dass die dramaturgischen Setzungen innerhalb eines Forschungssetups sowie im weiteren Prozessverlauf die Möglichkeiten gemeinsamen künstlerischen Forschens und Handelns von Mädchen und Frauen wesentlich bestimmen. Ebenso ist deutlich geworden, dass darüber hinaus weniger kulturelle oder generationelle Unterschiede, sondern vielmehr unterschiedliche Zugänge zu kulturellem und sozialem Kapital zentrale Faktoren dafür sind, innerhalb einer kollaborativen Zusammenarbeit, innerhalb einer künstlerischen Forschung

und Praxis handlungsfähig zu sein. Während öffentliches Erscheinen und Handeln mit Kunst für die an der *Schule der Mädchen I* beteiligten Schülerinnen an zu erfüllende gesellschaftliche Erwartungen (auch kultureller und allgemeiner Bildungsinstitutionen) gebunden zu sein scheint, in denen sich zugleich Defizitzuschreibungen manifestieren, ist beides für die an der *Schule der Mädchen II* beteiligten Mädchen und Frauen mit positiven (Selbst)wirksamkeits- und Anerkennungserfahrungen verknüpft. In der *Schule der Mädchen I* wurde ein gesellschaftlicher performativer Imperativ durch dramaturgische Entscheidungen innerhalb des Forschungssetups zunächst reproduziert. Die Störung, die Verweigerung, die Nonperformance der Mädchen entlarvt die Erwartung an jugendliche postmigrantische Performance im Sinne eines aktiven, kreativen und dadurch selbstermächtigenden Handelns jedoch als »liminal-norm« kultureller Bildung und kann ihrem (Kunst)handeln damit zugleich eine irritierende, verstörende und damit liminale Qualität abringen. In der *Schule der Mädchen II* war die liminale Dimension künstlerischer Performance so positiv konnotiert und eingeübt, dass das gemeinsame öffentliche Kunsthandeln in der Präsentationssituation sowohl von Zuschauenden als auch von einigen der Mädchen als lustvolle und zugleich routinierte Fingerübung – und damit als nicht irritierend genug oder als »zu brav« beschrieben wurde.¹³¹

Festzuhalten ist dabei, dass die Mädchen beider Gruppen dem Differenzkriterium Gender spontan keine Relevanz für ihr gesellschaftliches oder künstlerisches Handeln als Bürger*innen zumaßen, allerdings aus unterschiedlichen Gründen: Während die Veddeler Mädchen genderbasierte gesellschaftliche Rollenzuweisungen nach eigener Aussage affirmativ reproduzierten (»Ich ziehe kein kurzärmeliges T-Shirt auf der Bühne an, das will mein Freund nicht« Resmije, Forschungstagbuch: 47/»Wir wollen einfach nur backen, shoppen und irgendwann Kinder« Klaudia, Forschungstagebuch: 45) und eine feministische Kritik an diesen als Bevormundung empfanden, hielten die Schülerinnen der Klosterschule Feminismus innerhalb Deutschlands für »mittlerweile unnötig« (»Feminismus brauchen wir heute in Deutschland nicht mehr. Frauen und Mädchen haben alle Möglichkeiten, die Jungs und Männer auch haben!« Bela, Probengespräch März 2017/überwiegende Meinung der Mädchen im Workshop am 02.05.2017). Während beide Mädchengruppen Gender als Differenzkriterium innerhalb der postmigrantischen Gesellschaft Deutschlands für unproblematisch und feministische Aktivismen für unnötig hielten, unterscheiden sich ihre Begründungen dafür erheblich. Im Konsens über die fehlende Notwendigkeit feministischer

¹³¹ Diese Ansicht vertraten sowohl Mirjam Schaub im Feedbackgespräch zur Präsentation am 03.05.2017 als auch Pia und Bela im Nachgespräch am 11.05.2017.

Aktivismen wird diese Überzeugung gerade durch die einander entgegengesetzten Begründungen widerlegt. Es stellt sich die Frage, was dieses Ergebnis sowohl für die inhaltliche als auch für die ästhetische Gestaltung kultureller Bildungspraxis – und darüber hinaus – bedeutet.

Welche Ungleichheitskriterien im Diskurs zu Diversität in der kulturellen Bildung in den Blick genommen werden, untersucht Bettina Heinrich. Sie belegt, dass »Gender« [...] eine nach wie vor wirkmächtige Differenzkategorie« sei, jedoch trotz eines belegbaren Gender Gaps »im Hinblick auf geschlechtsspezifische künstlerische und kulturelle Interessen und andererseits auf die jeweiligen Repräsentanzen und Aktivitäten weiblicher und männlicher Jugendlicher in den Jugendkulturen« innerhalb des Diskurses marginal bleibe (Heinrich 2017). Möglicherweise führt die nachweisbar höhere musikalisch-künstlerische Aktivität von Mädchen dazu, dass die Ungleichheitskategorie Gender weder ihnen noch Kulturarbeiter*innen im Rahmen künstlerischer Arbeit virulent erscheint. Obwohl Mädchen »vermeintlich über mehr kulturelles Kapital« verfügten, könnten sie »dieses nicht in berufsbiografische Erfolge umwandeln« (Heinrich 2017: o. S.). Man könnte aus diesen Befunden eine weiterführende Forschung ableiten, die das Thema Gender vor allem mit älteren Jugendlichen oder jungen Erwachsenen untersucht, für die es als Ungleichheitskategorie erfahrbar und damit virulent ist. Aus der Perspektive der erwachsenen Forscherin wäre es außerdem interessant, im Rahmen weiterer transgenerationeller künstlerischer Forschungsprojekte gerade den Optimismus jüngerer Mädchen in Bezug auf Gender beispielsweise an Haltungen und Praktiken von Führungspersönlichkeiten zu spiegeln und in einen Dialog zu bringen. In einem möglichen Forschungssetup könnten sie die performative Rolle von Beraterinnen für Führungskräfte übernehmen, die über die spezifische Gender-Thematik hinaus interessant für sie sein kann.¹³²

Das Differenzkriterium Race ist den Veddeler Mädchen als gesellschaftliches Stigma und als konkrete Rassismuserfahrung – auch in den Kontexten Schule und Kunst – bekannt. Das hindert sie nicht daran, rassistische Diskriminierung in Konfliktsituationen auch untereinander weiterzugeben (»Huanita ist eine Zigeunerin!«, Resmije, Forschungstagebuch: 52/»Das T-Shirt von diesem Flüchtlingsmädchen ziehe ich nicht an!«, Sarah, ebenda). Demgegenüber betonen die Schülerinnen der Klosterschule, dass Vielfalt in ihrer Schule und ihrem Umfeld wertgeschätzt werde und sie nahezu keine Rassismuserfahrungen kennen.

¹³² Ein Vorschlag für ein solches Forschungsprojekt wird derzeit entwickelt.

Die Frauen in der *Schule der Mädchen II* hingegen messen sowohl den Differenzkriterien Gender als auch Race eine hohe Relevanz für die Handlungsmacht von Bürger*innen bei. Wie bereits beschrieben, haben sowohl Mädchen als auch Frauen im Forschungsprozess selbst sehr konkrete diskriminierende, verunsichernde, ohnmächtige Momente erlebt (»Der Mann hat uns sexuell belästigt, weil wir scheinbar aussehen wie Opfer!« Jesseline, Präsentation am 02.05.2017). Im gemeinsamen solidarischen öffentlichen Sprechen über sexistisches männliches Verhalten können Mädchen und Frauen ihre Handlungsfähigkeit zurückgewinnen.

Offen bleibt die Frage, was diese bemerkenswerte Divergenz der Wahrnehmungen unterschiedlicher sozialer und generationeller Gruppen für die weitere künstlerische (Forschungs)arbeit in sozialen Feldern und in der kulturellen Bildung bedeutet: In meinen Augen fordert dieser Befund klar dazu auf, mehr Begegnung und Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen sozialen Schichten, zwischen unterschiedlichen Generationen, zwischen unterschiedlichen Geschlechtern (Gender), zwischen unterschiedlichen kulturellen Communities zu initiieren, da die Begegnung und das Kennenlernen der jeweils »Anderen« Voraussetzung für gesellschaftliche Offenheit, Toleranz und Zusammenhalt sind. Wie eine solche Begegnung sich an konkrete Anliegen der jeweiligen Forschenden anbinden lässt, wie sie gerahmt und inszeniert werden kann, bleibt durch eine entsprechende dramaturgische Konzeption zu beantworten. Neben beschriebenen Möglichkeiten konfrontativer und harmonischer Kollaborationen gilt es jeweils weitere Möglichkeiten auszuloten und zu erproben, die allen Beteiligten Handlungsmöglichkeiten auf Augenhöhe bieten können.

Beide Forschungsprojekte weisen gerade in der Diskussion ihrer unterschiedlichen Befunde Merkmale und Ergebnisse auf, die sich auf ähnliche Ansätze performancebasierter künstlerischer Forschung von Jugendlichen und Erwachsenen übertragen lassen. Spekulativ bleibt, wie die beiden Mädchengruppen Performance als Handlungsmöglichkeit in dem jeweils anderen Forschungssetup gesehen und genutzt hätten – und wie sozial anders strukturierte Gruppen von Frauen hier mit ihnen kollaboriert hätten. Meine Prognose wäre, dass die Veddeler Mädchen in einer durch eine Dramaturgie der Allianz strukturierten Situation mit einer erwachsenen Partnerin an ihrer Seite von einem performativen Imperativ entlastet worden wären. Soziale und kulturelle Unterschiede zwischen ihnen und den Frauen hätten unterschiedliche Handlungs- und Interaktionsformen und -räume vermutlich stärker sichtbar gemacht und eine zusätzliche Spannung in die Aushandlung gemeinsamen öffentlichen Handelns gelegt. Umgekehrt vermute ich, dass die Schülerinnen der

Klosterschule mit ihrer Erfahrung und ihrem starken künstlerischen Ausdruckswillen in einem Forschungssetup, das auf die Entwicklung szenischen Materials und seine öffentliche Performance als emanzipatorische Ressource setzt, den eingeschriebenen performativen Imperativ bereitwillig genutzt hätten. Ebenso spekulativ bleibt, ob im Falle einer solchen Umkehrung ähnlich prägnante Ergebnisse sichtbar geworden wären. Ich spekuliere an dieser Stelle nicht weiter sondern halte Folgendes fest:

Die Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass unterschiedliche gesellschaftliche Differenzkriterien, vor allem in Bezug auf das soziale und kulturelle Kapital, die Handlungsmöglichkeiten von Bürger*innen bedingen. Diejenigen, die aufgrund ihrer Sozialisation damit gut ausgestattet sind, verfügen bereits über ein ausgeprägtes Handlungs- und Interaktionsrepertoire, das ihnen in der Regel entscheidende Vorteile dabei verschafft, handelnd Bürger*innen zu werden – zumindest in einem *weisen*, akademisch geprägten Verständnis von bürgerschaftlichem Handeln. Inwiefern dieses dynamisch und verschiebbar ist, bleibt Aushandlungsaufgabe postmigrantischer Bürger*innenschaft.

Wie bereits einleitend beschrieben, ist das fortlaufende, detaillierte Prognostizieren zentraler Teil der dramaturgischen Arbeit an Performances und performativen Forschungssetups. In den beiden beschriebenen künstlerischen Forschungsprojekten sind in diesem Prognostizieren unterschiedliche Entscheidungen in Bezug auf bereits skizzierte relational-dramaturgische Knotenpunkte getroffen worden, um die künstlerische Performance von Mädchen und Frauen auf ihre Handlungsmöglichkeiten als postmigrantische Bürgerinnen zu beziehen. In der *Schule der Mädchen I* wird künstlerisches Performen von einigen Mädchen erst im sichtbaren Spiel mit dem Abgang von der Bühne, in seiner Verweigerung als wirksame Handlungsmöglichkeit erfahrbar. In der *Schule der Mädchen II* können Mädchen und Frauen durch gemeinsames Handeln im Team und durch dessen öffentliche Präsentation gemeinsam wirksam werden und solidarische Handlungsmacht erproben. Sowohl konfrontative (wie in einer Dramaturgie der Störung) als auch harmonischere (wie in einer Dramaturgie der Allianz) Formen gemeinsamen performativen Handelns sind möglich.

3.4 *Die Schule der Mädchen I* und *II* im Spiegel vergleichbarer Projekte

Im Folgenden möchte ich die beiden Fälle im Spiegel vergleichbarer performativer Arbeiten betrachten und im Anschluss konkrete relational-dramaturgische Handlungsfelder sowie Merkmale einer performativen Dramaturgie herausarbeiten, die Performance jugendlicher und erwachsener Bürger*innen an Citizenship bindet.

3.4.1 *Stören* von Suna Gürler (2016): Dramaturgie der doppelten Bewegung

Vergleichend möchte ich das Projekt *Stören* nennen, das die Regisseurin, Theaterpädagogin und Performerin Suna Gürler mit sechs »nicht professionellen« Performer*innen am Maxim Gorki Theater in Berlin entwickelt hat.¹³³

Die Performerinnen, struktureller Kontext:

Sechs nicht professionelle Performer*innen zwischen 18 und 24 Jahren, die zuvor teils über mehrere Jahre als Teilnehmer*innen in Jugendclubs beziehungsweise theaterpädagogischen Projekten an unterschiedlichen Berliner Theatern mitgewirkt haben, werden für das Projekt *Stören* vom Maxim Gorki Theater erstmals für ihre Bühnenperformance engagiert und bezahlt. In diesem Sinne ist die Inszenierung in der Regie von Suna Gürler, gefördert von der Stiftung Mercator, eine reguläre Theaterproduktion. Die Performer*innen bringen mehrjährige Erfahrung und eine fundierte Expertise in Umgang und Einsatz performativer Mittel und Ressourcen mit, die ihnen – auch ohne klassisch künstlerische Ausbildung – für ihre Performance zur Verfügung steht. *Stören* hatte am 19. Oktober 2016 Premiere auf der großen Bühne des Maxim Gorki Theaters und wurde zu *Radikal jung 2017 – Das Festival für junge Regie* und zum *Theatertreffen der Jugend 2017* eingeladen. Fünf der sechs Performer*innen und die Regisseurin haben unterschiedliche Migrationshintergründe, eine Performer*in wurde den größten Teil ihres Lebens als Frau gelesen, bezeichnet sich selbst heute als nichtbinäre Person und performt auch in *Stören* aus dieser Position.¹³⁴ Rein strukturell ist diese Performance sowohl für die Regisseurin als auch für die Performer*innen der Schritt aus dem theaterpädagogischen Arbeitskontext in den der »richtigen Kunst« – der ideell und finanziell als Upgrade anerkannt wird – und dann auch noch auf der großen Bühne!

Konzeption und Aufführung – Dramaturgie der doppelten Bewegung

Der Ankündigungstext beschreibt das Kunsthandeln von Performer*innen und Regisseurin als »eine rhythmische Suchbewegung über die Frage, wie viel Raum Frauen in unserer Gesellschaft eigentlich zusteht, wo dieser zu finden ist und warum er immer noch nicht selbstverständlich geworden ist.«¹³⁵ Der erste Satz des Abends ist programmatisch: »Eine Frau

¹³³ <http://www.gorki.de/de/stoeren> (letzter Zugriff: 02.02.2018)

¹³⁴ Ihre Sprecherinnenposition ist hiermit benannt. Im Folgenden werde ich Chantal Süß »Performerin« und »Frau« nennen. Ich weise darauf hin, dass bei der Verwendung der weiblichen Form die Konstruktion von Geschlecht generell mitgedacht ist und darüber hinaus im Fall von Chantal Süß explizit eine nicht-binäre Person einbezieht, die überwiegend als Frau gelesen wurde und wird.

¹³⁵ <http://www.gorki.de/de/stoeren> (letzter Zugriff: 02.02.2018)

betritt die Bühne« – Es geht um das Erscheinen und die Handlungsmacht von Frauen im öffentlichen Raum. Die gesellschaftlichen Bedingungen und Problemlagen diesbezüglich zeigen sich exemplarisch im ersten Auftritt, angekündigt durch die Regieanweisung, gesprochen von einer kleinen, dunkelhaarigen Performerin. Ihre Kolleg*innen versuchen, diese auszuführen und werden dabei von ihr barsch abgewürgt: Eine »dickliche« Frau versucht vorsichtig und ungenau von einem Podest im Bühnenhintergrund in die Bühnenmitte zu gelangen, bis ihre Kollegin sie ungeduldig unterbricht: »So wird das nichts ...!« Als Nächstes versucht es eine weitere Performerin mit Kopftuch, die sportlich auf die Bühne springt. Sie wird mit den Worten »Oh, bitte nicht!« zurück ins Off geschickt. An ähnlichen Kommentaren scheitern die folgenden beiden Auftritte einer asiatisch aussehenden (»Du doch nicht!«) und einer nichtbinären Performer*in (»Hä? Was soll das denn jetzt?!«). Einzig die hochgewachsene, blonde Kollegin, die eloquent und selbstsicher in die Bühnenmitte tritt, darf bleiben (»Na bitte!«). Mit diesen ersten Auftritten wird über die Körper und Geschlechter der Performer*innen gezeigt und erzählt, welche Frauenbilder gesellschaftlich akzeptiert sind und welche nicht. Im Folgenden sprechen die Performer*innen von Sexismus-, Rassismus-, Ohnmachts- und Ausschlusserfahrungen, analysieren gesellschaftlich verankerte patriarchale, *weiße* Machtstrukturen, tragen ihre Wut darüber vor und kündigen gemeinsame Strategien an, diese zu »stören«.



Abbildung 6:
Stören von Suna Gürler und Ensemble (2017)

Dramaturgisch wird über die nicht akzeptierten Auftritte der Performer*innen im Theaterraum als dem Raum des Schauens (*theatron*) von gesellschaftlich nicht anerkannten Formen öffentlichen Erscheinens und Handelns (junger) postmigrantischer Frauen beziehungsweise ihrer Nicht-Anerkennung als Bürger*innen erzählt. Dieses wird im folgenden Verlauf über die Form des biografischen Erzählens untermauert, über das chorische Sprechen kollektiviert und hinterfragt. Über ein zunehmend wütendes Sprechen und energetische Choreografien der Performer*innen werden ihr Unwille an diesem Status Quo sowie ihr Wunsch nach Widerstand erzählt und mit dem »Stören des Ablaufs« ihre subversive Ermächtigungsstrategie angekündigt und ausgemalt. Im Erscheinen und Sprechen auf einer Bühne vertreten die Performer*innen »sich selbst« als sich zunehmend empowernde, handlungsfähige junge postmigrantische Bürger*innen, die sich solidarisieren, gesellschaftliche Veränderung fordern und aktiv vorantreiben. Vom unsicheren Erproben des öffentlichen Erscheinens im ersten Auftritt über frontale, zum Teil chorische biografische Erzählpassagen,¹³⁶ getragen von dynamischen, kraftvollen Choreographien steht ihre Performance zugleich für das Ermächtigungshandeln von Frauen generell. Das »Stören« wird als subversive Strategie und Motor gesellschaftlicher Transformation positiv aufgeladen, findet dramaturgisch jedoch keine Entsprechung im performativen Handeln auf der Theatron-Achse.

