



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„„Act Out Loud!“- Szenisches Forschen mit Mädchen*.

Körperwissen in feministischer und dekolonialer Wissen-
schaftspraxis“

verfasst von / submitted by

Linda Maria Raule, B.A.

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

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

UA 066 589

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

Masterstudium Internationale Entwicklung

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Gerald Faschingeder

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
2. Forschungsinteresse	9
3. Theoretische Perspektiven auf epistemische Gewalt als Unterdrückungsform ...	11
3.1. Definitionen von Unterdrückung, Heteronormativität und Wissen	12
3.1.1. Definition von Unterdrückung	12
3.1.2. Heteronormativität	14
3.1.3. Definition von Wissen.....	15
3.2. Feministische und dekoloniale Perspektiven auf epistemische Gewalt	17
3.2.1. Unterdrückung und Feministische Standpunkte: Wer darf wissen?	17
3.2.2. Die ‚Kolonialität‘ der Macht und des Wissens	19
3.2.3. Die Unterdrückung von Wissen in der Wissenschaft.....	23
4. Der Körper in der Wissenschaft und das Wissen, das in Körpern steckt	27
5. Forschungsmethodologie: „Was erkennen, wie begreifen und wozu?“	32
5.1. Transdisziplinärität.....	34
5.2. Partizipative Forschungsansätze: Feministische partizipative Forschung, Partizipative Aktionsforschung (PAR) und Theater-Aktionsforschung (TAR).....	34
5.2.1. Partizipative Aktionsforschung mit Jugendlichen – Herausforderungen?	40
5.3. Das Theater der Unterdrückten nach Augusto Boal als Forschungsmethode.....	42
5.3.1. Freies Pädagogik der Unterdrückten.....	44
5.3.2. Der Körper im Theater der Unterdrückten	46
5.4. Von der Schwierigkeit, verkörpert Wissen in Textform zu bringen.....	47
6. Das Theaterprojekt „Act Out Loud!“	48
6.1. Klassischer Ablauf einer Probe und Themenfindung	51
6.2. „Lasst mICH SEIN!“ – ein Forumtheaterstück.....	53
7. Verwendete Auswertungsmethoden	55
7.1. Das verwendete Datenmaterial.....	55
7.2. <i>Grounded Theory</i>	57
7.2.1. Kodieren meines Datenmaterials nach der <i>Grounded Theory</i>	59
7.3. Dichte Beschreibung	61
7.4. Bildinterpretation	62

8. Analyse und Auswertung: Phase 1	63
8.1. Die Angst ‚Anders zu sein‘ und deren Folgen	65
8.2. Der Wunsch, wahrgenommen zu werden und die positive Bestätigung des Selbst.....	69
8.3. Benachteiligung auf Grund des Alters innerhalb der Familie.....	72
8.4. Erste Schlussfolgerungen	73
9. Analyse und Auswertung: Phase 2	75
9.1. Dichte Beschreibung - Momentaufnahmen aus dem Projekt „Act Out Loud!“	75
9.2. Bildinterpretation – Perspektivenerweiterung.....	81
9.3. Thematische Analyse der Dichten Beschreibung und der Bildinterpretation	83
9.3.1. Die Verschränkung von Adulthood mit den Strukturen des öffentlichen Raums	83
9.3.2. Zusammenhang von Anerkennung und Gewalt	85
9.3.3. Körperwissen durch Theater	87
10. Schlussfolgerungen	91
Literaturverzeichnis	96
Abbildungsverzeichnis	104
Danksagung	105
Anhang: Deutsches Abstract	106
Anhang: English Abstract	107

Blitzlichter

2001

Ich bin zehn Jahre alt und stehe in der Küche meiner Oma. Ich biete ihr an, ein Tablett in den Garten zu tragen. Sie winkt ab und meint: „Das soll dein Bruder machen, das ist zu schwer.“ Schweigend schaue ich auf meinen zwei Jahre jüngeren Bruder, der erstaunt das Tablett nimmt und ins Freie trägt.

2003

Mein Sportlehrer im Gymnasium, der vor der Klasse zu mir sagt: „Dein Körper ist einfach nicht zum Sport machen gemacht.“

2007

Tanzkränzchen: Meine ganze Schulstufe befindet sich auf dem Abschlussball des Tanzkurses und wartet auf das Startzeichen der Tanzlehrerin, die den Ball mit folgenden Worten eröffnet: „Die Männer nehmen ihre Tanzgeräte in die Hand und los geht’s.“

2015

Ich mache ein Praktikum in einem Frauenhaus und betreue nachmittags ein 15-jähriges Mädchen*. Gemeinsam machen wir Hausaufgaben, reden aber auch viel über alle Themen, die sie so beschäftigen. Eines Nachmittags erzählt sie, dass sie es hasst, dass alle um sie herum mitbestimmen wollen, was sie anziehen soll und was nicht: „Ziehe ich das an, was meine Mutter will, fühle ich mich nicht wohl, ziehe ich das an was ich will, schauen mich alle an.“

2016

Mein erstes Forumtheater sehe ich in Georgien. Es geht um häusliche Gewalt. Ich verstehe die Sprache nicht, sehe aber, wie viele Mädchen und Frauen jeden Alters auf die Bühne gehen, ihre Stimme erheben und diskutieren, ausprobieren, handeln. Es wird gelacht und geweint. In der Luft schwebt eine Mischung aus Erleichterung und Scham, Freude und Ärger.

2019

Eine junge Frau, die an meinem Theaterworkshop teilnimmt: Sie stolpert. Sie verdreht die Augen, entschuldigt sich und sagt: „Ich bin nicht dumm, aber innerlich blond!“

1. Einleitung

„Die Aufmerksamkeit auf unsere Körper zu lenken bedeutet, das Erbe der Repression und Verleugnung zu verraten, das durch das *weiße*, kapitalistische Patriarchat geschaffen wurde“
(Kahlon 2017, 89).

Schon als kleines Mädchen wurde ich, wenn auch damals nicht bewusst, mit Geschlechterbildern konfrontiert, die meinen Lebensweg prägen. Manche dieser Blitzlichter sind heute zu Erinnerungen geworden, andere tauchen in der Arbeit mit jungen Frauen* und Mädchen* immer wieder auf. Der Körper spielt dabei eine besondere Rolle: Insbesondere in der Pubertät wird er zum Ort von Selbstzweifeln und der Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Ansprüchen, die an Mädchen* und junge Frauen* gestellt werden. Dabei sind, so Kolip, nicht biologische, sondern gesellschaftliche und psycho-soziale Faktoren die Auslöser, die die Herausforderungen in der Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper prägen. Kolip verwendet dafür den Begriff der „somatischen Kultur“ nach Luc Boltanski, der für den „durch gesellschaftliche Regeln geprägten Umgang mit dem eigenen Körper“ (Kolip 1999, 291) steht. Dieser Umgang mit dem Körper ändert sich in der Adoleszenz stark, da sich der Körper physiologisch verändert und sexuelle Bedürfnisse eine besonders zentrale Rolle spielen. Zudem wird der Körper mit dieser Veränderung zum Hauptmedium für die Darstellung und die Suche nach der eigenen Männlichkeit und Weiblichkeit. Dabei bestimmt nicht das biologische Geschlecht (im englischen *sex*) die somatische Kultur, sondern vielmehr ist die soziale Kategorie des Geschlechts (Gender), also die gesellschaftliche Konstruktion von Geschlechtlichkeit (*doing gender*), ausschlaggebend für die Versuche, sich als Mann oder Frau, Junge oder Mädchen zu verhalten. Die Auseinandersetzung mit dem Körper und dem sozialen Geschlecht basiert also auf einem Konstruktionsprozess, an dem Akteur*innen aktiv teilnehmen und dem sie sich schwer entziehen können, da er auf einem zweigeschlechtlichen System basiert und kaum Alternativen zulässt (Kolip 1999, 292). An dieser Stelle sei betont, dass sich nicht alle Menschen in die bipolare Geschlechteraufteilung zwischen ‚Mann‘ und ‚Frau‘ einordnen können oder wollen. Deswegen kann die Art und Weise, wie Sprache verwendet wird, diskriminierend wirken, da sie durch gewisse Bezeichnungen Menschen oder Personengruppen exkludiert (Fischer; Wolf 2009, 5). Um sprachlich alle Menschen zu berücksichtigen, wird in dieser Arbeit das Sternchen (*) als Gender-Gap genutzt. Damit wird deutlich gemacht, dass mit der Bezeichnung ‚Frauen*‘ alle Menschen, die sich selbst als Frauen definieren, inkludiert werden. Selbiges gilt für die Bezeichnung ‚Männer*‘. In Zitaten aus Büchern und wissenschaftlichen Artikeln wird die Originalschreibweise verwendet.

In der Jugend müssen Jugendliche ein neues Verhältnis zu ihren sich verändernden Körpern finden und konfrontieren sich dadurch automatisch mit vorherrschenden Idealen und Körnernormen, die diese Auseinandersetzung prägen. Mir haben die körperlichen Aktivitäten, die das Theaterspielen erfordert, bei diesem Prozess der Veränderung geholfen. Daraus entstand die Idee, den Blick in dieser Arbeit auf den Körper zu richten und dabei das Theater der Unterdrückten (TdU) nach Augusto Boal als eine den Körper aktivierende Forschungsmethode zu verwenden. Meine Forschungspartner*innen waren dabei Mädchen* im Alter zwischen 12 und 16 Jahren, die an dem viermonatigen Theaterprojekt „Act Out Loud!“ teilnahmen. In diesem Projekt machten wir uns auf die Suche nach den erfahrenen Unterdrückungen von in Wien lebenden Mädchen* und versuchten dabei, den Körper als zentrales Sprachmittel in den Mittelpunkt zu rücken. Der Körper ist nämlich nicht nur Ort der Auseinandersetzung der geschlechtlichen Sozialisierung in die hierarchische Dichotomie ‚Mann‘ oder ‚Frau‘, sondern ist selbst auch Teil einer Dichotomie: Die in der Wissenschaft geprägten Unterscheidung von Körper und Geist. Diese weist ebenfalls eine Hierarchisierung, die eine Abwertung des Körpers bedeutet, auf.

Diese Dichotomie führt mich zum zweiten Strang dieser Arbeit: zu der Frage nach der Art und Weise, wie Wissen geschaffen wird, welches Wissen gehört und als Wissen anerkannt wird und wie diese Wissensproduktion in gesellschaftliche Machtverhältnisse eingebettet ist.

Gängige Vorstellungen von Wissen und Wissenschaftlichkeit werden von drei Grundsätzen geprägt: (1) Wissenschaftliches Wissen wird höher bewertet als jegliche andere Form von Wissen, (2) für die Schaffung von wissenschaftlichem Wissen ist eine wissenschaftliche Methode unabdingbar und (3) diese Methode und das daraus entstehende ‚wissenschaftliche‘ Wissen tragen zu gesellschaftlichem Fortschritt bei (Mendel 2015, 15). Zudem implizieren positivistische Epistemologien eine klare Trennung zwischen Forscher*in und Beforschten, also zwischen Objektivität und Subjektivität. Durch diese Dichotomie werden Beforschte zu Objekten einer ‚neutralen‘ Forschung. Feministische und dekoloniale Wissenschaftskritik setzt genau an diesem Punkt an und statuiert, dass bei dieser Vorgehensweise außer Acht gelassen wird, dass Erkenntniswerkzeuge und -subjekte Teil gewisser gesellschaftlicher Verhältnisse sind. Durch die angebliche Neutralität der Forscher*innen besteht die Gefahr, so Mendel, dass vorherrschende gesellschaftliche Meinungen reproduziert und somit androzentrische und eurozentrische Perspektiven legitimiert werden (Mendel 2015, 18). Folglich wird gewisses Wissen gar nicht erst wahrgenommen, nicht als Wissen anerkannt beziehungsweise in manchen