Gebaut ist die Performance über eine Dramaturgie, die einer klassischen kollektiven, aktivistischen Widerstands- und Emanzipationsbewegung folgt. Die Performer*innen sprechen ihr Publikum frontal an, sie suchen in ihnen vor allem Zeugen und Verbündete. Die gesellschaftlichen Anliegen der Performer*innen finden Zustimmung, ihre Wut, ihre aktivistische Energie, sowohl im Sprechen als auch in ihrer kraftstrotzenden Körperlichkeit übertragen sich, reißen mit.

Als Zuschauende geht man solidarisch verschwestert und aktiviert aus dem theatralen Raum in den realen – bereit, die körperliche Bewegung und Energie des Abends dort als soziale oder aktivistische Bewegung fortzusetzen. Dieser Dramaturgie der frontal vorgetragenen körperlich-dynamischen Selbstermächtigung, einer Dramaturgie der doppelten Bewegung, folgen zahlreiche (semi)professionelle Performance- und Theaterproduktionen mit

¹³⁶ Die Texte sind aus Improvisationen entstanden und haben teils biografische Hintergründe der Performerinnen beziehungsweise ihres Bekanntenkreises oder basieren auf Textauszügen von Laurie Penny, Margarete Stokowski und anderen (Gespräch mit Suna Gürlér und Performer*innen am 02.02.2018)

Jugendlichen oder jungen Erwachsenen. Prägend waren hierfür vor allem Projekte des belgischen Regisseurs Pol Heyvaert, wie zum Beispiel das Projekt *Fuck My Life* (2011).¹³⁷ Seit den 1990er Jahren hat sich diese Dramaturgie zu einem Paradigma performancebasierten biografischen Jugendtheaters entwickelt und stellt den performativen Imperativ *par excellence* dar. Die Theatron-Achse verbleibt hier, ähnlich einer innerszenischen Achse, auf der Bühne. Durch die biografische Performance wird sie bis ganz vorn an die Rampe gerückt und durch die direkte Ansprache des Publikums punktuell auch darüber hinaus in den Zuschauer*innenraum verschoben. Dramaturgisch wird die Theatron-Achse dafür genutzt, dass die überwiegend erwachsenen Zuschauenden das ermächtigende Sprechen und Performen von jugendlichen Mädchen beziehungsweise jungen Frauen bezeugen und anerkennen. *Stören* ist ein Beispiel dafür, dass diese Dramaturgie der doppelten Bewegung für Zuschauer*innen wie für Performer*innen überzeugend funktionieren kann. Voraussetzung dafür sind ein inneres Anliegen, ein Emanzipations- oder Artikulationswille der jungen Frauen sowie ihre positive Vorerfahrung von Wirksamkeits- und Anerkennungsmöglichkeiten künstlerischer Performance. Im Falle von *Stören* scheint das strukturelle Anerkennungsmoment ihrer Performance in Form von Gage, professionellen Produktionsbedingungen, der großen Bühne als Forum et cetera ein weiterer wesentlicher Faktor dafür zu sein.

3.4.2 *Publikumsbeschwörung* von Turbo Pascal (2011): Dramaturgie des Zurückschauens

Als weiteres Beispiel möchte ich das Projekt *Publikumsbeschwörung* des Performancekollektivs Turbo Pascal mit Berliner Schüler*innen aus dem Jahr 2011 betrachten.

Die Forscher*innen, sozialer und struktureller Kontext

Das Projekt ist eine Koproduktion des Performancekollektivs Turbo Pascal mit der Hector-Peterson-Gesamtschule in Berlin-Kreuzberg, dem Houseclub/HAU (Hebbel am Ufer), gefördert durch den Berliner Projektfonds Kulturelle Bildung. Die professionellen, *weißen* Künstler*innen Eva Plischke und Frank Oberhäußer arbeiten hier mit Schüler*innen, zu neunzig Prozent mit Migrationshintergrund, im von Gentrifizierungsprozessen geprägten Berliner Stadtteil Kreuzberg/Neukölln. Vor wenigen Jahren noch als »Loser-Schule« (Lehmann 2016: o. S.) stigmatisiert, versucht die Hector-Peterson-Gesamtschule seit 2011 mit

¹³⁷ Ausschnitte unter: <https://www.youtube.com/watch?v=X75m1N37OMY> (letzter Zugriff: 22. 05.2018)

Unterstützung des Projekts *School Turnaround – Berliner Schulen starten durch* sowie durch enge Zusammenarbeit mit dem benachbarten Theater Hebbel am Ufer (HAU) und weiteren Künstler*innen ihre Unterrichtskonzepte, Kommunikations- und Lernkultur zu verändern, um für ihre Schüler*innen »den Zusammenhang zwischen Herkunft und Zukunft zu entkoppeln« (Lehmann 2016: o. S.).¹³⁸ In diesem Projekt arbeiten vier Künstler*innen des Kollektivs Turbo Pascal mit 22 Schüler*innen und zwei Lehrer*innen über einen Zeitraum von sechs Monaten in wöchentlichen Treffen und drei intensiveren Probenwochen während der Unterrichtszeit zusammen. Die Schüler*innen haben zu Beginn die Möglichkeit, sich für dieses oder alternativ für ein anderes künstlerisches Projekt zu entscheiden.

Setup und Präsentation: Dramaturgie des Zurückschauens

Angekündigt wird, dass Schüler*innen in diesem Projekt Gedanken lesen: Sie sprechen aus, was sie über diejenigen denken, von denen sie üblicherweise beschrieben und beurteilt werden: »Lehrer, Erwachsene, Deutsche«. Gleichzeitig versuchen sie, deren Gedanken über sie, die Schüler*innen, zu lesen.

»Magische Kommunikationspraktiken werden getestet, um Denkmuster und Machtverhältnisse zwischen Lehrern und Schülern, Erwachsenen und Jugendlichen, Mehrheiten und Minderheiten, Bühne und Publikum zu verdrehen oder aufzulösen.«¹³⁹

In der Ankündigung erscheinen die Schüler*innen als Träger*innen eines möglicherweise impliziten, eventuell geheimen Wissens über gesellschaftliche Zuschreibungen und Machtverhältnisse, das sie im Rahmen dieses Theaterprojektes veröffentlichen. Das öffentliche Lesen von Gedanken Anwesender versetzt das Publikum in eine unsichere Position, die angekündigten »magischen Kommunikationspraktiken« bedeuten für die Zuschauenden möglicherweise Kontroll- und Machtverlust. Diese spielerische Drohung kann als Claim der jugendlichen Schüler*innen auf gesellschaftliche Anerkennung und Machtverschiebung gelesen werden.

Auf der Bühne steht eine weiße Box. Darin versammeln sich Schüler*innen, für das Publikum nicht sichtbar. Durch eine Klappjalousie beobachten sie die Zuschauer*innen und

¹³⁸ Ausgangssituation und Verlauf dieses Veränderungsprozesses sind nachzulesen in den Entwicklungsporträts der Projektschulen unter: <http://www.bosch-stiftung.de/de/projekt/school-turnaround-berliner-schulen-starten-durch> (letzter Zugriff: 08.12.2017) sowie in dem Artikel *Projekt Kehrtwende* von Anna Lehmann (Lehmann 2016). Das Theaterprojekt *Publikumsbeschwörung* kann als ein früher Schritt innerhalb dieses Prozesses gesehen werden.

¹³⁹ Projektbeschreibung unter: <http://www.turbopascal.info/produktionen/publikumsbeschwoerung/> (letzter Zugriff: 08.12.2017)

kommentieren ihr Aussehen, ihre Bewegungen, ihr Verhalten. Sie drehen die Blickrichtung und damit auch Vorgänge des Bewertens und Anerkennens um: (»Ihr werdet angeschaut. Ihr werdet von uns gemustert. Ihr seid das Thema«). Später treten sie aus der Box heraus und »beschwören« das Publikum, indem sie seine imaginierten Projektionen spiegeln. Sie konfrontieren die Zuschauenden mit ihrem Wissen über vorverurteilende Zuschreibungen und vermischen dabei die (Vor)urteile der Erwachsenen über sich, die Schüler*innen, mit eigenen über ihr erwachsenes, *weißes* Gegenüber. Dabei ist meistens, jedoch nicht immer, klar, wer hier über wen spricht: »Ihr Schwarzköpfe, ihr Hässlichkeiten, ihr deutschen Kartoffeln, ihr Gesamtschüler, ihr Zugezogenen, ihr Paparazzis, ihr Opfer«.



Abbildung 7:
Publikumsbeschwörung von Turbo Pascal (2011)

Die erwachsenen Künstler*innen treten ebenfalls auf die Bühne und offenbaren ihre – pädagogisch und politisch unkorrekten – Projektionen auf die Schüler*innen und ihre Vorurteile über sie. Daraufhin werden sie von den Jugendlichen verhört und bestraft. Erwachsene und Jugendliche entlarven und offenbaren eigene und fremde Zuschreibungen und stellen dabei sowohl die eigene wie die Position ihres jeweiligen Gegenübers infrage.

Die Auflösung beziehungsweise Umkehrung der Machtverhältnisse zwischen jugendlichen und erwachsenen Bürger*innen wird durch das Verbalisieren üblicherweise unausgesprochener Gedanken und Zuschreibungen, vor allem aber durch das Spiel mit der

klassischen Theaterverabredung »A impersonates B while C looks on« (Rapp 1973: 17) erreicht. Im Verstecken, im Unsichtbarbleiben und insbesondere im Zurückschauen der Schüler*innen auf ihr Publikum wird die Theaterverabredung umgedreht, um das Wissen der Schüler*innen in Bezug auf die zuschreibenden Blicke eines erwachsenen, *weißen*, »bildungsbürgerlichen« Publikums auf sie als defizitäre, zu bildende und zu stärkende minderjährige, migrationsandere »Unterschichtsbürger*innen« zu artikulieren. Im Spiel mit der theatralen Raumsituation und ihren Blickrichtungen wird Sichtbarkeit als theatrale Ressource und ihr Einsatz, ihre Verwaltung als Machtposition demonstriert. Das Sichtbarwerden auf einer Bühne wird als nicht einzulösendes Ermächtigungsversprechen performativer Bildungsprojekte entlarvt, sofern die Blickverhältnisse der performativen Konstellation auf der Theatron-Achse gesellschaftliche Machtverhältnisse fortschreiben. Im Spiel mit dem Unsichtbarbleiben auf und dem Zurückschauen von der Bühne werden diese Machtverhältnisse sichtbar (und hörbar) gemacht und gleichzeitig zurückgewiesen und temporär umgedreht: Im Spiel mit der Macht über die theatrale Ressource Sichtbarkeit wird die Performance der jugendlichen Schüler*innen zu aktivem Ermächtigungshandeln. Bereits der Titel *Publikumsbeschwörung* verweist auf Peter Handkes Drama *Publikumsbeschimpfung* (Handke 1966) und auf die darin angelegte Zurückweisung von Blickrichtungen und Verabredungen repräsentativen Theaters. Was bei der Uraufführung von Handkes Stück 1966 noch Prügeleien auslöste, gehört heute zum etablierten Spiel mit der Kommunikationssituation Theater zwischen Künstler*innen und ihrem geschulten akademischen Publikum. Dies gilt jedoch nicht für Projekte kultureller Bildung. Hier ist die Zurückweisung des bewertenden und dabei unter Umständen abwertenden bildungsbürgerlichen, *weißen* Blicks auf möglicherweise bildungsferne Jugendliche »mit Migrationshintergrund, die sich in der künstlerischen Erfahrung bilden mögen, noch Tabubruch. Das Projekt *Publikumsbeschwörung* nutzt die Theatron-Achse, um über die Dramaturgie des Zurückschauens Kommunikation, Zuschreibungen und Machtverhältnisse zwischen Bühnen- und Zuschauer*innenraum in konfrontativer Weise zu befragen und zu untersuchen. Damit ist das Projekt ein Beispiel dafür, dass das paradoxe Versprechen kultureller Bildung auf Partizipation, Teilhabe und Handlungsmöglichkeiten für defizitär konzipierte Bürger*innen selbst zum Ausgangspunkt einer performativen kritischen Untersuchung durch Jugendliche und Erwachsene werden kann.

Exkurs: *Frontalunterricht* von Ulf Aminde (2009)

Hinweisen möchte ich an dieser Stelle auch auf das Projekt *Frontalunterricht* (2009) von Ulf Aminde im Rahmen der *Schillertage* in Mannheim. In einer vierwöchigen Probenzeit will der Performancekünstler Aminde gemeinsam mit zwanzig Jugendlichen »aus ihren eigenen Interessen heraus ein Stück entwickeln«. Die Jugendlichen verweigern sich seinen Vorstellungen, Material zu entwickeln und nichts entsteht, bis er den Jugendlichen die Aufgabe gibt, auf der Probebühne des Theaters »vor laufender Kamera Ulf Aminde zu spielen, das heißt, das Verhältnis zu ihrem Regisseur direkt zu thematisieren«. ¹⁴⁰ In dem schließlich entstehenden Film imitieren die Jugendlichen auf der Bühne vor einer im Zuschauer*innenraum positionierten Kamera Körperhaltungen, Bewegungen, Habitus Amindes. Immer wieder zitieren sie ihn mit Sätzen, aus denen sein Unverständnis für das Verhalten der Jugendlichen angesichts der von ihm offerierten Chance, Theater zu spielen, spricht:

»Vier Wochen sind wir jetzt dabei – vier Wochen...! Und ihr macht nix, überhaupt nix! ... Ihr versteht' s nicht! / Zeig' mal deine Power! Ja, diese Power will ich sehen!« / »Ey, ich hab langsam keinen Bock mehr... ich komm' extra von Berlin, will euch helfen, will mit euch Spaß haben und dann zieht ihr hier sowas ab...!« / »Ihr seid doch nur ne Nummer beim Arbeitsamt – bei mir nicht...! Ich will euch hier ne Chance geben, und ihr erkennt es einfach nicht!«¹⁴¹

Der Künstler ist im Film nicht sichtbar, jedoch hinter der Kamera hörbar und imitiert seinerseits die Schüler*innen:

»Ey Ulf,... und dann hab ich den hier... und dann voll so... ey... fünfzig Tropfen, ey... Ulf, ey...!« »Ey, Ulf, bin ich gut?! Ey, ich bin gut, oder? Ulf? Sind wir die besten? Wir sind die besten, oder?... Oder, Ulf, dann werd' ich berühmt, ey, oder Ulf?...«¹⁴²

Auch *Frontalunterricht* ist strukturiert über eine Dramaturgie des Zurückschauens. Anders als in *Publikumsbeschwörung* stellt diese relational-dramaturgische Anordnung auf der Theatron-Achse postmigrantische jugendliche Performer*innen aus bildungsfernen Schichten nicht ihrem mehrheitlich *weißen* erwachsenen Publikum, sondern ihrem *weißen* erwachsenen künstlerischen Projektleiter in konfrontativem Dialog gegenüber. Damit wird ein Defizite zuschreibender gesellschaftlicher Blick auf sie nicht über Eltern, Lehrer*innen und andere Zuschauende, sondern ausschließlich über den Künstler gezeigt.

¹⁴⁰ Projektbeschreibung unter: <http://www.madeingermanyzwei.de/Kuenstler/Ulf-Aminde.html> (letzter Zugriff: 22.01.2017)

¹⁴¹ Video unter: <https://vimeo.com/50893396> (letzter Zugriff: 22.01.2018)

¹⁴² ebenda

3.4.3 *Die Paten* von Turbo Pascal (2015): Dramaturgie der Gegenüberstellung

Die Performer*innen, sozialer und struktureller Kontext

In einem anderen Projekt an der Hector-Peterson-Gesamtschule treffen die Künstler*innen von Turbo Pascal den 17-jährigen Alper. Alper und der Künstler Frank kommentieren das »chefige« Verhalten des jeweils Anderen in bestimmten Arbeitssituationen mit Zitaten aus Francis Ford Coppolas Filmen *Der Pate I-III* und verabreden eine künstlerische Zusammenarbeit zu dieser Filmtrilogie. 2014/2015 wird dieses Projekt realisiert, das strukturell eine Koproduktion des Performancekollektivs Turbo Pascal mit der Hector-Peterson-Gesamtschule und dem Heimathafen Neukölln ist, gefördert aus Mitteln des Berliner Projektfonds Kulturelle Bildung. Premiere ist am 05.02.2015 im Heimathafen Neukölln. Das Projektteam wird aus Projektgeldern bezahlt, für Alper eine gesonderte Art der Entlohnung gefunden, weitere Schüler*innen sind über die Schulkooperation punktuell am Projekt beteiligt, und innerhalb der Präsentation per Video sichtbar. Über einen für professionelle Projekte regulären Probenzeitraum von sechs Wochen erarbeiten Alper und Turbo Pascal in kollektiver Arbeitsweise, die sich von der üblichen Zusammenarbeit mit Schüler*innengruppen deutlich unterscheidet und nur durch die vorherige Theatererfahrung Alpers in dieser Form möglich ist, eine Performance, in deren Zentrum die beiden Performer Frank und Alper stehen.

Konzeption und Präsentation: Dramaturgie der Gegenüberstellung

Die beiden männlichen Performer, der 17-jährige Alper, Schüler mit türkischem Migrationshintergrund, und der 38-jährige Frank, *weißer* Kulturwissenschaftler und Performer aus Bayern, stehen sich auf der Bühne gegenüber. Beide wohnen in Berlin-Kreuzberg beziehungsweise -Neukölln und teilen eine Leidenschaft für Francis Ford Coppolas Filmtrilogie *Der Pate I-III*, »aber ihre Blicke darauf sind unterschiedlich«. ¹⁴³

»Das Gespräch über den Film und die Figur des Paten wird zum Startpunkt für eine gegenseitige Befragung über soziale Aufstiegschancen, Erbe und Familie, Gangsterkompetenzen und Männlichkeitsbilder«. ¹⁴⁴

Beide teilen und konfrontieren ihre unterschiedlichen Blicke auf verschiedene Filmfiguren, ihre Assoziationen zu diesen sowie biografische Geschichten über Männlichkeit und Macht:

¹⁴³ Unter: <http://www.turbopascal.info/produktionen/die-paten/> (letzter Zugriff: 08.12.2017)

¹⁴⁴ ebenda

Dabei kreieren sie (fiktionale) Selbstbilder, die vom jeweiligen Gegenüber infrage gestellt und im nächsten Augenblick um eigene Zuschreibungen ergänzt werden.