Fällen unterdrückt. Dazu gehört nicht nur Wissen von gesellschaftlich marginalisierten Gruppen, sondern eben auch das Wissen, das der Körper in sich trägt. Spivak fordert deswegen, dass „(...) sich linke Feministinnen in einer breiten Basisbewegung in der Wissensproduktion engagieren [müssen], in der wir das Einmaleins nicht-sexistischen Zugangs zur Welt vorbereiten. Darauf verwenden wir unsere Zeit und unsere Fähigkeiten und lernen aus der historischen und kulturellen Lage 'von unten', statt das Problem allein aus der Überzeugung eines überlegenen Wissens heraus anzugehen“ (Spivak 2010, 285).

Wissen ist also in Macht eingebettet. Jedes Wissen wird von einer bestimmten sozialen Position und innerhalb gewisser Herrschaftsverhältnisse produziert. Feministische Bewegungen vertreten deshalb die Meinung, dass nicht nur das Persönliche politisch ist, sondern auch, dass das Politische eine epistemologische Relevanz besitzt:

„Das Persönliche wird dabei zu einem potentiellen 'Ort' des Wissens, nicht in dem Sinne, dass Wissen dort bereits vorhanden ist und nur sichtbar gemacht werden muss, sondern als Ort, von dem aus Wissen produziert werden kann“ (Mendel 2015, 30).

In dieser Arbeit rückt dabei der Körper als Ort des persönlichen und politischen Wissens in den Fokus und eine Diskussion über die Prozesse der Wissensgenerierung, mit besonderem Fokus auf die Rolle des Körpers, wird eröffnet. Dabei wird der Versuch unternommen, den Körper als solchen positiv neu zu besetzen – nämlich als Sprachmittel, als Wissen generierende Quelle, als Ort der Befreiung aus kolonialen Strukturen. Eine partizipative Theater-Aktionsforschung generiert dabei Daten, die durch die Sprache der Körper gesammelt werden. Die daraus entstehenden Erfahrungen werden von mir anhand von dekolonialer und feministischer Perspektiven diskutiert.

Strukturierung der Arbeit

In dem auf die Einleitung folgenden **zweiten Kapitel** wird mein Forschungsinteresse und meine Forschungsfragen beleuchtet.

Für die Auseinandersetzung mit der Schaffung von Wissen werden im **dritten Kapitel** theoretische Impulse zu Epistemologien und der darin existierenden Gewalt gegeben und unterschiedliche Definitionen der Begriffe ‚Wissen‘, ‚Unterdrückung‘ und ‚Heteronormativität‘ vorgestellt. Da Wissen in Herrschaftsbeziehungen eingebettet ist und Wissen insbesondere marginalisierter Gruppen unterdrückt wird, werden dekoloniale,

feministische und standpunktepistemologische Perspektiven auf Wissen und epistemische Gewalt ausgeführt. Die Fragen „Wer darf wissen?“ und „Wie wird Wissen geschaffen?“ stehen dabei im Mittelpunkt.

Im **vierten Kapitel** analysiere ich die Rolle des Körpers in der Wissenschaft und führe Theorien über Körperwissen an. Dabei wird zuerst eine soziologische theoretische Auseinandersetzung mit dem Körper durchgeführt und schließlich dekoloniale Perspektiven auf das Wissen im Körper erläutert. Der Einbezug des Körpers in die Wissensgenerierung wird dabei als essentiell für eine transformatorische Forschungspraxis gesehen.

Das **fünfte Kapitel** beschäftigt sich schließlich mit meiner Forschungsmethodologie. Sowohl Transdisziplinarität als auch unterschiedliche partizipatorische Formen der Aktionsforschung werden vorgestellt, wobei insbesondere die Theater-Aktionsforschung nach Thompson (2003) näher beleuchtet wird. Ebenso widmet sich das Kapitel der Hauptmethode der Theater-Aktionsforschung, dem Theater der Unterdrückten nach Augusto Boal, der dem Theater der Unterdrückung zu Grunde liegenden Befreiungspädagogik nach Paulo Freire und der Sicht auf den Körper im Theater der Unterdrückten.

Im **sechsten Kapitel** wird das Theaterprojekt „Act Out Loud!“ vorgestellt sowie der Inhalt des im Projekt entwickelten Forumtheaterstücks „Lasst mICH SEIN!“ skizziert.

Kapitel sieben widmet sich meinen Auswertungsmethoden: der *Grounded Theory* (Strauss und Corbin 1996), der Dichten Beschreibung (nach Clifford Geertz 1973) sowie der Bildinterpretation (Marotzki und Stoetzer 2006).

Im **achten Kapitel** wird die Analyse der ersten Phase der Datenauswertung diskutiert. Die im Theaterprozess gesammelten Aussagen der Mädchen* und mit der *Grounded Theory* ausgewerteten Daten werden aus feministischer und dekolonialer Perspektive diskutiert.

In **Kapitel neun** werden einige Schlüsselmomente des Theaterprozesses aufgegriffen, in der Dichten Beschreibung festgehalten und durch die Bildinterpretation ergänzt (zweite Phase der Auswertung). Diese geben vertiefende Perspektiven auf die von den Mädchen* erfahrenen Unterdrückungen und tragen zu interessanten Aspekten des Körperwissens bei.

Schließlich werden im **zehnten Kapitel** alle Stränge zusammengeführt und abschließend diskutiert.

Partizipative Theaterforschung als Beitrag zur Entwicklungsforschung

Die vorliegende Arbeit setzt sich kritisch mit Wissensproduktion auseinander und bietet eine Perspektivenerweiterung dieser Produktion durch den Einbezug des Körpers in die Wissensgenerierung. Dabei ergeben sich in dieser Arbeit einige Schnittstellen mit der Entwicklungsforschung: Es werden Macht- und Herrschaftsbeziehungen in der Wissensproduktion auf den Grund gegangen und marginalisierte Perspektiven von in Wien lebender Mädchen* in den Mittelpunkt gerückt. Transdisziplinarität, die Verbindung von wissenschaftlichem Wissen und Erfahrungswissen, wird in der kritischen Entwicklungsforschung großgeschrieben (Novy et al 2008, 4). Das Denken und Handeln der Menschen, die unter ungerechten Strukturen leiden, kann nur unter Einbezug ihrer Perspektiven verstanden werden. Die Frage, was dabei gesellschaftlich relevant ist und was nicht, ist erneut eine Frage, die in Machtbeziehungen eingebettet ist und kritisch hinterfragt werden muss (Novy et al. 2008, 4). Somit wird Transdisziplinarität zum methodischen Forschungsanspruch dieser Arbeit: Sowohl Entwicklungsforschung, Partizipative Theater-Aktionsforschung als auch dekoloniale und feministische Wissenschaftskritik sollen miteinander verschränkt werden.

Der Entwicklungsbegriff, der diesem Vorhaben zu Grunde liegt, basiert auf den Ausführungen von Novy et. al (2008). Die Autor*innen statuieren, dass Entwicklung ein viel verwendeter, aber unklar definierter Begriff ist, der sowohl einen „positiv bewerteten Idealzustand“ (Novy et al. 2008, 6), als auch einen Prozess beschreibt:

„Entwicklung ist raum-zeitliche Veränderung. Daher gibt es einen Vorrang des Werdens gegenüber dem Sein, von Prozessen gegenüber Zuständen. Umbruch ist das Wesen von Entwicklung, denn die Welt ist nicht, sie wird. (...) Mit Entwicklung wird das Bild der Entfaltung eines Prozesses verbunden: von der Entstehung über eine Reifephase zum Ende“ (Novy et al. 2008, 6).

Dieser Prozess der Entfaltung, der Entstehung, ist auch Teil des Theaters der Unterdrückten, das nicht nach einer Produktion sucht, sondern ein Prozess der Menschwerdung und somit der konstanten Entwicklung anregt.

Es ist eine „Art das Leben zu reflektieren, darüber zu kommunizieren und sich und seine Umwelt während dieses Prozesses zu verändern. Diejenigen, die das TdU praktizieren, ‚tun‘ im herkömmlichen Sinne nichts, als einen Raum zu kreieren, in dem Menschen ihren Weg gestalten, den Weg ihrer Entwicklung, ihrer Vermenschlichung“ (Fritz 2013a, 9).

Dabei bedeutet diese Entwicklung im Theater der Unterdrückten keine therapeutische, rein persönliche. Dennoch beinhaltet die „Humanisierung der Menschheit“ notwendigerweise die Humanisierung der Menschen, die den Prozess der Veränderung, der Auseinandersetzung mit Unterdrückung praktizieren (Fritz 2013a, 10).

Entwicklung als Prozess der Veränderung findet nicht nur im sogenannten globalen Süden statt, auf den sich aktuelle entwicklungspolitische Strömungen fokussieren, sondern überall um uns herum. Denn „Entwicklung beschreibt die Veränderung des Bestehenden“ (Novy et al. 2008, 4). Wien als Großstadt weist genauso Peripherien und Zentren auf und es sind die Perspektiven der ‚Ränder‘, die für die Entwicklungsforschung interessant werden – denn es sind diese Sichtweisen, die ein ganzheitliches Verständnis von den Veränderungen, Strömungen und Bedürfnissen in einer Stadt wie Wien ermöglichen. Wie Fischer, Boatcă und Hauck (2016) argumentieren, ist für die Entwicklungsforschung gerade das von Bedeutung, was sich sowohl an den geographischen als auch disziplinären ‚Rändern‘ abspielt. Denn dort finden Wissensformen Raum, die von den sogenannten Quelldisziplinen der Entwicklungsforschung (Soziologie, Politikwissenschaften, Ökonomie etc.) marginalisiert werden. Es ist von Bedeutung, so Fischer et al., Herrschaftsverhältnisse offenzulegen und somit eine dekoloniale und machtsensible Entwicklungsforschung zu erreichen (Fischer et al. 2016, 9-10). Diese Arbeit leistet dazu einen Beitrag, indem mit neuen Wissensformen - in diesem Fall dem Körper - und einer Gruppe von Mädchen* gearbeitet wird, deren Stimmen in der Gesellschaft oftmals nicht gehört werden.

2. Forschungsinteresse

Die in der Gesellschaft tief verankerte Struktur der Minderwertigkeit von Mädchen* und Frauen* hat einen großen Einfluss auf das Selbstwertgefühl von in dieser Gesellschaft heranwachsenden Mädchen*. Die Sozialisation in eine patriarchale Gesellschaft und die Narben, die diese hinterlassen, prägen mein wissenschaftliches Interesse. In der genannten Minderwertigkeit spielt der Körper eine zentrale Rolle: In ihm sind Machtverhältnisse eingeschrieben, Wissen ist in Bewegungen und Handlungen gespeichert und gesellschaftliche Normen werden an ihm gemessen. Gleichzeitig können wir mit Hilfe dieses einen Körpers, den wir besitzen, unser Selbst nach außen ausdrücken und Aktionen zur Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse setzen. Das Anliegen dieser Masterarbeit besteht darin, mit Hilfe des Wissens, das in unseren Körpern steckt, Neues darüber zu erfahren, was es bedeutet, in Wien als Mädchen* oder junge Frau* zu leben, welche alltäglichen Herausforderungen und

Sehnsüchte es gibt und wie damit umgegangen wird. Laut Mignolo soll in jeder wissenschaftlichen Praxis die Frage gestellt werden: „Was erkennen, wie begreifen und wozu?“ (Mignolo 2012, 168).