Abbildung 8:
Die Paten von Turbo Pascal (2015)

Trotz ihrer sehr unterschiedlichen Perspektiven wirken die beiden Männer in ihrer Gegenüberstellung auf der Bühne sowohl in ihrer Erscheinung als auch in ihren Wünschen, Intentionen und Haltungen überraschend ähnlich – manchmal kaum voneinander zu unterscheiden. Sie konstruieren und dekonstruieren unterschiedliche Bilder voneinander und unterschiedliche Beziehungen zueinander: Lehrer-Schüler, Vater-Sohn, Deutscher-Türke, Konkurrent-Freund. Im fortlaufenden Wechsel der Rollen, die sie füreinander repräsentieren, werden unterschiedliche Konstellationen und Beziehungen möglich und verhandelbar. Doch im Spiel mit Ähnlichkeit und Unterschied werden nicht nur Blicke der Performer auf Filmfiguren und auf einander offenbart. Durch eingeblendete Fragen und Aussagen wie »Wer von beiden könnte ein Terrorist sein?/Wer von beiden könnte ein Rechtsanwalt sein?/Wer von beiden könnte ein liebender Familienvater sein?/Einer von beiden denkt, er ist ein richtiger Mann.« et cetera, werden auch die zuschreibenden Blicke der Zuschauenden aktiviert.

Damit ist das Projekt *Die Paten* ein Beispiel für eine Dramaturgie der Gegenüberstellung, in der – ähnlich wie in der *Schule der Mädchen II* – jugendliche und erwachsene Bürger*innen

einander auf der Bühne gegenüber und teilweise zur Seite stehen. Das Publikum wird in ihre Begegnung (*Schule der Mädchen II*) beziehungsweise in ihre Gegenüberstellung (*Die Paten*) und die Verhandlung ihrer Verhältnisse teilweise mit einbezogen. Damit bleibt die Theatron-Achse in der Performance *Die Paten* vor allem auf der Bühne, wird in Richtung des Publikums durchlässig, hier jedoch nicht zur Konfrontationslinie.

3.4.4 *Die Konferenz der wesentlichen Dinge – Ein Gesellschaftsspiel* von pulk fiktion (2012): Dramaturgie der Vertragsverhandlung

Die Forscher*innen, sozialer und struktureller Kontext

Die Konferenz der wesentlichen Dinge ist eine performative Spielanordnung des Performancekollektivs pulk fiktion, inszeniert von Hannah Biedermann, moderiert und angeleitet von zwei Performer*innen. Entwickelt wird das künstlerische Forschungsprojekt kollektiv im Rahmen von *flausen – young artists in residence*, einem Stipendien-Modellprojekt des theater wrede+ in Oldenburg im Jahr 2012. Seitdem ist das Projekt zu zahlreichen Festivals eingeladen worden.¹⁴⁵ Spieler*innen (des Spiels) sind in der Regel Festivalbesucher*innen.

Forschungssetup und Spielformat: Dramaturgie der Vertragsverhandlung

Ausgehend von der Forschungsfrage »Wie gelingt ein interaktives Theaterformat für Kinder und Erwachsene gleichermaßen?« hat das Kollektiv unterschiedliche partizipative Game- und Performancestrategien untersucht und ein interaktives Spielformat entwickelt, in dem Kinder und Erwachsene sich begegnen, die Regeln ihres Zusammenseins verhandeln und einen temporären Gesellschaftsvertrag miteinander schließen (sollen).¹⁴⁶ Die Künstler*innen haben Rahmen, Regeln und Ablauf des »Gesellschaftsspiels« entworfen, gespielt werden kann es von zwanzig Kindern und Erwachsenen – angeleitet von zwei Performer*innen:

Wer als Inhaber*in einer Theaterkarte den Raum betritt – möglicherweise in der Erwartung, hier Zuschauer*in zu sein – findet sich in der Rolle der*s Spielenden wieder. Die zwanzig Spieler*innen versammeln sich an einem überdimensional großen Tisch mit zwanzig Sitzplätzen. Ausgestattet mit je einem Lautsprecher pro Platz bildet dieser Tisch das gemeinsame »Spielbrett«. Jede*r ist aktiv am Geschehen beteiligt und erhält individuelle (per Lautsprecher) oder für alle geltende (durch Ansagen der Spielleiter*innen)

¹⁴⁵ Liste der Einladungen unter: <http://www.pulk-fiktion.de/konferenz-der-wesentlichen-dinge/> (letzter Zugriff: 08.12.2017)

¹⁴⁶ Zu Rahmen des Forschungsstipendiums sowie Konzept, Verlauf und Dokumentation der Forschung unter: <http://www.pulk-fiktion.de/flausen-stipendium-zukunftsplenum/> (letzter Zugriff: 08.12.2017)

Handlungsaufträge. Dabei geht es zunächst um erste Schritte des gegenseitigen Kennenlernens über partizipative Tools («Zeige deiner*m Sitznachbar*in einen Gegenstand aus deiner Hosentasche und erzähle eine Geschichte dazu»), weiterhin um die Irritation etablierter Interaktionsformen zwischen Kindern und Erwachsenen und diesen eingeschriebenen Rollenzuweisungen («Gehe zu einem Kind und sage, dass dir der Kuchen nicht schmeckt und du etwas anderes haben möchtest.») und schließlich zunehmend um die gleichberechtigte Abstimmung über Vorschläge für temporär geltende »Spielregeln« des Zusammenseins («Wer umarmt werden will, muss umarmt werden«/»Mit Essen spielt man«), um ihre Erweiterung («Hat jemand von euch einen eigenen Regelvorschlag?») und ihre Anwendung («Ist jede eurer Regeln auch ein Gesetz? Oder nur eine Richtlinie? Machen sie möglich oder begrenzen sie? Wer ist euer Schiedsrichter? Und was passiert bei Regelverstoß?»).



Abbildung 9:
Die Konferenz der wesentlichen Dinge von pulk fiktion (2012)

Der Theaterraum ist hier nicht in einen Raum des Zeigens und einen des Schauens unterteilt, alle Spieler*innen sitzen und (ver)handeln am gemeinsamen Spieltisch – und um ihn herum. An diesem gibt es selbstverständlich unterschiedliche Gegenüber und unterschiedliche Blickrichtungen auf sie, die aber keine Hierarchien darstellen, sondern Augenhöhe schaffen. Die Anweisungen per Lautsprecher oder durch die beiden Spielleiter*innen, die regelmäßig aus dem Off hinter die Spieler*innen treten und wieder verschwinden, verweisen auf ein unbestimmtes Außen, eine unsichtbare Machtzentrale, die diese Schicksalsgemeinschaft

zunächst strikt anleitet und ihr zunehmend mehr Handlungsspielräume überträgt. Dramaturgisch wird mithilfe von Raum, Technik und performativer Handlungsanweisung eine Situation kreiert, die die Spieler*innen aktiviert, zunächst individuell zu handeln, dieses Handeln auf die Gruppe zu beziehen, zu befragen, und schließlich kollektiv einen Gesellschaftsvertrag zu verhandeln und sich als temporäre Gemeinschaft zu konstituieren. Durch ein geschicktes Spiel mit Momenten zwischen Kontrolle und Anarchie können sich Kinder und Erwachsene im Spiel auf Augenhöhe als Bürger*innen erproben.

In der *Schule der Mädchen II* untersuchen und erproben kleine Teams aus je einem Mädchen und einer Frau gemeinsames Handeln im öffentlichen Raum und teilen ihre Ergebnisse im Anschluss daran per Dokumentation und mit Mitteln der Lecture Performance mit den Zuschauer*innen. Die gemeinsame Bürger*innenversammlung ist hier eher Moment des Berichts, der Präsentation von Ergebnissen und teilweise ihrer performativen Erprobung. In der *Konferenz der wesentlichen Dinge* dagegen ist das Handeln und Verhandeln aller in der performativen Spielsituation gemeinsames Moment des Untersuchens, Entwerfens und Erprobens von alternativen Formen des transgenerationellen Zusammenlebens. Der Ablauf des Spiels ist durch das Künstler*innenkollektiv vorstrukturiert und zielt auf eine gelingende Vertragsvereinbarung zwischen den Spielenden. Der tatsächliche Spielverlauf und seine Ausgestaltung hängen jeweils von den Interessen, Ideen, Konstellationen und dem konkreten Handeln der Spieler*innen ab. In der von mir mitgespielten Runde (Performance)¹⁴⁷ sind nur wenige Kinder anwesend, was von den Veranstalter*innen bedauert wird. Entsprechend zugewandt begegnen die erwachsenen Spieler*innen den Kindern, bemüht, ihnen viel Entscheidungsmacht in der Gestaltung unseres Zusammenseins zuzugestehen – und damit modellhaft auch für größere Handlungsräume von Kindern und Jugendlichen in demokratischen Prozessen zu plädieren. So bringt ein älterer erwachsener Mitspieler den Vorschlag ein, »dass die Kinder in unserer Runde doppeltes Stimmrecht erhalten sollen!«, der wohlwollend angenommen wird.

In einer Spielrunde am Vortag hingegen, so berichtet eine der Veranstalter*innen, seien durch Anwesenheit einer halben Schulklasse die Kinder in der Überzahl gewesen. Schnell hätten sie ihre Macht erkannt und ihre Mehrheit genutzt, um die erwachsenen Mitspieler*innen prinzipiell zu überstimmen, teils unsoziale Regeln durchzusetzen und so anarchische

¹⁴⁷ 28.05.2016, 14.00 Uhr im Rahmen von *Hart am Wind – 5. Norddeutsches Kinder- und Jugendtheaterfestival* in der Garage der Theaterakademie Hamburg

Momente geschaffen, die das Spiel zwischenzeitlich zu sprengen gedroht hätten.¹⁴⁸ Die Erwachsenen hätten ihre Ohnmacht erkannt und ihre Großzügigkeit gegenüber den Kindern schnell verloren. Die Runde sei schließlich verstimmt und verunsichert auseinandergegangen. Über eine Dramaturgie der Verhandlung räumt *Die Konferenz der wesentlichen Dinge* allen Beteiligten im temporären Rahmen des Spiels gleichberechtigte Handlungsmacht ein, spielt diese durch und gibt dabei die Kontrolle über einen »pädagogisch wertvollen« Spielverlauf ab.

Anhand ihrer unterschiedlichen Dramaturgien habe ich die eigenen performativen Forschungsteile, *Die Schule der Mädchen I* und *II*, im Spiegel vergleichbarer Projekte auf unterschiedliche relationale Prinzipien und Strategien untersucht und dabei dargestellt, wie diese im Kontext kultureller Bildungsprojekte und partizipativer Forschungsprojekte eingesetzt werden können, um transgenerationelle Verhältnisse performativ zu untersuchen.

Im folgenden Kapitel werde ich Ergebnisse der theoriebasierten sowie der künstlerisch-praktischen Teile meiner Untersuchung des Zusammenhangs zwischen der Performance von Bürger*innenschaft und künstlerischer Performance als Arbeit an Bürger*innenschaft im Kontext von kultureller Bildung und partizipativer künstlerischer Forschung zusammenführen.

¹⁴⁸ Gespräch mit Nicole Dietz, Mitveranstalterin des *Hart am Wind*-Festivals, am 28.05.2016

4 Ausblick

Zusammenfassend möchte ich im Folgenden festhalten, inwiefern künstlerische Performance als Handeln von Bürger*innen gefasst werden kann, mit dem diese an postmigrantischer Citizenship arbeiten, welche dramaturgischen Knotenpunkte sich daraus für die Gestaltung partizipativer Performancepraxis ergeben und welche Merkmale eine in diesem Sinne performative Dramaturgie kennzeichnen.

4.1 Performance als Handeln – Arbeit an Citizenship

Auf einer Theaterbühne öffentlich sichtbar und hörbar zu werden, bietet Kindern und Jugendlichen (und Erwachsenen) zunächst »Aufmerksamkeit und Anerkennung«. Aber bietet es ihnen auch Handlungsmacht im Sinne von »Selbstwirksamkeit«? fragt Sibylle Peters (vgl. Peters 2012: 9). Oder müssen Handeln und Teilhabe in der künstlerischen Rahmung immer fiktiv bleiben? (vgl. Plischke 2016: 10). Sicherlich haben künstlerisches und künstlerischforschendes Handeln nicht die Wirkmacht, gesellschaftliche Strukturen, Entscheidungen und Praktiken direkt oder gar im Alleingang umzustürzen. Aber Performance und performative Forschung können Kindern und Erwachsenen den Rahmen bieten, Teilhabeanliegen zu artikulieren und darüber hinaus in einem temporär gestalteten Forschungssetup als Bürger*innen eigene Handlungsmacht im »Probehandeln« durchzuspielen (vgl. Peters 2012: 11; Plischke 2016: 10-11). Kunst hat die Möglichkeiten, solche temporären Handlungsräume auf der Grenze zwischen Fiktion und Realität zu installieren – und ihre künstlerische Rahmung immer wieder unscharf zu halten, so dass (zum Beispiel im öffentlichen Stadtraum) durchgespieltes Handeln teilweise auch direkt in Gesellschaft wirken kann. Die Dramaturgie gewinnt hier zentrale Bedeutung, indem sie performative Situationen einrichtet, darin die Ressourcen Sichtbarkeit und Hörbarkeit so strukturiert und komponiert, dass sie handlungsfähige Konstellationen performender oder forschender Bürger*innen schafft und im Probehandeln Agencies unterstützt. Damit zeigt sie in verdichteter Weise das Handeln von Bürger*innen innerhalb gesellschaftlicher Ordnungen und Machtverhältnisse und/oder entwickelt alternative Entwürfe, die in der künstlerischen Rahmung erprobt und durchgespielt werden können. So kann Performance über die – innerhalb kultureller Bildungsprojekte etablierte – frontale Form des »Kinder-treten-auf-eine-Bühne-und-sprechen-öffentlich-von-ihren-biografisch-angebundenen-gesellschaftlichen-Anliegen« hinausgehen. Künstlerische Performance von jugendlichen und erwachsenen Bürger*innen kann ihnen dann künstlerische und gesellschaftliche Handlungs- und Wirkmacht bieten und damit performativ

sein, wenn sie dramaturgisch als gesellschaftliches Probehandeln konzipiert und strukturiert ist und das künstlerisch gerahmte öffentliche Erscheinen, Handeln und Sprechen von Performer*innen auf Fragen ihres Bürger*inseins bezieht. Sie folgt meist einer Dramaturgie der Selbstermächtigung, die ein emanzipatorisches, ermächtigendes »Probehandeln« von Bürger*innen – vor und mit anderen – herstellt und als sozialen Entwurf erzählt. Eine Herausforderung stellen dabei folgende relational-dramaturgische Knotenpunkte dar.¹⁴⁹

4.2 Relational-dramaturgische Knotenpunkte

1. Gemeinsam mit Jugendlichen (und Kindern) performativ zu forschen bedeutet, sie als Bürger*innen mit temporär eingeschränkten Rechten, Pflichten und Teilhabemöglichkeiten wahrzunehmen. Die moderne Konstruktion von Kindheit und Jugend als Schutzraum und Vorbereitungszeit auf das »Bürger*insein« macht sie dazu. Gleichzeitig sind Kinder und Jugendliche jetzt wie zukünftig direkt betroffen von gesellschaftlichen Prozessen und Entscheidungen. Ihre gesellschaftliche Funktion als »Bürger*innen-to-be« ist ihr zukünftiges Handeln (vgl. Plischke 2016: 3-4). Schnell und selbstverständlich entwickeln sie Strategien und Praktiken für einen sich verändernden gesellschaftlichen Alltag, der ihren erwachsenen Mitbürger*innen oft noch fremd scheint. Sie können daher als Seismographen gesellschaftlicher Veränderung angesehen werden. Mit Jugendlichen Fragen des Bürger*innenseins und -werdens zu untersuchen, heißt deshalb gleichzeitig immer zu Fragen kindlicher beziehungsweise jugendlicher Teilhabe an Gesellschaft, zu Machtfragen und zu Fragen der Transformation und Zukunftsfähigkeit von Gesellschaft zu forschen. Dafür reicht es nicht aus, Jugendliche Fragen ihrer gesellschaftlichen Teilhabe öffentlich stellen und gesellschaftliche Anerkennung fordern zu lassen. Zugleich geht es darum, einen gesellschaftlichen, »erwachsenen« Blick auf sie als defizitäre Bürger*innen zu zeigen und darüber hinaus gesellschaftliche Verhältnisse als Bedingungen ihres Handelns und ihrer gesellschaftlichen Performance so zu befragen, dass deren Zukunftsfähigkeit im Hinblick auf Formen inklusiver Citizenship und gelingendes Zusammenleben verhandelt werden kann (Kapitel 1).¹⁵⁰

¹⁴⁹ Die im Folgenden herausgearbeiteten relational-dramaturgischen Knotenpunkte habe ich bereits in der Publikation *Performatives Forschen als bürgerschaftliches Handeln* (Gunsilius 2018a) festgehalten.

¹⁵⁰ Wie einleitend beschrieben sind die Kategorien Zukunft beziehungsweise Zukunftsfähigkeit in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen als ihre Garant*innen schwierig, da sie einerseits eine schwer zu füllende Formel darstellen und zugleich davon ablenken, Kinder und Jugendliche als gegenwärtige Bürger*innen wahrzunehmen (Kapitel 1).