Was möchte ich erkennen, wie will ich es tun und wozu?

Ich führe über die Mauern der Universität hinweg (transdisziplinär) gemeinsam mit Mädchen* (feministisch) eine partizipative Theater-Aktionsforschung (mit Methoden des Theaters der Unterdrückten) durch und verwende dabei den Körper (in der klassischen Wissenschaft dem Geist untergeordnet) als Wissensquelle, um Wissen über die Lebensrealität der Forschungspartner*innen zu schaffen. Dabei werde ich mit den gemachten Erfahrungen zu folgenden Punkten beitragen: (1) Wissen kann nicht nur rein kognitiv erfasst werden – im Gegenteil: im Körper wohnt Wissen inne, das durch die Aktivierung des Körpers erfasst werden kann. (2) Durch die Methode des Theaters schaffen wir gemeinsames Wissen über die Lebensrealitäten von in Wien lebender Mädchen*. Theaterforschung bietet sich als Forschungsmethode an. (3) Mitglieder marginalisierter Gruppen wird eine Plattform gegeben, sich zu äußern und gehört zu werden.

Wie in partizipativer Aktionsforschung üblich bestimmt die forschende Gruppe die Thematik, die letztendlich behandelt wird. Konkrete inhaltliche Ausführungen und die Themen, die näher beforcht wurden, kristallisierten sich also erst innerhalb des Forschungsprozesses heraus. Dennoch stellte ich mir zu Beginn des Prozesses eine zu Grunde liegende Forschungsfrage, die den Rahmen des Projekts vorgab: **Welche Unterdrückungen erfahren in Wien lebende Mädchen* und wie denken sie darüber?** ‚Denken‘ bedeutet dabei keine rein geistige, intellektuelle Tätigkeit, sondern eine inklusive, in der der Körper und dessen Aktions- und Reaktionsweisen miteinbezogen ist.

Eine weitere Forschungsfrage beschäftigte mich zu Beginn des Projektes, nämlich die Frage nach dem sozialen Einfluss auf ihren Körper, den Mädchen* und junge Frauen* wahrnehmen und wie dieser ihr Verhalten als junge Frauen* und Mädchen* beeinflussen. Allerdings stand diese Frage im Widerspruch zum Anspruch, die konkreten Themen der szenischen Forschung von den Teilnehmerinnen* selbst finden und bestimmen zu lassen. Um nicht inkonsequent gegenüber der Hauptforderung der Arbeit zu sein, stellte ich diese Frage hinten an, um einen möglichst offenen Raum zu gestalten, in dem die Themen der Teilnehmerinnen* im Mittelpunkt standen (s. Kapitel 7).

Forschung ist nicht frei von sozialem Interesse und Werten und ist vom Standpunkt der Forscher*in beeinflusst. Wissenschaftliche Wissensproduktion ist, so nennt es Donna Haraway, „dirty knowledge“, schmutziges Wissen¹, das immer von persönlichen Interessen, Zielen, Werten etc. geprägt ist (Haraway 2004, 236). Genauso übte natürlich auch meine Rolle als Anleitende und Forschende Einfluss auf den Forschungsprozess und die Gruppendynamik aus. Ich bin eine *weiße*², junge, heterosexuelle Frau. Dies verschafft mir eine spezielle Positionierung in der Gesellschaft und prägt meinen Blick auf eben diese. Meine eigenen Erfahrungen sowie die theoretische Auseinandersetzung mit Sexismus und Diskriminierung aufgrund der gesellschaftlich zugeordneten Geschlechtszugehörigkeit waren zum einen Motivation der Durchführung des Forschungsvorhabens und stellen zum anderen ein verbindendes Element mit der Gruppe der Forschungspartnerinnen* dar.

3. Theoretische Perspektiven auf epistemische Gewalt als Unterdrückungsform

“If Black women find themselves in settings where total conformity is expected, and where traditional forms of activism such as voting, participating in collective movements, and officeholding are impossible, then the individual women who in their consciousness choose to be self-defined and self-evaluating are, in fact, activists. They are retaining a grip over their definition as subjects, as full humans, and rejecting definitions of themselves as the objectified ‘other’” (Hill Collins 2008, 313).

We are moving on at a time of crossings, of seeing each other at the colonial difference constructing a new subject of a new feminist geopolitics of knowing and loving (Lugones 2010, 756).

Wer weiß was über wen und wie wird Wissen geschaffen? Welches Wissen wird gehört und als wertvoll betrachtet? In der auf sexistischen und rassistischen Strukturen beruhenden Gesellschaft, in der wir leben, gibt es klare Vorstellungen davon, welches Wissen als wertvoll, rational und ‚richtig‘ angesehen wird und dadurch als Grundlage von politischen,

¹ „Schmutzig“ ist in diesem Zusammenhang bei Haraway nicht negativ konnotiert, sondern soll dem Wissen Substanz und Färbung geben und es aus seiner „objektiven Unsichtbarkeit“ herausholen (Arztmann und Wintersteller 2017, 121).

² Der Begriff *weiß* beschreibt eine Konstruktion, die sozial-historisch gewachsen ist und als Norm etabliert wurde. Dabei wurden Privilegien der eigenen Gruppe (und dadurch auch Rassismus) legitimiert. *Weiß* wird kursiv geschrieben, um den Charakter der Konstruktion hervorzuheben (anti-bias-Netz 2016, 143).

ökonomischen, bildungstheoretischen und sozialen Entscheidungen dient. Insbesondere tragen wissenschaftliche Grundannahmen, die zum großen Teil auf *weißen*, männlichen Denkmustern beruhen, zu einer Hierarchisierung und Unterdrückung von Wissen bei. In der Arbeit mit den Methoden des Theaters der Unterdrückten nach Augusto Boal, das sich die Überwindung von Unterdrückung zum Ziel setzt, ist die Auseinandersetzung mit der Unterdrückung von Wissen essentiell, um nachhaltig zu einer Transformation beitragen zu können. Im Folgenden werden zuerst einige wichtige Begriffe definiert, um schließlich aus verschiedenen Perspektiven, epistemische Gewalt als Unterdrückungsform zu betrachten.

3.1. Definitionen von Unterdrückung, Heteronormativität und Wissen

3.1.1. Definition von Unterdrückung

Der Begriff der ‚Unterdrückung‘ ist, laut Julian Boal, schwer zu greifen, da er Positionen und Identitäten vereint, die auf den ersten Blick nichts miteinander gemein haben: Arbeiter*innen und homosexuelle Menschen, Frauen* und kolonisierte Menschen etc. Für Julian Boal ist Unterdrückung eine konkrete Beziehung zwischen Individuen aus unterschiedlichen sozialen Gruppen: eine Beziehung, in der die eine Gruppe zum Nachteil der Anderen profitiert sowie eine Beziehung, die nur innerhalb der bestehenden Systeme verstanden werden kann (Boal, Julian 2013, 107-108). Hill Collins definiert Unterdrückung dazu passend folgendermaßen:

„Oppression describes any unjust situation where, systematically and over a long period of time, one group denies another group access to the resources of society” (Hill Collins 2000, 4).

Unterdrückung unterscheidet sich von weiteren Formen schlechter Behandlung durch eben jenen systematischen Aspekt. Systematisch bedeutet, dass Misshandlung Teil des sozialen Systems ist, sich also in Bildung, Justiz, Medien, sozialen Bräuchen etc. wiederfindet (Ruth 1988, 434). Ruth schlüsselt die Formen von Kontrolle, die zum Erhalt von Unterdrückung beitragen, in vier, wie er es nennt, „circles of control“ auf: Die Grundlage eines Großteils von Unterdrückungsformen bildet physische Gewalt, um die Mitwirkung der Unterdrückten am unterdrückenden System zu sichern. Diese wird durch ökonomische Kontrolle unterstützt, durch die Mitglieder unterdrückter Gruppen machtlos gehalten und in den Niedriglohnsektor oder in die Arbeitslosigkeit gedrängt werden. Eine weitere Dimension ist die psychologische Kontrolle: Die dominanten Gruppen bestimmen durch ihre Kontrolle von Medien, Bildung, Politik etc. die Norm und definieren somit, was ‚natürlich‘ für die unterdrückten Gruppen ist. Der Schlüssel für die Aufrechterhaltung von Unterdrückung ist jedoch, so Ruth, die

internalisierte Unterdrückung, aufgrund derer Unterdrückte an ihre eigene Minderwertigkeit und Machtlosigkeit sowie an die Unmöglichkeit von Veränderung glauben. Der stärkste Mechanismus der internalisierten Unterdrückung besteht darin, dass Mitglieder unterdrückter Gruppen ihrer eigenen Unterdrückung „zustimmen“ und sich somit selbst kontrollieren, wodurch die dominante Gruppe eine weniger sichtbare Rolle in der Aufrechterhaltung der Unterdrückung einnehmen kann (Ruth 1988, 434-435).

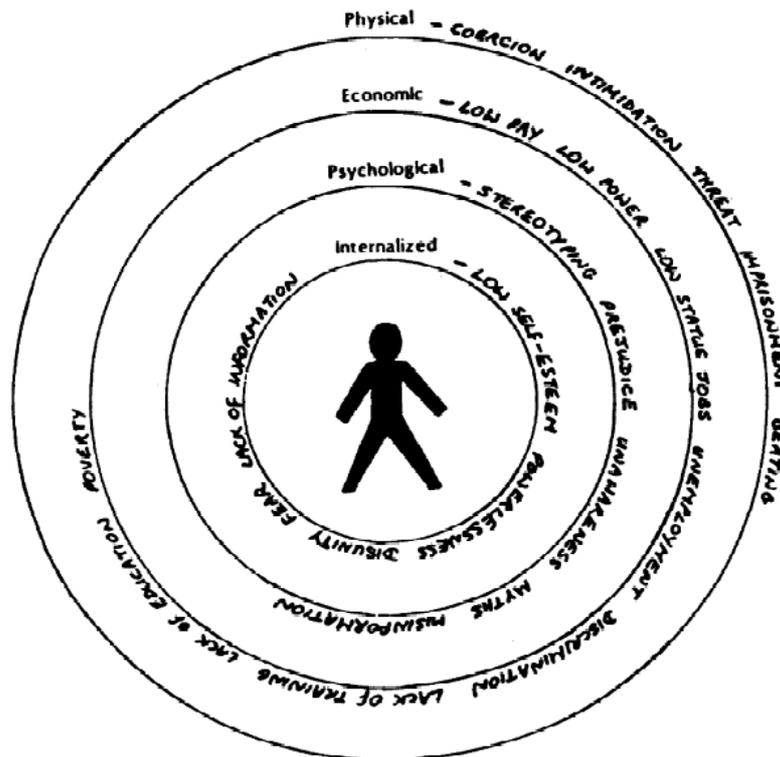


Abbildung 1: „Circles of control“ von Ruth (1988, 435)

Auch Mehrfachdiskriminierungen spielen als Unterdrückungsmechanismus eine Rolle. Dies thematisiert das Konzept der Intersektionalität, das Mehrfachdiskriminierungen wie beispielsweise sexistische und rassistische Gesellschaftsstrukturen vereint. ‚Intersektionalität‘ an sich ist auch ein umstrittener Begriff, der bereits vielfach unterschiedlich definiert wurde. Walgenbach liefert eine ausreichende Definition für die vorliegende Arbeit:

„Unter Intersektionalität wird dabei verstanden, dass soziale Kategorien wie Gender, Ethnizität, Nation oder Klasse nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren ‚Verwobenheiten‘ oder ‚Überkreuzungen‘ (intersections) analysiert werden müssen. Additive Perspektiven sollen überwunden werden, indem der Fokus auf das gleichzeitige Zusammenwirken von sozialen Ungleichheiten gelegt wird.“

Es geht demnach nicht allein um die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien, sondern ebenfalls um die Analyse ihrer Wechselwirkungen“ (Walgenbach 2012, 81).