2. Mit Kindern und Jugendlichen performativ zu forschen heißt immer auch Fragen postmigrantischer Gesellschaft zu untersuchen. Wie ich gezeigt habe, ist gerade die staatliche Schule heute *die* Öffentlichkeit der Generation, in der sich das Mehrheitsverhältnis zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland umdreht. Hier stellen sich die Fragen und Herausforderungen eines gerechten und gelingenden Zusammenlebens postmigrantischer Gesellschaft sehr konkret und zwar sowohl für Jugendliche untereinander als auch zwischen ihnen und Erwachsenen. Lehrer*innen und initiiierende Künstler*innen performativer (Forschungs)projekte sind dabei, den genannten Zahlen zufolge, meist Teil der ausschließenden Logik von Bildungsinstitutionen (Kapitel 2.1 und 2.2). Dass eine Ursache für Konflikte in künstlerischen (Forschungs)projekten unter anderem gerade in deren Unterschiede reproduzierenden Strukturen, Konstellationen und Praktiken begründet liegt, wird nach wie vor zu wenig in Betracht gezogen. Dabei werfen diese Konfliktfelder oft zentrale Fragen postmigrantischen Zusammenlebens auf. Dieser Befund wird im Falle meines künstlerischen Forschungsprojektes *Die Schule der Mädchen I* nicht nur reflektiert, sondern schlägt sich konkret in einer Überschreibung des Forschungssetups nieder. Mit Kindern und Jugendlichen performativ zu forschen heißt immer auch zu Fragen postmigrantischer Gesellschaft zu forschen.

3. Mit Kindern und Jugendlichen performativ zu forschen bedeutet, ihr Verhältnis zu beteiligten Erwachsenen nicht als ein pädagogisches zu denken. In der Zusammenarbeit mit Schulen wird Künstler*innen eine andere, freiere Position innerhalb des Prozesses zugestanden als sie Lehrer*innen im Rahmen Schule möglich ist: indem sie nicht Teil der pädagogischen Institution sind, müssen sie nicht pädagogisch agieren und garantieren damit ein Stück weit die Öffnung von Schule (vgl. Mörsch/Pinkert 2006: 535-537). Dennoch entscheiden Künstler*innen jeweils, ob sie auf die Vermittlung künstlerischer Gegenstände beziehungsweise Strategien oder auf die Einrichtung gemeinsamer künstlerischer Handlungsräume zwischen Kindern und Erwachsenen fokussieren. In künstlerischen Forschungsprozessen geht es darum, in Anerkennung unterschiedlicher Perspektiven, Motivationen und unterschiedlicher Verantwortlichkeiten verschiedene Expertisen zu versammeln und an einer Frage, die Kinder und Jugendliche sowie Erwachsene in unterschiedlicher Weise betrifft, mit künstlerischen Mitteln gemeinsam wirksam zu werden. Das heißt für initiiierende Künstler*innen, ein performatives Forschungssetup dramaturgisch so zu bauen, dass jugendliche und erwachsene Forscher*innen mit ihren Wünschen und Anliegen an die Forschungsfrage andocken können (vgl. Peters 2012, 2016c). Kollaborative

performative Forschung findet darin unter Umständen nicht in jedem Moment gemeinsam, sondern zum Teil nebeneinander oder gar gegeneinander statt. Für erwachsene Forscher*innen bedeutet dies auch, sich aus der pädagogischen Komfortzone zu begeben, mit der eigenen Position innerhalb dieser kollaborativen Konstellation sichtbar zu werden, sich den jugendlichen Mitforschenden auf der Bühne gegenüber oder an die Seite zu stellen, sich und die eigene (Macht)position rückbeforschen zu lassen und dabei auch und gerade Momente von Verunsicherung und Scheitern produktiv zu machen. Hierarchielos kann die kollaborative Konstellation dabei niemals sein. Mit Kindern und Jugendlichen künstlerisch zu forschen bedeutet immer zugleich Forschung im und am transgenerationellen Verhältnis.

4. Mit Kindern und Jugendlichen performativ zu forschen, bedeutet, das Versprechen kultureller Bildung auf gesellschaftliche Teilhabe zu befragen und das eigene Tun in diesem Kontext zu reflektieren. Im Zentrum stehen dabei sowohl eine Reflexion von Grenzen und Chancen künstlerischer Erfahrung und kultureller Bildungspraxis als auch ihre doppelte Verstricktheit in ein Kreativitäts- und ein Performanzdispositiv. Das Paradox, dem künstlerisches Handeln im kulturellen Bildungskontext unterliegt, kann dabei nur teilweise, nie ganz aufgelöst, zugleich aber innerhalb der künstlerischen Auseinandersetzung produktiv gemacht werden. Neben Gender, Race, Age und Ability spielen dabei vor allem die Ungleichheitskategorien Schicht und soziale Herkunft (Class) sowie Bildung eine zentrale Rolle. Die Debatte um kulturelle Bildung als Heilmittel gegen Bildungsbenachteiligung umfasst auch Bourdieus Begriff des kulturellen Kapitals als gesellschaftliches Distinktionsmerkmal. Übersehen wird dabei häufig, dass kulturelles Kapital durch kulturelle Bildungspraxis nicht nur erweitert werden kann, sondern in diesem Versuch unter Umständen auch Ungleichheitserfahrungen reproduziert werden.

4.3 Merkmale performativer Dramaturgien

Es ist Aufgabe der Dramaturgie, künstlerische Settings und Prozesse einzurichten und dabei in Bezug auf die genannten relational-dramaturgischen Knotenpunkte zu befragen: wer performt hier mit wem, vor wem, unter welchen Bedingungen und in welchem institutionellen oder strukturellen Kontext? Und wem werden dabei von wem welche theatralen beziehungsweise performativen Ressourcen wie Sichtbarkeit und Hörbarkeit zugestanden? Partizipative Projekte im Kontext kultureller Bildung, die eine dramaturgische Struktur für performatives jugendliches Probehandeln entwickeln, schaffen zugleich eine Narration gesellschaftlicher jugendlicher Performance. Was sich oft automatisch ein Stück

weit »miterzählt«, ohne gezielt von jemandem so eingerichtet worden zu sein, kann erst über die Dramaturgie bewusst in den Blick genommen und vergrößert werden.

Die künstlerisch untersuchten Inhalte und Fragen, künstlerische Verfahren und Strategien, beteiligte Bürger*innen, ihre Expertisen, ihre gesellschaftlichen Positionen, ihre Konstellationen innerhalb der künstlerischen Arbeit denkt und entwickelt die Dramaturgie stets in Bezug auf eine rahmende Gesamtsituation. Sie ist es, die Performance als künstlerisches Handeln im Hinblick auf das Relationale prüft, befragt, zuspitzt. Darüber hinaus betrachtet und reflektiert die Dramaturgie das eigene Tun immer auch im Kontext sozialer Fragen und gesellschaftlicher Zusammenhänge und stellt damit eine zentral notwendige Funktion innerhalb partizipativer Performancepraxis dar.

Jugendliche Performance ist dabei in der Regel am normativen Versprechen kultureller Bildung orientiert: Sie soll hier stets erfolgreiches jugendliches Ermächtigungshandeln sein, das mehr oder weniger marginalisierten Bürger*innen Handlungsmöglichkeiten und Empowerment bieten soll. Im Versuch, ein Versprechen auf Handlungsmacht einzulösen, die sie anderen bieten möchte und damit zugleich für sich selbst beansprucht, reproduziert kulturelle Bildung oft marginalisierende Zuschreibungen. Die Dramaturgie steht hier vor der paradoxen Aufgabe, in der Reflexion des eigenen Tuns ihr eigenes Narrativ emanzipatorisch zu durchbrechen. Sie hat die Möglichkeit, Settings für Performances zu entwickeln, die diese Paradoxien – und ihr eigenes Verstricktsein darin – nicht auflösen, aber produktiv machen können. In diesem Sinne ist eine Dramaturgie performativ, wenn sie sich selbst als Stellschraube begreift, die künstlerische Artikulation, künstlerische Erfahrung, künstlerische Aktion, also ein Kunsthandeln auf gesellschaftliche Strukturen und Machtverhältnisse als Bedingungen für die Handlungsmöglichkeiten von Bürger*innen zu beziehen – und damit Fragen von Bürger*innenschaft zu formulieren und zu untersuchen. In diesem Sinne ist eine Dramaturgie performativ, wenn sie...

1. auf Handlungsvollzüge statt auf theatrale Repräsentation in der Performance von Bürger*innen – auf einer Bühne oder an anderen öffentlichen Orten – setzt
2. auf die gesellschaftliche Sprecher*innenposition der Performer*innen fokussiert und dabei Differenzkriterien wie Gender, Race, Class, Age und Ability befragt, statt Performance als individuell-biografische Selbstdarstellung zu begreifen

3. performative Ressourcen wie Sichtbarkeit und Hörbarkeit auf der Theatron-Achse so strukturiert, dass sie nicht nur das Erscheinen von (marginalisierten) Bürger*innen vor anderen (privilegierten) Bürger*innen ermöglicht, sondern den Blick auf Performer*innen auch als gesellschaftlichen Blick auf Bürger*innen zeigt und so über die theatrale Situation gesellschaftliche Machtstrukturen befragt sowie temporäre, alternative Ordnungen für das Handeln von Bürger*innen vorschlägt.

4. insbesondere partizipativen Performanceprojekten implizite Intentionen, wie das Versprechen kultureller Bildung auf gesellschaftliche Teilhabe, Integrations- oder Partizipationsziele sowie ihnen eingeschriebene strukturelle wie institutionelle Ordnungen und Hierarchien in den Blick nimmt.

5. die künstlerische Performance von Bürger*innen auch auf ein gesellschaftliches performatives Paradigma bezieht und dabei die paradoxe Verstrickung ihrer liminalen und normativen Qualität produktiv macht. Das bedeutet, neben aktivistischen und interventionistischen Handlungsformen und Ästhetiken auch Formen der Passivität, der Destruktion und der Nonperformance zu unterstützen.

6. Handlungsfähigkeit von Bürger*innen innerhalb einer kollaborativen Zusammenarbeit sowohl über konfrontative (Beispiel: *Die Schule der Mädchen I*, *Publikumsbeschwörung*) als auch über Gemeinschaft stiftende Konstellationen und Relationen (Beispiele: *Die Schule der Mädchen II*, *Die Konferenz der wesentlichen Dinge*) herstellen kann.

Eine performative Dramaturgie fokussiert das Relationale und nutzt dafür die Theatron-Achse vor allem in Bezug auf Blickrichtungen, die sie 1. als Linie zwischen Bühnen- und Zuschauer*innen-Raum spannt (Beispiele *Publikumsbeschwörung*, *Frontalunterricht*). Sie kann jedoch 2. auch als Linie *auf* eine Bühne gelegt werden, um Begegnungen, Verhältnisse und Blickrichtungen zwischen Performer*innen ins Zentrum zu stellen (Beispiel: *Die Paten*). Sie kann 3. Kommunikation und Handeln zudem im Dreieck zwischen Performer*innen und einem Publikum spannen (Beispiele: *Die Schule der Mädchen I* und *II*, *Publikumsbeschwörung*). Wenn eine Aufteilung in performende und zuschauende Bürger*innen dramaturgisch ganz aufgelöst wird, kann die Theatron-Achse möglicherweise auch als Kreis oder Quadrat (Beispiel: *Die Konferenz der wesentlichen Dinge*) gedacht werden oder als Zickzack-Linie Bürger*innen dazu einladen, unterschiedliche Positionen einzunehmen, zu verlassen, zu tauschen. Durch relational-dramaturgische Entscheidungen werden auf der Theatron-Achse Konstellationen und Blickverhältnisse strukturiert und damit gesellschaftliche

(Macht)verhältnisse und ihr Einfluss auf bürgerliche Handlungsräume erzählt. So ermöglicht eine relationale Dramaturgie performatives Kunsthandeln nicht nur im Sichtbarwerden, sondern genauso im Unsichtbarbleiben, im Verstecken, in Passivität und Nonperformance sowie in der Begegnung und Interaktion auf Augenhöhe oder im solidarischen Handeln in temporären Allianzen. Die jeweiligen dramaturgischen Entscheidungen bestimmen, welche Bürger*innen aus welcher gesellschaftlichen Sprecher*innenposition heraus in welchem Verhältnis zueinander performen, welche performativen Ressourcen dabei wem in welcher Weise zur Verfügung stehen und welche Haltung gegenüber einem performativen Paradigma eingenommen wird. Sie können dabei auch ohnmächtige, unsichere, aufkommende Agencies unterstützen.

4.4 Die Position der Dramaturgie in kollaborativen Prozessen: Expertise oder Machtzentrum?

In Bezug auf partizipative Performanceprojekte, insbesondere in Bezug auf solche, die als Kollaboration von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen dem Kontext kultureller Bildung zugerechnet werden, habe ich eine relationale Dramaturgie gefordert, die von den gesellschaftlichen Sprecher*innen- und Machtpositionen aller Beteiligten im Prozess ausgeht, diese im künstlerischen Rahmen sichtbar macht und möglicherweise temporär verschiebt. Da die dramaturgische Arbeit immer auch Reflexion des künstlerischen Vorhabens und Tuns selbst ist, sollte sie ihre eigene machtvolle Position innerhalb von künstlerischen Prozessen in relational-dramaturgische Entscheidungen einbeziehen und sichtbar machen. Was bedeutet das für die Position der Dramaturgie? Wer entwickelt die dramaturgische Konzeption? Wer prüft sie regelmäßig während eines kollaborativen Prozesses, wer trifft Entscheidungen, die die Performance aller Beteiligten bedingen, strukturieren und gestalten? Bleibt diese zentrale Position, die letztlich über die Performance aller als Handlungsraum bestimmt, allein einer*m erwachsenen (und noch dazu wahrscheinlich *weißen*, gut mit kulturellem Kapital ausgestatteten) Bildungsbürger*in vorbehalten, die*der meist in Personalunion auch die gesamte Projektleitung übernimmt? Oder muss diese Macht abgegeben werden?

Zunehmend wird die Dramaturgie als eine klassische Aufgabe der Spielleitung in theaterpädagogischen Prozessen auch Kleingruppen von Schüler*innen oder Jugendlichen übertragen. In Bezug auf »Arbeitsweisen, die den Austausch von Kompetenzen ermöglichen, die prinzipiell gleichwertig sind« schlägt Patrick Primavesi Entwicklungsprozesse vor, die »nicht mehr nur arbeitsteilig und hierarchisch organisiert werden«, sondern »eher kooperative

[...] Arbeitsformen« sind (Primavesi 2015: 77). Dagegen ist nichts einzuwenden. Nicht immer jedoch ist die konzeptionelle, (selbst)reflexive Metaebene für Jugendliche von Interesse. Inhalt, Ziel, Regeln für das eigene Spielen und Handeln aufzustellen und dann im Performen eine reflexive Distanz zum eigenen Tun einzunehmen, ist oft mühsam, nicht immer möglich und hemmt häufig ein freies, kreatives Spielen und Handeln. Konzeptionelles, dramaturgisches Denken ist eine eigenständige Expertise, die – wie jede Expertise – gelernt, praktiziert, geübt werden will, um Klarheit, Stringenz und Zuspitzung für ein künstlerisches Setup und einen damit erzählten und durchzuspielenden gesellschaftlichen Entwurf zu erreichen. Dafür müsste im Fall von kollaborativen Dramaturgie-Modellen im Rahmen kultureller Bildungsprojekte Zeit und Raum innerhalb des Prozesses vorgesehen werden. Sie als Kompetenz und Expertise zu beschreiben, ist wichtig, soll jedoch nicht verdecken, dass sie gleichzeitig Entscheidungsmacht und Deutungshoheit bedeutet. Ein Vorschlag ist, die Dramaturgie auch innerhalb kultureller Bildung und künstlerischer Forschung als eigenständige Position von der Projektleitung zu entkoppeln und zu stärken. Insbesondere in kulturellen Bildungsprojekten wird die Position der Dramaturgie als erstes eingespart – denn eine Dramaturgie erzählt sich in der inszenatorischen und der theaterpädagogischen Projektentwicklung automatisch immer ein Stück weit mit. Doch erst als Outside-Eye, als bewusste Distanznahme vom Prozess, ermöglicht die Dramaturgie, die impliziten und expliziten Kontexte, Strukturen, Ordnungen, Hierarchien, Intentionen kultureller Bildungsprozesse sowie künstlerischer Forschungsprozesse zu reflektieren und wiederum zum künstlerischen Gegenstand zu machen. Dies ermöglicht außerdem, die Position der erwachsenen Projektleitung innerhalb des jeweiligen Prozesses zu befragen und sichtbar zu machen. Es ermöglicht weiterhin, auftauchende Irritationen, Störungen, unerwartete Ergebnisse zunächst aus größerer Distanz wahrzunehmen und als Material zu begreifen. Damit bliebe die Position der Dramaturgie dennoch machtvoll. Sie könnte Regeln, Rituale, künstlerische Formen entwickeln, um die eigene Position innerhalb eines kollaborativen (Forschungs)prozesses transparent zu machen und darin als Position sichtbar und befragbar zu sein.

4.5 Dramaturgie und performative Forschung

Meine Untersuchung hat die Dramaturgien postmigrantischer jugendlicher Performance im Rahmen eigener künstlerischer Forschungsprojekte fokussiert. Die weiteren untersuchten Beispiele waren zum Teil als Theaterprojekte, zum Teil als kulturelle Bildungsprojekte und zum Teil als künstlerische Forschungsprojekte unterteilt. Die relational-dramaturgischen

Anforderungen dieser unterschiedlichen Ansätze sind grundsätzlich vergleichbar, jedoch mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung. Künstlerische Projekte erlauben es, inhaltlich klare und dennoch sehr offene Suchbewegungen zu führen. Je partizipativer ein Projektansatz konzipiert ist, desto mehr benötigt er Klarheit und Einfachheit in Bezug auf Setup, Vorgehen, Rollenverteilung, um Bürger*innen Handlungsmöglichkeiten verleihen zu können. Künstlerische Forschungsprojekte erfordern von vornherein ein strukturell-analytisches Setup, um eine Frage, einen Gegenstand, ein Material anschaulich zu machen, zu schärfen und untersuchen zu können. Dramaturgische Entscheidungen schaffen Bedingungen, Regeln, Strukturen für einen Versuchsaufbau, legen Rollen und Verantwortlichkeiten der Beteiligten innerhalb einer kollaborativen Konstellation fest, und zeigen diese auch. Sie stecken darüber hinaus den Rahmen ab, in dem Ergebnisse der Forschung festgehalten, betrachtet und aus denen gegebenenfalls Modifikationen des Versuchsaufbaus abgeleitet werden. Insofern können partizipative Projektansätze – mit Jugendlichen wie Erwachsenen – und künstlerische Forschungsansätze von ihrer jeweiligen dramaturgischen Expertise lernen, um partizipatives, forschendes Handeln von unterschiedlichen Bürger*innen mit und durch Kunst gesellschaftlich wirksam werden zu lassen. Der Anspruch der Forschung erleichtert es dabei, unerwartete Ergebnisse als solche wahrzunehmen und wiederum zu untersuchen. Künstlerische Forschungspraxis zwingt zu einem strukturell-reflexiven Blick auf den Versuchsaufbau (dramaturgische Konzeption) sowie zu einer Reflexion des eigenen involvierten Tuns. Dies erfordert, den künstlerischen Forschungsgegenstand und darüber hinaus auch den Rahmen und die Bedingungen seiner Untersuchung in den Blick zu nehmen. Auf diese Weise kann der Ansatz künstlerischer Forschung der Dramaturgie dabei helfen, ihre Funktion einer kritischen Praxis zurückzugewinnen: Die Dramaturgie kann nicht nur die Performance von Bürger*innen in Beziehung zu gesellschaftlichen Strukturen und Ordnungen setzen, sondern zugleich einen Zusammenhang zwischen der Performance von Bürger*innen, ihren gesellschaftlichen Bedingungen *und* kultureller Bildungs- und künstlerischer (Forschungs)praxis befragen.