In diesem Sinne wird in dieser Arbeit eine intersektional feministische und eine dekoloniale Perspektive eingenommen: Die Intersektionalität spielt auch in Bezug auf Wissen eine Rolle - schließlich ist es augenscheinlich, dass manches Wissen, etwa das von Mädchen* und jungen Frauen*, vergleichsweise weniger anerkannt wird (s. Kapitel 3.2.). Zusätzlich spielt die soziale Kategorie der sexuellen Orientierung und der gesellschaftlichen Struktur der Heteronormativität eine Rolle in der intersektionalen Debatte.

3.1.2. Heteronormativität

Heteronormativität ist der normative Zusammenhang von sexueller Orientierung und Zweigeschlechtlichkeit und beeinflusst Verhaltens-, Denk- und Wahrnehmungsweisen (Götsch 2015, 130). Mit anderen Worten bedeutet das, dass gesellschaftlich nur zwei Geschlechter (männlich und weiblich) und deren gegenseitige sexuelle Anziehung akzeptiert werden. Laut Hirschauer existiert die Zweigeschlechtlichkeit als „komplexes Klassifikationssystem“, das Menschen innerhalb einer Gesellschaft in jeder Situation und lebenslang in die Kategorie ‚männlich‘ oder ‚weiblich‘ einordnet. Die Unterscheidung der Geschlechter ist demnach eine „soziale Praxis, die ein Wissenssystem reproduziert“ (Hirschauer 1996, 242). Die Geschlechter stehen zudem in einem hierarchischen Verhältnis zueinander und Heterosexualität ist die herrschende Norm. Andere sexuelle Orientierungen oder Geschlechtsidentitäten werden verleugnet.

Heteronormativität ist also „ein binäres, zweigeschlechtlich und heterosexuell organisiertes und organisierendes Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkschema, das als grundlegende gesellschaftliche Institution durch eine Naturalisierung von Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit zu deren Verselbstverständlichung und zur Reduktion von Komplexität beiträgt“ (Degele 2004, 52).

Götsch argumentiert, dass die Binarität von Geschlecht und die heterosexuelle Orientierung als Norm in sozialen Praxen reproduziert wird und somit ein implizites und explizites Wissen über die gesellschaftliche Heteronormativität entsteht. Heteronormatives Wissen bezeichnet, so Götsch, jenes Wissen, welches im Hinblick auf Geschlecht und Sexualität als ‚normal‘ angesehen wird:

„Es ist ein Wissen, das wir als ‚Wirklichkeit‘ selbstverständlich wissen, das keiner Erklärung bedarf und scheinbar von allen Individuen ‚natürlich‘ geteilt wird. So auch

das Wissen über die soziale (heteronormative) Welt, die als ‚objektiv‘ vorgegeben wahrgenommen wird (...)“ (Götsch 2015, 130).

Dieses heteronormative Wissen reguliert den Zusammenhang von Geschlecht und sexueller Orientierung und beeinflusst das Verhalten, Denken und Wahrnehmen. Die Regulierung beziehungsweise die Durchsetzung dieser Norm geschieht sowohl durch Verbote und Repressionen (z.B.: Verbot und Verfolgung von Homosexualität) als auch implizit über „Ein- und Ausschlüsse, über Normalisierung und die Etikettierung als ‚Andere‘, d.h. über das Wissen, was richtig und falsch ist, was (partiell und/oder auf bestimmte Weise) dazugehört oder nicht“ (Götsch 2015, 130). Mit Heteronormativität als Wissensform werden all jene ausgeschlossen, die sich nicht in die Zweigeschlechtlichkeit einordnen können oder wollen oder die nicht der heterosexuellen Norm entsprechen. Heteronormativität ist also eine Kategorie, die in Bezug auf Intersektionalität mitgedacht werden muss, da sie in sämtlichen gesellschaftlichen Verhältnissen, also auch in Klassismus und Rassismus, eingeschrieben ist (Götsch 2015, 131).

Sowohl Klassismus, Sexismus als auch Heteronormativität sind unter anderem Formen der Unterdrückung, die in der Theater-Aktionsforschung mit den Forschungspartner*innen eine Rolle spielten. Aber auch epistemische Gewalt, im Wissen verankerte Gewaltstrukturen (Brunner 2016, 39), ist eine Konsequenz von unterdrückerischen, kolonialen und patriarchalen Verhältnissen. Gesellschaftliches Wissen prägt unsere Wahrnehmungen und somit unsere Einstellungen und Handlungen. Doch was verstehen wir eigentlich unter ‚Wissen‘?