4.6 Together – Apart? Ermächtigungsdramaturgien auf dem Prüfstand

Es ist deutlich geworden, dass es sowohl in partizipativer Performance generell sowie insbesondere in kultureller Bildung und einigen Ansätzen künstlerischer Forschung jeweils um ein ermächtigendes Handeln geht, mit dem sich jüngere und/oder ältere Bürger*innen in Gesellschaft einschreiben wollen oder sollen. Entsprechend folgen alle drei Ansätze Dramaturgien der (Selbst)ermächtigung, die in unterschiedlicher Weise funktionieren können.

Über die herausgearbeiteten Dramaturgien der Allianz oder der Vertragsverhandlung konnte gezeigt werden, dass Performance nicht nur in dekonstruktiven, unterbrechenden, konfrontativen Formen ermächtigend für Bürger*innen sein kann. Andere ›harmonischere‹ Dramaturgien sehen sich jedoch sofort dem Vorwurf ausgesetzt, nicht irritierend, nicht kritisch genug, zu harmlos zu sein. In Debatten um eine ›Kritik der Kritik‹ wird anhand konkreter Kunstprojekte diskutiert, dass normativ geforderte kritisch-emanzipatorische künstlerische Praktiken, die nicht in allen gesellschaftlichen Schichten gleichermaßen etabliert, erprobt und von Interesse sind und von einigen Bürger*innen regelmäßig auch verständnislos, abgeschreckt oder desinteressiert aufgenommen werden, selbst zu einer ausschließenden Praxis beziehungsweise Interaktionsform werden können. Angesichts aktueller sozialer Herausforderungen durch eine zunehmende gesellschaftliche Spaltung hat (partizipative) Kunst begonnen, sich von einem Paradigma der Kritik zu lösen und wagt daneben auch (wieder) positivere Entwürfe gelingenden Zusammenlebens. Die Frage der Kritik muss dabei jedoch nicht in ein Entweder-Oder münden. Am irritierendsten ist Performance, wenn sie uneindeutig bleibt und mit aufgezeigten Paradoxien spielt. Unterschiedliche Formen der Begegnung und der Kollaboration von privilegierteren und weniger privilegierten Bürger*innen können hier Möglichkeiten für den Kontext der kulturellen Bildung eröffnen. Im konstruktiven Erproben von performativen Konstellationen, die auf gesellschaftliche Konstellationen verweisen und dabei durchaus einen gesellschaftskritischen Ausgangspunkt in sich tragen, können alternative Modelle sozialer und kultureller Teilhabe durchgespielt werden.

Offen bleibt die Frage: Was geschieht, wenn Bürger*innen nicht (durch Performance) ermächtigt werden wollen – für kulturelle Bildungsarbeiter*innen vermutlich die größte Irritation? Mögliche Gründe und dramaturgische Antworten habe ich in der Untersuchung der *Schule der Mädchen I* sowie anhand von Ulf Amindes Arbeit *Frontalunterricht* (2009) diskutiert. Die Möglichkeiten künstlerischen Handelns bieten nicht immer befriedigende Lösungen für die Tatsache, dass Kunst nicht für alle Bürger*innen gleichermaßen zugänglich oder erstrebenswert ist. Dieser Befund sollte zum Ausgangspunkt einer weiterführenden Forschung werden: Kollisionen zwischen einem gesellschaftlichen und durch kulturelle Bildung teilweise reproduzierten performativen Imperativ und einer zunächst zu verzeichnenden, bisher jedoch noch nicht eingehender untersuchten Scheu vor öffentlicher Sichtbarkeit sollten weiter untersucht werden. Dabei ist ein Zusammenhang zwischen einem

gesellschaftlichen performativen Imperativ und kulturellem Kapital beziehungsweise Bildungsprivilegien ein lohnenswerter und notwendiger Ansatzpunkt weiterer Forschung.

Ebenso ist deutlich geworden, dass die kulturelle Bildung ihr zentrales Versprechen auf die Ermächtigung von jungen Bürger*innen unbedingt einlösen will und muss, um die eigene Handlungsmacht und Relevanz bestätigen zu können. Anhand konfrontativer Konstellationen zwischen Schüler*innen und Künstler*innen konnte gezeigt werden, wie sehr kulturellen Bildungsprozessen aus diesem Grund ein gesellschaftlicher performativer und kreativer Imperativ an Bürger*innen eingeschrieben ist und wie sehr dieser zugleich durch Differenzkriterien wie Gender, Race, Age, Ability und Class in problematischer Weise geprägt ist.

Wie kann es Performance in der kulturellen Bildung gelingen, sich die ihr eingeschriebene »liminal-norm« einzugestehen und ihre liminale Qualität gegenüber ihrem eigenen normativen Anspruch zu behaupten? In diesem Zusammenhang sollten, wie vorgeschlagen, weitere Strategien und Dramaturgien untersucht werden, die einen performativen Imperativ aushebeln, unterlaufen, durchbrechen (wollen) – und Performances des Unsichtbar-Bleibens, Verschwindens, Sich-Entziehens erprobt werden. Performances, die wagen, das zentrale Versprechen der kulturellen Bildung von Sichtbarkeit und Performance als (Selbst)ermächtigung und Partizipation zu unterlaufen, zu ignorieren oder zu befragen, riskieren, in ihrem Ansatz delegitimiert zu werden. Bestenfalls jedoch kann Performance in diesem Versuch kollaboratives Handeln, Lernen, Forschen von jugendlichen und erwachsenen Bürger*innen erreichen – und damit viel gewinnen.

Die spannende Frage ist, ob die kulturelle Bildung eine Störung, Unterbrechung, Irritation von Routinen und Interaktionsformen und eine damit einhergehende Überarbeitung ihrer normativen Ansprüche und ihrer Legitimation, ob sie mögliche Tabubrüche, die Fragen nach Handlungsmöglichkeiten jugendlicher Bürger*innen *auch* innerhalb kultureller Bildung aufwerfen, überhaupt wünscht und zulässt.

5 Literatur

- Abramović, Marina (2017): *The Cleaner*. Berlin: Hatje Cantz.
- Adorno, Theodor W. (1973): *Ästhetische Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Allbright Stiftung (2017): »Ein ewiger Thomas-Kreislauf? Wie deutsche Börsenunternehmen ihre Vorstände rekrutieren.« Berlin, online verfügbar unter: <http://www.allbright-stiftung.de/aktuelles/2017/3/30/am-3-april-erscheint-der-neue-bericht-ein-ewiger-thomas-kreislauf-wie-deutsche-brsenunternehmen-ihre-vorstnde-rekrutieren> (letzter Zugriff: 18.05.2018)
- Allman, Dwight D./Beaty, Michael D. (Hg.) (2002): *Cultivating Citizens: Soulcraft and Citizenship in Contemporary America*. Lanham: Lexington Books.
- Arendt, Hannah (1998): *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Arndt, Susan (2011): »Rasse.« In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache: ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast, S. 660-664.
- Austin, John L. (1972): *Zur Theorie der Sprechakte: (How to Do Things With Words)*. Stuttgart: Reclam.
- Badura, Jens/Dubach, Selma/Haarmann, Anke/Mersch, Dieter/Rey, Anton/Schenker, Christoph/Toro Pérez, Germán (Hg.) (2015): *Künstlerische Forschung. Ein Handbuch*. Zürich/Berlin: Diaphanes.
- Bazinger, Irene (2012): »Wozu postmigrantisches Theater?« Interview mit Shermin Langhoff. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 15.01.2012, online verfügbar unter: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buehne-und-konzert/gespraechmit-shermin-langhoff-wozu-postmigrantisches-theater-11605050.html> (letzter Zugriff: 18.12.2015)
- Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (2016a): *Bericht der Schulinspektion 2016 – Gymnasium Klosterschule*, online verfügbar unter: <https://www.hamburg.de/inspektionsberichte/weiterfuehrende-schulen/mitte/> (letzter Zugriff: 22.11.2017)
- Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (2016b): *Hamburger Schulstatistik Schuljahr 2015/2016*, online verfügbar unter: <https://www.hamburg.de/bsb/hamburger-schulstatistik/> (letzter Zugriff: 22.11.2017)
- Benhabib, Seyla (1998): *Hannah Arendt – Die melancholische Denkerin der Moderne*. Hamburg: Rotbuch.
- Benjamin, Walter (1991): »Programm eines proletarischen Kindertheaters.« In: Tiedemann, Rolf/Schweppenhäuser, Hermann (Hg.): *Gesammelte Schriften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 763-769.
- Berger, Hilke Marit (2017): *Handlung statt Verhandlung. Kunst als gemeinsame Stadtgestaltung*. Berlin: Jovis.

- Bernstorff, Elise von (2013): »Das Undisziplinierte im Transdisziplinären. Das pädagogische Verhältnis in der künstlerischen Forschung mit Kindern«. In: Peters, Sibylle (Hg.): Das Forschen aller: Artistic Research als Wissensproduktion zwischen Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 95-120.
- Bertram, Sebastian (2007): »Das neue Gesicht eines Problemviertels«. In: Die Welt, 22.09.2007, online verfügbar unter: <https://www.welt.de/regionales/hamburg/article1205372/Das-neue-Gesicht-eines-Problemviertels.html> (letzter Zugriff: 27.11.2017)
- Bicker, Björn (2011): »Die Kunst der Teilhabe«. In: Roeder, Anke/Zehlein, Klaus (Hg.): Die Kunst der Dramaturgie: Theorie, Praxis, Ausbildung. Leipzig: Henschel, S. 193-201.
- Bishop, Claire (2004): »Antagonism and Relational Aesthetics«. In: October 110, S. 51-79.
- Bishop, Claire (2006): »The Social Turn: Collaboration and its Discontents«. In: Artforum 44, S. 178.
- Blum, Thomas (2015): »Theaterpädagogik ist immer politisch! Zu Konstruktionen des ›Anderen‹ in der theaterpädagogischen Praxis.« In: Jenny, Ursula/Panskus, Janka (Hg.): Blick zurück – Fallstudien. Praxis der kulturellen Bildung. Berlin: Maxim Gorki Theater, S. 64-76.
- Böhm, Markus/Reinbold, Fabian (2015): »YouTube-Star Dagi Bee über ihre Fans: ›Ich bin für sie die Elternperson, das ist schon krass«. Spiegel Online, 13.08.2015, online verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/netzwelt/web/dagi-bee-im-interview-ueber-das-leben-als-youtube-star-a-1047796.html> (letzter Zugriff: 08.12.2017)
- Borgdorff, Henk (2008): »Wo stehen wir in der künstlerischen Forschung? Vortrag im Rahmen der Konferenz des Österreichischen Wissenschaftsrats, online verfügbar unter: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiw3pHYwOrdAhVMzKQKHTkqD4IQFjABegQICBAC&url=https%3A%2F%2Fwww.researchcatalogue.net%2Fprofile%2Fdownload-media%3Fwork%3D129431%26file%3D129433&usg=AOvVaw1_6hWxzUqCNlocD5pxw1kP (letzter Zugriff: 17.11.2016)
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J. D. (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourriaud, Nicolas (2002): Relational Aesthetics. Dijon: Presses du réel.
- Brockes, Emma (2015): »The Guerrilla Girls: 30 Years of Punking Art World Sexism«. In: The Guardian, 29.04.2015, online verfügbar unter: <https://www.theguardian.com/artanddesign/2015/apr/29/the-guerrilla-girls-interview-art-world-sexism> (letzter Zugriff: 6.12.2017)
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2016): »Stärken entfalten durch kulturelle Bildung!«, online verfügbar unter: https://www.bmbf.de/pub/Staerken_entfalten_durch_kulturelle_Bildung.pdf (letzter Zugriff: 27.02.2018)

- Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2013): Drucksache 20/7094 vom 03.05.2013, online verfügbar unter: <http://www.hamburg.de/bsb/hamburger-sozialindex/> (letzter Zugriff: 08.11.2017)
- Burri, Regula V./Evert, Kerstin/Peters, Sibylle/Pilkington, Esther/Ziemer, Gesa (Hg.) (2014): *Versammlung und Teilhabe: Urbane Öffentlichkeiten und performative Künste*. Bielefeld: transcript.
- Busch, Kathrin (2007): »Künstlerische Recherche und Poetiken des Wissens«. In: Märtens, Susanne/Böhringer, Hannes (Hg.) (2013): *Vorsicht Wagnis. Kunst – Wissen – Forschen*. Nürnberg: Verlag für moderne Kunst, S. 40-49.
- Busch, Kathrin (2012): *Passivität*. Hamburg: Textem.
- Butler, Judith (2016): *Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung*. Berlin: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2011): *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of »Sex«*. Abingdon/Oxon: Routledge.
- Butler, Judith (2004a): *Precarious Life: The Powers of Mourning and Violence*. London/New York: Verso.
- Butler, Judith (2004b): *Undoing Gender*. New York/London: Routledge.
- Butler, Judith (1988): »Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory«. In: *Theatre Journal*. Vol. 40, no. 4, S. 519.
- Carlson, Marvin (2004): *Performance: A Critical Introduction*. New York: Routledge.
- Cassell, Catherine/Johnson, Phil (2006): »Action Research: Explaining the Diversity«. In: *Human Relations*. Vol. 59, no. 6, S. 783-814.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2015): *Postkoloniale Theorie: Eine kritische Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Certeau, Michel de (1988): *Kunst des Handelns*. Berlin: Merve
- Czirak, Adam (2014): »Partizipation«. In: Fischer-Lichte, Erika/Kolesch, Doris/Warstat, Matthias (Hg.): *Metzler Lexikon Theatertheorie*. Stuttgart: Metzler, S. 242-248, online verfügbar unter: <https://ebookcentral.proquest.com> (letzter Zugriff: 15.03.2018)
- Dean, Jasmin (2011): »People of Colo(u)r«. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache: ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast, S. 597-607.
- Deck, Jan (2014): »Paradoxe Verhältnisse. Zum biopolitischen Kontext der Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen«. In: Primavesi, Patrick/Deck, Jan (Hg.): *Stop Teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen*. Bielefeld: transcript, S. 47-67.
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (2002): »Intensiv-Werden, Tier-Werden, Unwahrnehmbar-Werden...«. In: *Tausend Plateaus*. Berlin: Merve, S. 317-422.
- Derrida, Jacques (2004): *Die différance: Ausgewählte Texte*. Stuttgart: Reclam.

- Deutscher Kulturrat (2012): »Lernorte interkultureller Bildung im vorschulischen und schulischen Kontext. Stellungnahme vom 08.10.2010«. In: Zimmermann, Olaf/Geissler, Theo (Hg.): Kulturelle Vielfalt leben: Chancen und Herausforderungen interkultureller Bildung. Berlin: Deutscher Kulturrat e.V., S. 40-44.
- Deutsch-Schreiner, Evelyn (2016): Theaterdramaturgien von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Köln: Böhlau.
- Donath, Katharina (2011): »Die Herkunft spielt keine Rolle. »Postmigrantisches« Theater im Ballhaus Naunynstraße«. Interview mit Shermin Langhoff. In: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hg.): Online-Dossier Kulturelle Bildung vom 10.03.2011, online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/60135/interview-mit-shermin-langhoff?p=all> (Letzter Zugriff: 18.12.2015)
- Eddo-Lodge, Reni (2017): Why I'm No Longer Talking to White People About Race. London: Bloomsbury Circus.
- Eismann, Sonja (2014): »Weibliche Körper als Ressource. Von der Selbstermächtigung zur Selbstoptimierung«. In: Franke, Yvonne/Pöge, Kathleen/Ritter, Bettina/Venohr, Dagmar (Hg.): Feminismen heute: Positionen in Theorie und Praxis. Bielefeld: transcript, S. 183-189.
- Erdem, Esra (2009): »In der Falle einer Politik des Ressentiments. Feminismus und die Integrationsdebatte«. In: Binder, Jana/Hess, Sabine/Moser, Johannes (Hg.): No integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa. Bielefeld: transcript, S. 187-203.
- Feige, Daniel Martin/Siegmund, Judith (Hg.) (2015): Kunst und Handlung: Ästhetische und handlungstheoretische Perspektiven. Bielefeld: transcript.
- Feireiss, Lukas (2010): »Livin' in the City. The Urban Space as Creative Challenge«. In: Klanten, Robert/Hübner, Matthias (Hg.): Urban Interventions: Personal Projects in Public Spaces. Berlin: Gestalten, S. 2-3.
- Fischer-Lichte, Erika (2016): Performativität: Eine Einführung. Bielefeld: transcript.
- Fischer-Lichte, Erika (2014): »Performativität/performativ«. In: Fischer-Lichte, Erika/Kolesch, Doris/Warstat, Matthias (Hg.): Metzler Lexikon Theatertheorie. Stuttgart: Metzler, S. 242-248, online verfügbar unter: <https://ebookcentral.proquest.com> (letzter Zugriff: 15.03.2018)
- Fischer-Lichte, Erika (2004): Ästhetik des Performativen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fletcher, Harrell/July, Miranda (2007): Learning to Love You More. München/New York: Prestel.
- Foroutan, Naika (2015) für bpb.de: Die postmigrantische Gesellschaft. Creative Commons, online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/205190/die-postmigrantische-gesellschaft> (letzter Zugriff: 16.10.2017)
- Foroutan, Naika (2014a): »Narrationen von Nationen – oder: Wie erzählt man die nationale Identität in Deutschland neu?«. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Vielfältiges

- Deutschland: Bausteine für eine zukunftsfähige Gesellschaft. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, S. 176-199.
- Foroutan, Naika/Canan, Coşkun/Schwarze, Benjamin/Beigang, Steffen/Dorina Kalkum (2015): Deutschland postmigrantisch 2: Einstellungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu Gesellschaft, Religion und Identität. Berlin: Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung der Humboldt-Universität zu Berlin
- Foroutan, Naika/Canan, Coşkun/Arnold, Sina/Schwarze, Benjamin/Beigang, Steffen/Kalkum, Dorina (2014): Deutschland postmigrantisch 1: Gesellschaft, Religion, Identität: Erste Ergebnisse. Berlin: Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung der Humboldt-Universität zu Berlin.
- Foster, Hal (2003): »Arty Party«. In: London Review of Books. Vol. 25, no. 23, 04.12.2003, S. 21-22, online verfügbar unter: <https://www.lrb.co.uk/v25/n23/hal-foster/arty-party> (letzter Zugriff: 11.06.2018)
- Fraser, Nancy (2008): »Die Transnationalisierung der Öffentlichkeit. Legitimität und Effektivität der öffentlichen Meinung in einer postwestfälischen Welt«. In: Dorer, Johanna/Geiger, Brigitte/Köpl, Regina (Hg.): Medien – Politik – Geschlecht. Heidelberg: Springer VS, S. 18-34
- Fraser, Nancy (2013): Fortunes of Feminism: From State-managed Capitalism to Neoliberal Crisis. Brooklyn/New York: Verso.
- Gale/Thomson (Hg.) (2007): »Sport Performance«. World of Sports Science, online verfügbar unter: <https://www.encyclopedia.com/sports/sports-fitness-recreation-and-leisure-magazines/sport-performance> (letzter Zugriff: 26.02.2018)
- Geertz, Clifford (1972): »Deep Play: Bemerkungen zum balinesischen Hahnenkampf«. In: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 202-260.
- Gensicke, Thomas/Geiss, Sabine (2010): Hauptbericht des Freiwilligensurveys 2009. Ergebnisse der repräsentativen Trenderhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und Bürgerschaftlichem Engagement. München: Infratest, online verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/jump/93170/3--freiwilligensurvey-hauptbericht-data.pdf> (letzter Zugriff: 15.06.2016)
- Georgi, Viola B./Ackermann, Lisanne/Karakas, Nurten (2011): »Einleitung«. In: Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Münster: Waxmann, S. 13-16.
- Glissant, Édouard (1997): Poetics of Relation. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Goffman, Erving (1969): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München/Berlin/Zürich: Piper.
- Goldberg, RoseLee (2014): Die Kunst der Performance: Vom Futurismus bis heute. Berlin/München: Deutscher Kunstverlag.
- Goldberg, RoseLee (1979): Performance: Live Art 1909 to the Present. New York: Harry N. Abrams.

- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grothe, Nicole/Wettengl, Kurt (Hg.) (2013): Fluxus – Kunst für alle! Heidelberg: Kehrer.
- Gunsilius, Maike (2017): »Die Schule der Mädchen II.« In: Evert, Kerstin/Hildebrandt, Paula/Peters, Sibylle/Schaub, Mirjam/Wildner, Kathrin/Ziemer, Gesa (Hg.): Performing Citizenship 03 – Neue Artikulationen urbaner Bürgerschaft/en in der Metropole des 21. Jahrhunderts. Programmheft, S. 8-9.
- Gunsilius, Maike (2016a): »Die Schule der Mädchen – Urbane Expertinnen«. In: Evert, Kerstin/Hildebrandt, Paula/Peters, Sibylle/Schaub, Mirjam/Wildner, Kathrin/Ziemer, Gesa (Hg.): Performing Citizenship 01 – Artikulationen urbaner Bürger_innenschaft/en. Programmheft, S. 18-19.
- Gunsilius, Maike (2016b): »Hier oben stehen nicht wir, hier oben stehst duk Für eine Dramaturgie des Aushandelns«. In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik. 32. Jahrgang, Heft 69, S. 33-36.
- Gunsilius, Maike (2018a): »Performatives Forschen als bürgerschaftliches Handeln«. In: Hinz, Melanie/Kranixfeld, Michael/Köhler, Norma/Scheurle, Christoph (Hg.): Forschendes Theater in Sozialen Feldern. Theater als Soziale Kunst III. München: kopaed, S. 211-224.
- Gunsilius, Maike (2018b): »Performatives Forschen als bürgerschaftliche Praxis. Eine Forschung in 13 Schritten am Beispiel der Schule der Mädchen I«. In: Hinz, Melanie/Kranixfeld, Michael/Köhler, Norma/Scheurle, Christoph (Hg.): Forschendes Theater in Sozialen Feldern. Theater als Soziale Kunst III. München: kopaed, S. 105-110.
- Gunsilius, Maike (2019): »Perform, Citizen! On the Resource of Visibility in Performative Practice, Between Invitation and Imperative«. In: Hildebrandt, Paula M./Evert, Kerstin/Peters, Sibylle/Schaub, Mirjam/Wildner, Kathrin/Ziemer, Gesa (Hg.): Performing Citizenship. Bodies, Agencies, Limitations. Basingstoke: Palgrave Macmillan (im Erscheinen: <https://www.palgrave.com/de/book/9783319975016>)
- Gunsilius, Maike (2015): Theater, Religion, Zusammenleben. Ein Gespräch mit Zeki Yazici und Sümeyye Sarikaya über New Hamburg – unveröffentlichtes Manuskript.
- Gunsilius, Maike/Plöching, Claudia (2015): »New Hamburg – die neue Stadt. Oder: Trisektoralität mal anders«. In: engagement macht stark. Magazin des Bundesnetzwerks Bürgerschaftliches Engagement. 5. Jahrgang, Heft 1/2015, S. 40-45.
- Haarmann, Anke (2007): Artistic Research – Künstlerische Forschung. Institut für Kunst im Kontext, Berlin, online verfügbar unter: http://www.aha-projekte.de/text/de_artikel.html (letzter Zugriff: 28.03.2017)
- Haberl, Tobias (2012): »Toleranz ist keine Lösung für Rassismus«. Interview mit René Pollesch. In: Süddeutsche Magazin vom 13.04.2012, Heft 17/2012, online verfügbar unter: <http://sz-magazin.sueddeutsche.de/texte/anzeigen/37453/> (letzter Zugriff: 16.10.2017)

- Haddad, Laura (2017): Anerkennung und Widerstand: Lokale islamische Identitätspraxis in Hamburg. Bielefeld: transcript.
- Hall, Budd L. (2001): »I Wish This Were a Poem of Practices of Participatory Research«. In: Reason, Peter/Bradbury, Hilary (Hg.): The Sage Handbook of Action Research: Participative Inquiry And Practice. London: Sage, S. 171-178.
- Halser, Helene: »Da entwickelt sich was«. fluter.de, 26.02.2015, online verfügbar unter: <http://www.fluter.de/da-entwickelt-sich-was>. <http://www.fluter.de/da-entwickelt-sich-was> (letzter Zugriff: 10.11.2017)
- Handke, Peter (1966): Publikumsbeschimpfung und andere Sprechstücke. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hanna, David P. (1988): Designing Organizations For High Performance. Reading/Mass: Addison-Wesley.
- Hantelmann, Dorothea von (2010): How to Do Things with Art: The Meaning of Art's Performativity. Zürich/Dijon: Les presses du réel.
- Harney, Stefano/Moten, Fred (2016): Die Undercommons: flüchtige Planung und schwarzes Studium. Wien: transversal texts.
- Heidegger, Martin (1960): Der Ursprung des Kunstwerkes. Stuttgart: Reclam.
- Heinrich, Bettina (2017): Das Problem mit der Komplexität der Diversität und ihrer Differenzkategorien – eine kursorische Spurensuche mit Fokus auf Gender, online verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/problem-komplexitaet-diversitaet-ihrer-differenzkategorien-kursorische-spurensuche-fokus> (letzter Zugriff: 25.04.2018)
- Hentschel, Ingrid (2014): »Vom Hoffnungsträger zum Problemfall. Kindheitsbilder im Theater für Kinder«. In: Primavesi, Patrick/Deck, Jan (Hg.): Stop Teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen. Bielefeld: transcript, S. 69-90.
- Hess, Sabine/Lebuhn, Henrik (2014): »Politiken der Bürgerschaft. Zur Forschungsdebatte um Migration, Stadt und Citizenship«. In: sub\urban. zeitschrift für kritische stadtforschung. Band 2, Heft 3/2014: Stadt und Migration: Neue Forschungsansätze zu Citizenship, Macht und Agency, online verfügbar unter: <http://zeitschrift-suburban.de/sys/index.php/suburban/article/view/153> (letzter Zugriff: 09.12.2016)
- Hildebrandt, Paula M. (2013): Staubaufwirbeln. Die Kunst der Partizipation. Creative Commons.
- Hill, Marc (2015): »Postmigrantische Alltagspraxen von Jugendlichen«. In: Bukow, Wolf-Dietrich/Yıldız, Erol/Hill, Marc (Hg.): Nach der Migration: postmigrantische Perspektiven jenseits der Parallelgesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 171-192.
- Hill, Marc/Yıldız, Erol (Hg.) (2017): Postmigrantische Visionen: Erfahrungen – Ideen – Reflexionen. Bielefeld: transcript.
- Hochschild, Arlie Russel (2001): »Globale Betreuungsketten und emotionaler Mehrwert«. In: Hutton, Will/Giddens, Anthony (Hg.): Die Zukunft des globalen Kapitalismus. Frankfurt am Main: Campus, S. 157-176.

- Hoffmann, Hilmar (1981): Kultur für alle: Perspektiven u. Modelle. Frankfurt am Main: Fischer.
- Hoffmann, Klaus/Klose, Rainer (Hg.) (2009): Theater interkulturell: Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Uckerland: Schibri.
- Holert, Tom (2013): »Unmittelbare Produktivkraft? Künstlerisches Wissen unter Bedingungen der Wissensökonomie«. In: Peters, Sibylle (Hg.): Das Forschen aller: Artistic Research als Wissensproduktion zwischen Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 225-238.
- Holston, James (2009): »Insurgent Citizenship in an Era of Global Urban Peripheries«. In: City & Society. Vol. 21, no. 2, S. 245-267.
- Holub, Barbara/Hohenbüchler, Christine (2014): »Planning Unplanned – Einleitung«. In: Holub, Barbara/Hohenbüchler, Christine (Hg.): Planning Unplanned: Towards a New Positioning of Art in the Context of Urban Development. Wien: Verlag für Moderne Kunst, S. 6-17.
- Hugger, Kai-Uwe (2014): »Digitale Jugendkulturen. Von der Homogenisierungsperspektive zur Anerkennung des Partikularen«. In: Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Digitale Jugendkulturen. Wiesbaden: Springer VS, S. 11-28.
- Isin, Engin F. (2017): »Performative Citizenship«. In: The Oxford Handbook of Citizenship. New York: Oxford University Press, S. 500-523.
- Isin, Engin F. (2008): »Theorizing Acts of Citizenship«. In: Isin, Engin F./Nielsen, Greg Marc (Hg.): Acts of Citizenship. London/New York: Zed Books, S. 15-43
- Isin, Engin F./Turner, Bryan S. (Hg.) (2002): »Citizenship Studies: An Introduction«. In: Handbook of Citizenship Studies. London/Thousand Oaks: Sage, S. 1-10.
- Jacquemain, Karolin (2012): »Veddel – etwas rau, aber auch ganz schön bunt«. In: Hamburger Abendblatt, 22.09.2012, online verfügbar unter: <https://www.abendblatt.de/hamburg/article109397100/Veddel-etwas-rau-aber-auch-ganz-schoen-bunt.html> (letzter Zugriff: 07.03.2018)
- Joas, Hans (2012): Die Kreativität des Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jung, Eva-Maria (2016): »Die Kunst des Wissens und das Wissen der Kunst. Zum epistemischen Satus der künstlerischen Forschung«. In: Siegmund, Judith (Hg.): Wie verändert sich Kunst, wenn man sie als Forschung versteht?. Bielefeld: transcript, S. 23-43.
- Kabeer, Naila (Hg.) (2005): Inclusive Citizenship: Meanings and Expressions. London/New York: Zed Books.
- Karakayali, Jule/Tsianos, Vassilis S./Karakayali, Serhat/Ibrahim, Aida (2012): »Decolorize it!«. In: ak – analyse & kritik – zeitung für linke Debatte und Praxis 575, online verfügbar unter: http://www.akweb.de/ak_s/ak575/23.htm (letzter Zugriff: 05.04.2018)
- Karakayali, Juliane/Nieden, Birgit zur (2013): »Rassismus und Klassen-Raum. Segregation nach Herkunft an Berliner Grundschulen«. In: sub\urban. zeitschrift für kritische

- stadtforschung. Band 1, Heft 2/2013, S. 61-78, online verfügbar unter:
<http://zeitschrift-suburban.de/sys/index.php/suburban/article/view/96> (letzter Zugriff: 15.06.2016)
- Kıslal, Aslı/Büro trafo.K. (2016): »Ein Mensch betritt die Bühne«. In: Zwischenräume 3, online verfügbar unter: www.trafo-k.at/_media/download/Zwischenraeume_3_Asli-Kislal.pdf (letzter Zugriff: 16.10.2017)
- Klanten, Robert/Hübner, Matthias (Hg.) (2010): Urban Interventions: Personal Projects in Public Spaces. Berlin: Gestalten.
- Klein, Gabriele/Göbel, Hanna K. (2017): »Performance und Praxis. Ein Dialog«. In: Klein, Gabriele/Göbel, Hanna K. (Hg.): Performance und Praxis: Praxeologische Erkundungen in Tanz, Theater, Sport und Alltag. Bielefeld: transcript, S. 7-42.
- Klepacki, Leopold/Zirfas, Jörg (2016): »Geschichte der Ästhetischen Bildung«. In: Commandeur, Beatrix/Kunz-Ott, Hannelore/Schad, Karin (Hg.): Handbuch Museumspädagogik: Kulturelle Bildung in Museen. München: kopaed, S. 68-77.
- Knobel-Ulrich, Rita (2003): Nix deutsch – Eine Schule kämpft für Integration. Fernsehbeitrag. Hamburg: Norddeutscher Rundfunk.
- Köhler, Norma (2015): »Biografieren auf der Bühne – Theater als Soziale Kunst an der FH Dortmund. Tagungsrück- und Ausblick«. In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik. 31. Jahrgang, Heft 66, S. 38-46.
- Koller, Hans-Christoph (2010): »Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse«. In: Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid (Hg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung: Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 288-300.
- Kotte, Andreas (1998): »Theatralität: Ein Begriff sucht seinen Gegenstand«. In: Forum Modernes Theater. Tübingen: Narr, S. 133.
- Krohn, Wolfgang (2012): »Künstlerische und wissenschaftliche Forschung in transdisziplinären Projekten«. In: Tröndle, Martin (Hg.): Kunstforschung als ästhetische Wissenschaft: Beiträge zur transdisziplinären Hybridisierung von Wissenschaft und Kunst. Bielefeld: transcript, S. 1-20.
- Kurzenberger, Hajo (2014): »Darstellung«. In: Fischer-Lichte, Erika/Kolesch, Doris/Warstat, Matthias (Hg.): Metzler Lexikon Theatertheorie. Stuttgart: Metzler, S. 57-65, online verfügbar unter: <https://ebookcentral.proquest.com> (letzter Zugriff: 15.03.2018)
- Kymlicka, Will (2003): Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights. Oxford: Clarendon Press.
- Lacy, Suzanne (2010): Leaving art: Writings on Performance, Politics, and Publics 1974-2007. Durham/London: Duke University Press.
- Lacy, Suzanne (Hg.) (1995): Mapping the Terrain: New Genre Public Art. Seattle/Wash: Bay Press.
- Lagaay, Alice (2013): »Jump & Run? Sitzen und Seinlassen! Skizze eines Forschungsprojekts zum Potenzial aktiven Nichtstuns«. In: Schlie, Camilla/Willenbacher, Sascha (Hg.):

- ›Eure Zwecke sind nicht unsre Zwecke: Zur Kooperationspraxis zwischen Theater und Schule im Berliner Modellprojekt ›Jump & Run‹. Bielefeld: transcript, S. 345-355.
- Landkammer, Nora/Mörsch, Carmen (2012): »Editorial«. In: Art Education Research No. 6: Kunstunterricht und -vermittlung in der Migrationsgesellschaft. Teil I: Sich irritieren lassen, online verfügbar unter: <https://blog.zhdk.ch/iaejournalold/no-6/> (letzter Zugriff: 04.03.2016)
- Lange, Marie-Luise (2015): »Dramaturgien der Störung – Performances der Selbstermächtigung«. In: Liebert, Wolf-Andreas/Westphal, Kristin (Hg.): Performances der Selbstermächtigung. Oberhausen: Athena, S. 119-135.
- Langreiter, Nikola/Löffler, Klara (Hg.) (2017): Selber machen: Diskurse und Praktiken des ›Do it yourself‹. Bielefeld: transcript.
- Latour, Bruno (1998): »From the World of Science to the World of Research?«. In: Science. Vol. 280, no. 5361, S. 208-209.
- Lehmann, Anna (2016): »Projekt Kehrtwende«. In: Die Tageszeitung, 07.05.2016, online verfügbar unter: <http://www.taz.de/!5298653/> (letzter Zugriff: 08.02.2018)
- Lehmann, Hans-Thies (2011): »Get down and party. Together. Partizipation in der Kunst seit den Neunzigern«. In: Kulturstiftung des Bundes (Hg.): Wem gehört die Bühne? Heimspiel. Dokumentation. Halle an der Saale, online verfügbar unter: http://www.heimspiel2011.de/assets/media/dokumentation/pdf/HSP-Doku_D_Lehmann.pdf (letzter Zugriff: 12.04.2017)
- Lehmann, Hans-Thies (2010): »Dramaturgie nach dem Drama«. Vortrag vom 20.01.2010 im Rahmen der Ringvorlesung Hamburgische Dramaturgien. Universität Hamburg, online verfügbar unter: <https://lecture2go.uni-hamburg.de/l2go/-/get/v/10498> (letzter Zugriff: 26.09.2016)
- Lehmann, Hans-Thies (1999): Postdramatisches Theater. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren.
- Lehmann, Hans-Thies (1992): »Theater«. In: Schneilin, Gerard/Brauneck, Manfred (Hg.): Theaterlexikon. Begriffe und Epochen, Bühnen und Ensembles. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 950-952.
- Leitzgen, Anke M./Rienermann, Lisa (2011): Entdecke deine Stadt: Stadtsafari für Kinder. Weinheim/Basel: Beltz & Gelberg.
- Lessing, Gotthold Ephraim (1999): Hamburgische Dramaturgie. Stuttgart: Reclam.
- Lewin, Kurt (1946a): »Action Research and Minority Problems«. In: Journal of Social Issues. Vol. 2, no. 4, S. 34-46.
- Lewin, Kurt (1946b): »Aktionsforschung und Minderheitenprobleme«. In: Gestalt Theory. Vol. 31, no. 3/4/2009, S. 473-486.
- Lister, Ruth (2003): Citizenship: Feminist Perspectives. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Lister, Ruth (2007): »Inclusive Citizenship: Realizing the Potential«. In: Citizenship Studies. Vol. 11, no. 1, S. 49-61.

- Lorenz, Renate/Schaffer, Johanna/Thal, Andrea (2012): Sichtbarkeitsregime und künstlerische Praxis, online verfügbar unter:
<http://www.degruyter.com/view/j/fs.2012.30.issue-2/fs-2012-0212/fs-2012-0212.xml>
 (letzter Zugriff: 22.12.2016)
- Lüdtke, Hartmut (2011): »Handlung, Handeln, action«. In: Fuchs-Heinritz, Werner/Klimke, Daniela/Lautmann, Rüdiger/Rammstedt, Otthein/Stäheli, Urs/Weischer, Christoph/Wienold, Hanns (Hg.): Lexikon zur Soziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 269-270.
- Luhmann, Niklas (1999): Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Malzacher, Florian (Hg.) (2015): Not Just a Mirror. Looking For the Political Theatre of Today. Berlin: Alexander Verlag.
- Malzacher, Florian (Hg.) (2015): Truth is Concrete: A Handbook For Artistic Strategies in Real Politics. Berlin: Sternberg Press.
- Marshall, T. H. (1950): Citizenship and Social Class. Cambridge: University Press.
- McKenzie, Jon (2001): Perform or Else: From Discipline to Performance. London/New York: Routledge.
- McKenzie, Jon/Edkins, Tim/Shukaitis, Stevphen (2014): »Revisiting Jon McKenzie' s Perform or Else: Performance, Labour and Pedagogy«. In: ephemera theory & politics in organization. Vol. 14, no. 3, S. 525-543.
- McRobbie, Angela (2016): Top Girls: Feminismus und der Aufstieg des neoliberalen Geschlechterregimes. Wiesbaden: Springer VS.
- Mecheril (2014a): Die Illusion der Inklusion: »Bildung und die Migrationsgesellschaft«. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Vielfältiges Deutschland: Bausteine für eine zukunftsfähige Gesellschaft. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, S. 200-216.
- Mecheril, Paul (Hg.) (2014b): Subjektbildung: Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript.
- Mecheril, Paul (2011): »Andere Deutsche (gibt es nicht)«. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache: ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast, S. 579-582.
- Mecheril, Paul (Hg.) (2010): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Miessen, Markus (2012): Albtraum Partizipation. Berlin: Merve.
- Mörsch, Carmen (2011a): »Allianzen zum Verlernen von Privilegien: Plädoyer für eine Zusammenarbeit zwischen kritischer Kunstvermittlung und Kunstinstitutionen der Kritik«. In: Lüth, Nanna/Himmelsbach, Sabine/Edith-Russ-Haus für Medienkunst (Hg.): medien, kunst vermitteln. Berlin: Revolver Publishing, S. 19-31.
- Mörsch, Carmen (2011b): »Watch This Space! – Position beziehen in der Kulturvermittlung«. In: Sack, Mira (Hg.): Theater Vermittlung Schule. Zürich: Zürcher Hochschule der Künste, S. 8-27.

- Mörsch, Carmen (2012): »In Verhältnissen über Verhältnisse forschen: »Kunstvermittlung in Transformation« als Gesamtprojekt«. In: Settele, Bernadett (Hg.): Kunstvermittlung in Transformation. Ergebnisse und Perspektiven eines Forschungsprojektes. Zürich: Scheidegger & Spiess, S. 299-317.
- Mörsch, Carmen (2013): »Sich selbst widersprechen. Kunstvermittlung als kritische Praxis innerhalb des educational turn in curating«. In: Hedinger, Johannes M./Meyer, Torsten (Hg.) Kunst nach der Krise: ein Reader. Berlin: Kadmos, S. 395-409.
- Mörsch, Carmen (2016a): »Stop Slumming! Eine Kritik kultureller Bildung als Verhinderung von Selbstermächtigung«. In: Castro Varela, María do Mar/Mecheril, Paul (Hg.): Die Dämonisierung der Anderen: Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld: transcript, S. 173-183.
- Mörsch, Carmen (2016b): »Urteilen Sie selbst: Vom Öffnen und Schließen von Welten«, online verfügbar unter: http://www.kultur-oeffnet-welten.de/positionen/position_2944.html (letzter Zugriff: 07.04.2018)
- Mörsch, Carmen (2006): »Verfahren, die Routinen stören«. In: Baumann, Sabine/Baumann, Leonie (Hg.): Wo laufen S(s)ie denn hin?! Neue Formen der Kunstvermittlung fördern. Wolfenbüttel: Bundesakademie für Kulturelle Bildung, S. 20-34.
- Mörsch, Carmen/Pinkert, Ute (2006): »Transformative Wirkung künstlerischer Strategien in sozialen Feldern: Ein historischer Rückblick und die Ankündigung eines Forschungsprojektes«. In: Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank/Sowa, Hubert (Hg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München: kopaed, S. 533-539.
- Moten, Fred (2015): »Blackness and Nonperformance«. Vortrag im Rahmen der Reihe Afterlives, New York: MoMA, 25.9.2015, online verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=G2leiFByIIg> (letzter Zugriff: 13.02.2018)
- Mouffe, Chantal (Hg.) (1992): Dimensions of radical democracy: pluralism, citizenship, community. London/New York: Verso.
- Munsch, Chantal (2011): »Engagement und Ausgrenzung – Theoretische Zugänge zur Klärung eines ambivalenten Verhältnisses«. In: Forschungsjournal Soziale Bewegungen. 24. Jahrgang, Heft 3/2011, S. 48-55, online verfügbar unter: <http://www.fjnsb.de/> (letzter Zugriff: 11.07.2016)
- Munsch, Chantal (2010): Engagement und Diversity: Der Kontext von Dominanz und sozialer Ungleichheit am Beispiel Migration. Weinheim/München: Juventa.
- Obrist, Hans U./Boltanski, Christian/Lavier, Bertrand (2013): Do It: The Compendium. New York: Independent Curators International/D.A.P.
- Oman, Hiltrud (1998): Joseph Beuys: Die Kunst auf dem Weg zum Leben. München: Heyne.
- Ono, Yōko (2000): Grapefruit: A Book of Instructions + Drawings. New York: Simon & Schuster.
- Papadopoulos, Dimitris/Stephenson, Niamh/Tsianos, Vassilis (2008): Escape Routes: Control and Subversion in the Twenty-First Century. London: Pluto Press.

- Penny, Laurie (2016): Unsagbare Dinge: Sex, Lügen und Revolution. Hamburg: Edition Nautilus.
- Peters, Sibylle (Hg.) (2013): Das Forschen aller: Artistic Research als Wissensproduktion zwischen Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft. Bielefeld: transcript.
- Peters, Sibylle (2005): »Sagen und Zeigen – Der Vortrag als Performance«. In: Klein, Gabriele/Sting, Wolfgang (Hg.): Performance: Positionen zur zeitgenössischen szenischen Kunst. Bielefeld: transcript, S. 197-217.
- Peters, Sibylle (2011): Der Vortrag als Performance. Bielefeld: transcript.
- Peters, Sibylle (2012): »Forschung und Teilhabe. Vom ästhetischen Lernen der Gesellschaft«. In: Magazin Kulturelle Bildung. 6. Jahrgang, Heft 10/2012, S. 9-11.
- Peters, Sibylle (2016a): »Performing Citizenship: Performance Art and Public Happiness«. In: Elliott, David J./Silverman, Marissa/Bowman, Wayne D. (Hg.): Artistic Citizenship: Artistry, Social Responsibility, and Ethical Praxis. New York: Oxford University Press, S. 469-479.
- Peters, Sibylle (2016b): Instructions. In: Peters, Sibylle/Forschungstheater Hamburg: Playing Up: A Live Art Game For Kids and Adults.
- Peters, Sibylle (2016c): »Szenisches Forschen mit Kindern. Forschungsprojekte zwischen Theater und Schule, Wunsch und Wirklichkeit«. In: Fokus Schultheater: Zeitschrift für Theater und ästhetische Bildung, Heft 15. Berlin: Friedrich Verlag, S. 20-31.
- Pfeiffer, Malte (2012): »Performativität und Kulturelle Bildung«. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, S. 211-216.
- Pfeiffer, Malte/List, Volker (2009): Kursbuch Darstellendes Spiel. Stuttgart: Klett.
- Phelan, Peggy (1993): Unmarked: The Politics of Performance. London/New York: Routledge.
- Piesche, Peggy/Arndt, Susan (2011): »Weißsein. Die Notwendigkeit Kritischer Weißseinsforschung«. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache: ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast, S. 192-193.
- Pinkert, Ute (2016): »Dramaturgische Praktiken in der Eigenproduktion«. In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik. 32. Jahrgang, Heft 69, S. 17-22.
- Pinkert, Ute (2015): »Kollisionen? Kreativität und Performance. Schlüsselbegriffe kultureller Bildung im Kontext kulturbestimmender Diskurse«. In: Mission Kulturagenten – Onlinepublikation des Modellprogramms Kulturagenten für kreative Schulen 2011-2015, online verfügbar unter: www.kulturagenten-programm.de (letzter Zugriff: 22.11.2017)
- Plath, Maike (2009): Biografisches Theater in der Schule: Mit Jugendlichen inszenieren: Darstellendes Spiel in der Sekundarstufe. Weinheim/Basel: Beltz.

- Plath, Maike (2014): Partizipativer Theaterunterricht mit Jugendlichen: Praxisnah neue Perspektiven entwickeln. Weinheim/Basel: Beltz.
- Plischke, Eva (2014): »Alternatives now. Über die (Un-)Möglichkeiten der Erfindung alternativer Zukünfte«. In: Burri, Regula V./Evert, Kerstin/Peters, Sibylle/Pilkington, Esther/Ziemer, Gesa (Hg.): Versammlung und Teilhabe: Urbane Öffentlichkeiten und performative Künste. Bielefeld: transcript, S. 253-280.
- Plischke, Eva (2016): »Was wäre, wenn Kinder...? Gesammelte Gedanken über Teilhabe an Forschung und das Erforschen von Teilhabe«. Vortrag im Rahmen der Fachtagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater vom 12.-15.10.2016, Leipzig (unveröffentlichtes Manuskript).
- Pöge, Kathleen/Franke, Yvonne/Mozygamba, Kati/Ritter, Bettina/Venohr, Dagmar (2014): »Welcome to Plurality. Ein kaleidoskopischer Blick auf Feminismen heute«. In: Franke, Yvonne/Mozygamba, Kati/Pöge, Kathleen/Ritter, Bettina/Venohr, Dagmar (Hg.): Feminismen heute: Positionen in Theorie und Praxis. Bielefeld: transcript, S. 19-32.
- Primavesi, Patrick (2015): »Emanzipation im Theater?«. In: Liebert, Wolf-Andreas/Westphal, Kristin (Hg.): Performances der Selbstermächtigung. Oberhausen: Athena, S. 55-90.
- Rancière, Jacques (2008): Der emanzipierte Zuschauer. Wien: Passagen.
- Rapp, Uri (1973): Handeln und Zuschauen: Untersuchungen über den theatersoziologischen Aspekt in der menschlichen Interaktion. Darmstadt: Luchterhand.
- Reason, Peter/Bradbury, Hilary (Hg.) (2013): The Sage Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice. London: Sage.
- Reckwitz, Andreas (2013): »Die Erfindung der Kreativität«. In: Kulturpolitische Mitteilungen. 141. Jahrgang, Heft II, S. 23-34.
- Römhild, Regina (2011): »Global Heimat. Der Alltag junger Migranten in den Widersprüchen der Einwanderungsgesellschaft«. In: Bukow, Wolf-Dietrich, Heck, Gerda/Schulze, Erika/Yıldız, Erol (Hg.): Neue Vielfalt in der urbanen Stadtgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 21-32.
- Römhild, Regina (2015): »Jenseits ethnischer Grenzen. Für eine postmigrantische Kultur- und Gesellschaftsforschung«. In: Bukow, Wolf-Dietrich/Yıldız, Erol/Hill, Marc (Hg.): Nach der Migration: postmigrantische Perspektiven jenseits der Parallelgesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 37-48.
- Roms, Heike (2013): »Künstlerisch-wissenschaftliche Forschung in den Ruinen der Universität? Performance als wissenschaftliche Veröffentlichungsform«. In: Peters, Sibylle (Hg.): Das Forschen aller: Artistic Research als Wissensproduktion zwischen Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 205-224.
- Rose, Nikolas (2005): »Governing Cities, Governing Citizens«. In: Isin, Engin F. (Hg.): Democracy, Citizenship and the Global City. London: Routledge, S. 95-109.
- Rosenkranz, Stefanie (2004): »Eine Religion unter Verdacht«. In: Stern, 27.04.2004, online verfügbar unter: <https://www.stern.de/politik/deutschland/islam-in-deutschland-eine-religion-unter-verdacht-3067618.html> (letzter Zugriff: 27.11.2017)

- Rosenstiel, Lutz von/Hockel, Curt/Molt, Walter (Hg.) (1994): Handbuch der angewandten Psychologie: Grundlagen, Methoden, Praxis. Landsberg/Lech: Ecomed.
- Rummler, Klaus (2017): »Lernen mit Online-Videos – Eine Einführung«. In: medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik. Band 2/2017, online verfügbar unter: <https://www.stern.de/politik/deutschland/islam-in-deutschland-eine-religion-unter-verdacht-3067618.html> (letzter Zugriff: 19.01.2018)
- Rummler, Klaus/Wolf, Karsten D. (2012): »Lernen mit geteilten Videos: Aktuelle Ergebnisse zur Nutzung, Produktion und Publikation von Onlinevideos durch Jugendliche«. In: Stütz, Wolfgang/Stalder, Felix/Maier, Ronald/Hug, Theo (Hg.): Media, Knowledge And Education: Cultures and Ethics of Sharing: Medien – Wissen – Bildung. Kulturen und Ethiken des Teilens. Innsbruck: innsbruck university press, S. 253-266, online verfügbar unter: <https://books.openedition.org/iup/1492> (letzter Zugriff: 10.11.2017)
- Scharmer, Claus Otto/Käufer, Katrin (2014): Von der Zukunft her führen: von der Egosystem- zur Ökosystem-Wirtschaft. Theorie U in der Praxis. Heidelberg: Carl-Auer.
- Scheurle, Christoph (2009): Die deutschen Kanzler im Fernsehen: Theatrale Darstellungsstrategien von Politikern im Schlüsselmedium der Nachkriegsgeschichte. Bielefeld: transcript.
- Schiffauer, Werner (2002): »Einleitung: Nationalstaat, Schule und politische Sozialisation«. In: Schiffauer, Werner/Baumann, Gerd/Kastoryano, Riva/Vertovec, Steven (Hg.): Staat – Schule – Ethnizität: Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 1-19
- Schiffauer, Werner/Bojadzije, Manuela (2009): »Es geht nicht um einen Dialog. Integrationsgipfel, Islamkonferenz und Anti-Islamismus«. In: Hess, Sabine/Binder, Jana/Moser, Johannes (Hg.): No integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa. Bielefeld: transcript, S. 171-186.
- Schiller, Friedrich (2000): Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Stuttgart: Reclam.
- Schirmer, Lothar (2015): Joseph Beuys. Eine Werkübersicht 1945-1985: Zeichnungen und Aquarelle, Drucksachen und Multiples, Skulpturen und Objekte, Räume und Aktionen. München: Schirmer/Mosel.
- Schmidt, Ulf (2012): »Die Kunst der Unterschiede. Die Blackfacing-Debatte oder: Das Politische im Ästhetischen«. nachtkritik, online verfügbar unter: https://www.nachtkritik.de/index.php?option=com_content&view=article&id=6615:die-blackfacing-debatte-oder-das-politische-im-aesthetischen&catid=101:debatte&Itemid=84 (letzter Zugriff: 02.11.2017)
- Schmücker, Reinold (2012): »Funktionen der Kunst«. In: Kleimann, Bernd/Schmücker, Reinold (Hg.): Wozu Kunst? die Frage nach ihrer Funktion. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 13-33.
- Schönberger, Klaus (2017): »Von der Kooperation zur Ko-Produktion. Über die Herausforderung des ›Trans‹ in gemeinsamen Forschungsprojekten von Kunst und Ethnografie«. Vortrag im Rahmen des Workshops Zusammenarbeit(en). Praktiken der

Koordination, Kooperation und Repräsentation in kollaborativen Prozessen. Zürich, 5.10.2017

- Schroeder, Joachim (2011): »Wenn Schulen Vielfalt nutzen (möchten). Möglichkeiten und Hindernisse im Umgang mit Diversität im Bildungssystem«. In: Bukow, Wolf-Dietrich/Heck, Gerda/Schulze, Erika/Yıldız, Erol (Hg.): Neue Vielfalt in der urbanen Stadtgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 83-96.
- Schubert, Inge (2014): »Müssen wir heute wieder machen, was wir selber wollen? Das Paradox beauftragter Selbstständigkeit«. In: Primavesi, Patrick/Deck, Jan (Hg.): Stop Teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen. Bielefeld: transcript, S. 91-107.
- Schulte, Klaudia/Hartig, Johannes/Pietsch, Marcus (2014): »Der Sozialindex für Hamburger Schulen«. In: Fickermann, Detlef/Maritzen, Norbert (Hg.): Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung: Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung. Münster: Waxmann.
- Schürmann, Eva (2015): »Sagen, Zeigen, Handeln«. In: Feige, Daniel M./Siegmond, Judith (Hg.): Kunst und Handlung. Ästhetische und handlungstheoretische Perspektiven. Bielefeld: transcript, S. 53-72.
- Searle, John R. (1969): Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seitz, Hanne (2014): »Modi der Partizipation im Theater: Zuschauer bleiben, Publikum werden, Performer sein...«. In: Pinkert, Ute (Hg.) (2014): TheaterPädagogik am Theater. Kontexte und Konzepte von Theatervermittlung. Milow/Strasburg/Berlin: Schibri, online verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/modi-partizipation-theater-zuschauer-bleiben-publikum-werden-performer-sein> (letzter Zugriff: 22.11.2016)
- Seitz, Hanne (2012a): »Partizipation. Formen der Beteiligung im zeitgenössischen Theater«. Impulsvortrag im Rahmen des Arbeitskreises Theaterpädagogik der Berliner Bühnen, Mai 2012, online verfügbar unter: www.was-geht-berlin.de/sites/default/files/hanne_seitz_partizipation_2012.pdf (letzter Zugriff: 13.09.2016)
- Seitz, Hanne (2012b): »Performative Research«. In: Fink, Tobias/Hill, Burkhard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Wenzlik, Alexander (Hg.) (2012): Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen. München: kopaed, S. 81-95, online verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/performative-research> (letzter Zugriff: 22.11.2017)
- Senatskanzlei der Freien und Hansestadt Hamburg (2014): »Bilanz starke Stadtteilschule. Stellungnahme des Senats zum Ersuchen der Bürgerschaft vom 13. Dezember 2012 (Drucksache 20/6158)«, online verfügbar unter: <http://suche.transparenz.hamburg.de/dataset/bilanz-starke-stadtteilschule-stellungnahme-des-senats-zum-ersuchen-der-buergerschaft-v-20-6158> (letzter Zugriff: 22.11.2017)
- Sharifi, Azadeh (2011): Theater für Alle? Partizipation von Postmigranten am Beispiel der Bühnen der Stadt Köln. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Sharifi, Azadeh (2014): Bestandsaufnahme zum postmigrantischen Theater für ein junges Publikum in NRW, online verfügbar unter: http://2014.westwind-festival.de/fileadmin/user_upload/Westwind_Sharifi_Studie.pdf (letzter Zugriff: 22.11.2017)
- Smith, Keri (2011): *Wie man sich die Welt erlebt: Das Kunstalltagsmuseum zum Mitnehmen*. München: Kunstmann.
- Sow, Noah (2011a): »Schwarz für Weiße«. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache: ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast, S. 608-610.
- Sow, Noah (2011b): »weiß«. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache: ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast, S. 190-191.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2011): *Can the Subaltern Speak?: Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien: Turia + Kant.
- Spivak, Gayatri Chakravorty/Butler, Judith (2011): *Who Sings the Nation-State?: Language, Politics, Belonging*. London/New York: Sea Boating.
- Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (2016): *Hamburger Stadtteil-Profile 2016*, online verfügbar unter: <https://www.statistik-nord.de/presse-veroeffentlichungen/nord.regional/> (letzter Zugriff: 12.01.2018)
- Sterling, Thomas (2017): *High Performance Computing: Modern Systems and Practices*. Cambridge/MA: Morgan Kaufmann.
- Sternfeld, Nora (2012): »Plädoyer. Um die Spielregeln spielen! Partizipation im postrepräsentativen Museum«. In: Gesser, Susanne/Handschin, Martin/Jannelli, Angela/Lichtensteiger, Sibylle (Hg.): *Das partizipative Museum: Zwischen Teilhabe und User Generated Content. Neue Anforderungen an kulturhistorische Ausstellungen*. Bielefeld: transcript, S. 119-126.
- Sternfeld, Nora (2014): *Verlernen vermitteln*. Hamburg: Lüdke.
- Sting, Wolfgang (2003): »Devising Theatre«. In: Koch, Gerd/Streisand, Marianne (Hg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin/Milow: Schibri Verlag, S. 73-74.
- Sting, Wolfgang (2014): »Theater und Schule: TUSCH. Ein KulturLernModell. Zentrale Merkmale am Beispiel von TUSCH Hamburg«. In: *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*. 30. Jahrgang, Heft 64, S. 41-44.
- Stokowski, Margarete (2016): *Untenrum frei*. Reinbek: Rowohlt.
- Terkessidis, Mark (2015): *Kollaboration*. Berlin: Suhrkamp.
- Thompson, James (2011): *Performance Affects: Applied Theatre and the End of Effect*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Thompson, James (2015): »Towards an Aesthetics of Care«. In: *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*. Vol. 20, no. 4, S. 430-441.

- Tillmann, Angela (2014): »Girls Media – Feminist Media: Identitätsfindung, Selbstermächtigung und Solidarisierung von Mädchen und Frauen in virtuellen Räumen«. In: Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Digitale Jugendkulturen. Wiesbaden: Springer VS, S. 155-173.
- Turner, Cathy/Behrndt, Synne K. (2008): Dramaturgy and Performance. Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan.
- Turner, Victor/Schechner, Richard (1995): The Anthropology of Performance. New York: PAJ Books.
- Turner, Victor (2009): Vom Ritual zum Theater: Der Ernst des menschlichen Spiels. Frankfurt am Main: Campus.
- Umatham, Sandra (2014): »Performance«. In: Fischer-Lichte, Erika/Kolesch, Doris/Warstat, Matthias (Hg.): Metzler Lexikon Theatertheorie. Stuttgart: Metzler, S. 248-251, online verfügbar unter: <https://ebookcentral.proquest.com> (letzter Zugriff: 15.03.2018)
- Unger, Hella von (2014): »Partizipative Ansätze«. In: Partizipative Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 13-34.
- Utlu, Deniz (2011): »Migrationshintergrund«. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache: ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast, S. 445-448.
- Vaill, Peter B. (1991): Managing As a Performing Art: New Ideas for a World of Chaotic Change. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Valentin, Kathrin (2015): Video-Tutorials. Eine Handreichung für pädagogische Fachkräfte an Schulen und in der Kinder- und Jugendarbeit, online verfügbar unter: https://transfer-politische-bildung.de/fileadmin/.../Handreichung_Video-Tutorials.pdfHugger (letzter Zugriff: 12.1.2016)
- Vanberg, Viktor (2011): »Handeln«. In: Fuchs-Heinritz, Werner/Klimke, Daniela/Lautmann, Rüdiger/Rammstedt, Otthein/Stäheli, Urs/Weischer, Christoph/Wienold, Hanns (Hg.): Lexikon zur Soziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 268-269.
- Volpp, Leti (2017): »Feminist, Sexual, and Queer Citizenship«. In: Shachar, Ayelet/ Bauböck, Rainer/Bloemraad, Irene/Vink, Maarten Peter (Hg.): The Oxford Handbook of Citizenship. New York: Oxford University Press, S. 153-177.
- Waldenfels, Bernhard (1995): »Das Eigene und das Fremde«. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie. Band 43, Heft 4, S. 611-620.
- Wechsler Linder, Dana/Rotenier, Nancy (1994): »Good-Bye to Berle & Means«. In: Forbes. Vol. 153, no. 1, S. 100-103.
- Welzer, Harald (2015): Selbst denken: Eine Anleitung zum Widerstand. Frankfurt am Main: Fischer
- Welzer, Harald/Giesecke, Dana/Tremel, Luise (Hg.) (2014): Der FuturZwei Zukunftsalmanach 2015/16. Frankfurt am Main: Fischer

- Westphal, Kristin (2015): »Theater als Ort der Selbstermächtigung. Am Beispiel von Gob Squad: Before Your Very Eyes«. In: Liebert, Wolf-Andreas/Westphal, Kristin (Hg.): Performances der Selbstermächtigung. Oberhausen: Athena, S. 163-183.
- Widmann, Arno (2014): »Was heißt postmigrantisch?«. Interview mit Naika Foroutan. In: Berliner Zeitung, 12.12.2014, online verfügbar unter: <http://www.berliner-zeitung.de/naika-foroutan-was-heisst-postmigrantisch--487520> (letzter Zugriff: 19.12.2016)
- Wolf, Karsten D. (2015a): »Bildungspotenziale von Erklärvideos und Tutorials auf YouTube«. In: Medien + Erziehung, Ausgabe 59, Heft 1/2015, S. 30-36. Kurzfassung online verfügbar unter: https://stiftungbrandenburgertor.de/.../Bilderbilden_Wolf_Bildungspotenziale-von-Er... (letzter Zugriff: 19.10.2017)
- Wolf, Karsten D. (2015b): »Produzieren Jugendliche und junge Erwachsene ihr eigenes Bildungsfernsehen? Erklärvideos auf YouTube«. In: TelevIZIon 28, S. 35-39.
- Yıldız, Erol (2013): Die weltoffene Stadt: Wie Migration Globalisierung zum urbanen Alltag macht. Bielefeld: transcript.
- Yıldız, Erol (2016): »Postmigrantische Perspektiven auf Migration, Stadt und Urbanität«. In: Geisen, Thomas/Riegel, Christine/Yıldız, Erol (Hg.): Migration, Stadt und Urbanität: Perspektiven auf die Heterogenität migrantischer Lebenswelten. Wiesbaden: Springer VS, S. 19-33.
- Yıldız, Erol/Mattausch, Birgit (Hg.) (2009): Urban Recycling: Migration als Großstadt-Ressource. Bauwelt-Fundamente. Stadtforschung/Stadtpolitik 140. Gütersloh: Bauverlag
- Young, T. R./Massey, Garth (1978): »The Dramaturgical Society: A Macro-Analytic Approach to Dramaturgical Analysis«. In: Qualitative Sociology. Vol. 1, no. 2, S. 78-98.
- Ziemer, Gesa (2013): Komplizenschaft: neue Perspektiven auf Kollektivität. Bielefeld: transcript.
- Ziemer, Gesa/Reimers, Inga (2013): »Wer erforscht wen? Kulturwissenschaften im Dialog mit Kunst«. In: Peters, Sibylle (Hg.): Das Forschen aller: Artistic Research als Wissensproduktion zwischen Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 47-61.

6 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Intervention <i>Ich schaue auf die Veddel, die Veddel schaut auf mich</i> , 16.10.2015, <i>Die Schule der Mädchen I</i> von Maïke Gunsilius (2015/2016) © Maïke Gunsilius	91
Abbildung 2: Videodreh <i>Wie wir Angela Merkels Job übernommen haben werden</i> , 27.01.2016, <i>Die Schule der Mädchen I</i> von Maïke Gunsilius (2015/2016) © Maïke Gunsilius	96
Abbildung 3: Präsentation, 27.04.2016, <i>Die Schule der Mädchen I</i> von Maïke Gunsilius (2015/2016), © Margaux Weiß	104
Abbildung 4: Workshop, 02.05.2017 <i>Die Schule der Mädchen II</i> von Maïke Gunsilius (2017), © Margaux Weiß	118
Abbildung 5: Präsentation, 02.05.2017 <i>Die Schule der Mädchen II</i> von Maïke Gunsilius (2017), »Schreibt gemeinsam einen Text für das Zusammenleben«: Leyla Yenirce, Anna Bink Sacasas © Margaux Weiß	122
Abbildung 6: <i>Stören</i> von Suna Gürler und Ensemble (2017) © Ute Langkafel	130
Abbildung 7: <i>Publikumsbeschwörung</i> von Turbo Pascal (2011) © Alexei Fittgen	134
Abbildung 8: <i>Die Paten</i> von Turbo Pascal (2015) © Milan Benak	138
Abbildung 9: <i>Die Konferenz der wesentlichen Dinge</i> von pulk fiktion (2012) © Julius Matuschik	140
Abbildung 10: Videodreh <i>Wie wir Angela Merkels Job übernommen haben werden</i> , 27.01.2016, <i>Die Schule der Mädchen I</i> von Maïke Gunsilius (2015/2016) © Maïke Gunsilius	175
Abbildung 11: Live-Tutorial <i>Tee kochen</i> und <i>Sprachen lernen</i> , Präsentation, 27.04.2016, <i>Die Schule der Mädchen I</i> (2015/2016) von Maïke Gunsilius (2015/2016): Hristiyana Gencheva, Klaudia Zyczynska und Gäste © Margaux Weiß	175
Abbildung 12: Live-Tutorial <i>Hijab binden</i> , Präsentation, 27.04.2016, <i>Die Schule der Mädchen I</i> von Maïke Gunsilius (2015/2016): Zehra Kantar und Gast, © Margaux Weiß,	176
Abbildung 13: Forschungstag, 02.05.2017/Workshop, <i>Die Schule der Mädchen II</i> von Maïke Gunsilius (2017): Pia-Lotta Lasch, Jesseline Preach, u. a. © Margaux Weiß	176

Abbildung 14:	
Forschungstag, 02.05.2017/Workshop, <i>Die Schule der Mädchen II</i> von Maike Gunsilius (2017): Bela Brillowska, u. a. © Margaux Weiß	177
Abbildung 15:	
Forschungstag, 02.05.2017/Präsentation, <i>Die Schule der Mädchen II</i> von Maike Gunsilius (2017): Bela Brillowska, Maike Gunsilius © Margaux Weiß	177
Abbildung 16:	
Forschungstag, 02.05.2017/Präsentation, <i>Die Schule der Mädchen II</i> von Maike Gunsilius (2017): Team 1: »Ladet jemand fremdes zum gemeinsamen Picknick ein«, Jesseline Preach, Emilia Djalili © Margaux Weiß	178
Abbildung 17:	
Forschungstag, 02.05.2017/Präsentation, <i>Die Schule der Mädchen II</i> von Maike Gunsilius (2017): Team 2: »Macht Euch Geschenke!«, Dagmar Venohr, Matida Danso © Margaux Weiß	179
Abbildung 18:	
Forschungstag, 02.05.2017/Präsentation, <i>Die Schule der Mädchen II</i> von Maike Gunsilius (2017): Team 4: »Übernehmt Handeln füreinander«, Siri Keil, Pia-Lotta Lasch © Margaux Weiß	180
Abbildung 19:	
Forschungstag, 02.05.2017/Präsentation, <i>Die Schule der Mädchen II</i> von Maike Gunsilius (2017): Team 5: »Entwerft eine Anleitung für das Unperfekt-Sein«, Višnja Sretenović, Kanaz Naghash © Margaux Weiß	180
Abbildung 20:	
Forschungstag, 02.05.2017/Präsentation, <i>Die Schule der Mädchen II</i> von Maike Gunsilius (2017): »Videobotschaften für die Zukunft«: Bela Brillowska © Margaux Weiß	181

7 Bildanhang

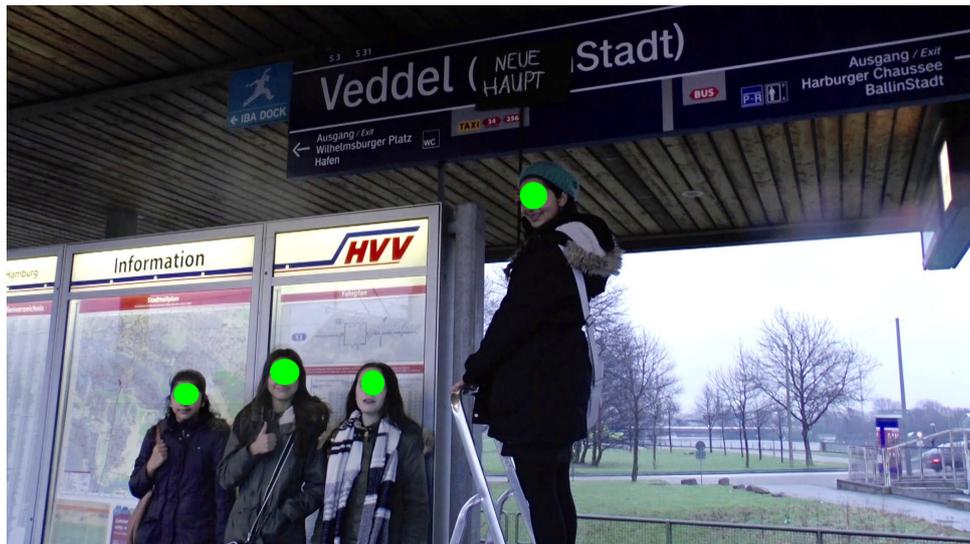


Abbildung 10:
Videodreh *Wie wir Angela Merkels Job übernommen haben werden*, 27.01.2016,
Die Schule der Mädchen I von Maike Günsilius (2015/2016)



Abbildung 11:
Live-Tutorial *Tee kochen und Sprachen lernen*, Präsentation, 27.04.2016, *Die Schule der Mädchen I*
(2015/2016) von Maike Günsilius (2015/2016): Hristiyana Gencheva, Klaudia Zyczynska und Gäste



Abbildung 12:
Live-Tutorial *Hijab binden*: Präsentation, 27.04.2016, *Die Schule der Mädchen I* (2015/2016) von Maïke
Gunsilius (2015/2016): Zehra Kantar und Gast



Abbildung 13:
Forschungstag, 02.05.2017/Workshop, *Die Schule der Mädchen II*
von Maïke Gunsilius (2017): Pia-Lotta Lasch, Jesseline Preach, u.a.



Abbildung 14:
 Forschungstag, 02.05.2017/Workshop, *Die Schule der Mädchen II*
 von Maïke Gunsilius (2017); Bela Brillowska, u.a.



Abbildung 15:
 Forschungstag, 02.05.2017/Präsentation, *Die Schule der Mädchen II*
 von Maïke Gunsilius (2017); Bela Brillowska, Maïke Gunsilius



Abbildung 16:
Forschungstag, 02.05.2017/Präsentation, *Die Schule der Mädchen II*
von Maïke Gunsilius (2017): Team 1: »Ladet jemand fremdes zum gemeinsamen Picknick ein«,
Jesseline Preach, Emilia Djalili



Abbildung 17:
Forschungstag, 02.05.2017/Präsentation, *Die Schule der Mädchen II*
von Maike Gunsilius (2017): Team 2: »Macht Euch Geschenke!«, Dagmar Venohr, Matida Danso



Abbildung 18:
Forschungstag, 02.05.2017/Präsentation, *Die Schule der Mädchen II*
von Maike Günsilius (2017): Team 4: »Übernehmt Handeln füreinander«, Siri Keil, Pia-Lotta Lasch



Abbildung 19:
Forschungstag, 02.05.2017/Präsentation, *Die Schule der Mädchen II* von Maike Günsilius (2017):
Team 5: »Entwerft eine Anleitung für das Unperfekt-Sein«, Višnja Sretenović, Kanaz Naghash



Abbildung 20:
Forschungstag, 02.05.2017/Präsentation, *Die Schule der Mädchen II* von Maïke Gunsilius (2017):
»Videobotschaften für die Zukunft«: Bela Brillowska