3.1.3. Definition von Wissen

‚Wissen‘ als Begriff ist nicht einfach zu definieren und beinhaltet viele verschiedene Dimensionen. In einschlägigen Nachschlagewerken wird Wissen als „der Inbegriff von (in erster Linie rationaler) Kenntnis; dabei auch das Innwerden einer spezifischen Gewissheit (intuitives Wissen); philosophisch die begründbare und begründete Erkenntnis im Unterschied zur Vermutung und Meinung oder zum Glauben“ definiert (Brockhaus Enzyklopädie 1994, 277). Wissen wird in dieser Definition nicht kontextualisiert, beinhaltet aber sowohl den Prozess des Lernens („das Innwerden“) als auch das Besitzen von Wissen (die Kenntnis über etwas). Platon definierte Wissen als „wahre, mit Begründung versehene Meinung“ (Brockhaus Enzyklopädie 1994, 277). Dieser Wissensbegriff bezieht also die Suche nach beziehungsweise das Besitzen von Wahrheit mit ein. In sozialwissenschaftstheoretischen Auseinandersetzungen wird die soziale Positionierung von Wissen berücksichtigt. Wissen, so Knoblauch, entspricht nicht der Wahrheit und hat auch keinen Anspruch darauf. Wissen ist vielmehr sozial vermittelt

und vermittelbar und manifestiert sich in dem Sinn, was Akteur*innen für wahr halten (Knoblauch 2008, 466). Knoblauch bezeichnet Wissen als den „gesellschaftlich relevanten, gesellschaftlich objektivierten und gesellschaftlich vermittelten Sinn“ (Knoblauch 2008, 472). Wissen ist also das, was in einer Gesellschaft für Wissen gehalten wird:

„Alles, was Menschen für wirklich halten, ist Wissen – und auch die Wissenschaft hat keinen privilegierten Anspruch auf Wissen. (...) Wenn wir von Wissen reden, haben wir es mit sozial konstruiertem Sinn zu tun. Zwar ist Wissen natürlich Sinn, Sinn aber ist nicht unbedingt Wissen. Wissen ist derjenige Sinn, der objektiviert, vermittelt und dann internalisiert werden kann“ (Knoblauch 2008, 472).

Laut dieser Definition ist Wissen etwas, das sozial gelernt wird und Handlungen von Akteur*innen leitet. Wissen kann von anderen Menschen gelernt beziehungsweise an andere weitergegeben werden. Wissen ist also kein Ausdruck von Wahrheit, sondern eine Konstruktion dessen, was Menschen als wahr annehmen (Arztmann und Wintersteller 2017, 116-117). In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff ‚Wissen‘ in diesem Sinne, dem der sozialen Konstruktion, verwendet. In Bezug auf die soziale Konstruktion und das Eingebettetsein von Wissen in sozialen Strukturen stellt sich die Frage, welche Formen des Wissens als ‚Wissen‘ wahrgenommen werden.

Reason und Heron stellen in ihrer, wie sie es nennen, „extended epistemology“ vier Formen von Wissen vor, die innerhalb von partizipativer Forschungspraxis eine radikale Epistemologie bilden, da sie weit über die empirische Enge von positivistisch orientierter Wissenschaft hinaus geht. (1) Erfahrungswissen³ (*experiential knowing*) entsteht durch den direkten Kontakt mit der Umwelt, durch die Unmittelbarkeit von Wahrnehmung sowie durch Empathie. (2) Gestaltungswissen (*presentational knowing*) kommt aus dem Erfahrungswissen und findet intuitiven Ausdruck in gewissen Bewegungen und gestaltenden Tätigkeiten wie Tanz, Musik, Malen, Drama, Poesie etc. (3) Aussagewissen (*propositional knowing*) umfasst intellektuelles Wissen wie Ideen und Theorien und kommt in Form von informativen gesprochenen oder geschriebenen Äußerungen zum Ausdruck. Zuletzt gibt es noch das (4) Praxiswissen (*practical knowing*), das jegliche Form von Wissen darüber, wie man etwas tut, beschreibt und sich in gewissen Fähigkeiten äußert. Alle Menschen, so Reason und Heron, nutzen diese vier Wissensformen und beziehen sie auf unterschiedlichste Arten und Weisen im Alltag mit ein. In positivistischen Wissenschaftspraktiken wird nur das Aussagewissen als ‚Wissen‘

³ Die deutschen Übersetzungen der Wissensformen wurden von Wöhrer (2017) übernommen.

berücksichtigt, wodurch eine klare Hierarchisierung der Wissensformen vorliegt (Reason und Heron 2008, 366-367).

Diese Hierarchisierung im Einbezug von nur spezifischem Wissen in der Wissensgenerierung unterstützt den Mechanismus der sogenannten epistemischen Gewalt, auf die nun sowohl aus feministischer, als auch dekolonialer Sicht diskutiert wird.

3.2. Feministische und dekoloniale Perspektiven auf epistemische Gewalt

Der Begriff der epistemischen Gewalt stammt aus der postkolonialen Theorie. Claudia Brunner definiert in ihrem Artikel „Epistemische Gewalt als Element einer transdisziplinären Friedens- und Konflikttheorie“ (2016) epistemische Gewalt als jenen „Beitrag zu gewaltförmigen gesellschaftlichen Verhältnissen, der im Wissen selbst, in seiner Genese, Ausformung, Organisation und Wirkmächtigkeit angelegt ist“ (2016, 39). So sind soziale und politische Unterdrückungsverhältnisse immer in Wissen verankert, welches die Unterdrückung durch die alleinige Nutzung dieses Wissens fortsetzt (Brunner 2016, 39). Diese innerhalb des Wissens verankerten Gewaltstrukturen werden sowohl in feministischer Standpunktepistemologie als auch in der Dekolonialen Theorie kritisch betrachtet.

3.2.1. Unterdrückung und Feministische Standpunkte: Wer darf wissen?

Mehrfachdiskriminierung und Unterdrückungen sind eingebettet in Machtbeziehungen, die sich auf die Schaffung und die Anerkennung von Wissen als Wissen auswirken. So argumentiert Patricia Hill Collins in „Black Feminist Thought“ (2000), dass auch die Unterdrückung von Wissen, das von unterdrückten und marginalisierten Gruppen geschaffen wird, die Herrschaft der dominanten Gruppe unterstützt: Es entsteht der Schein, dass kein Wissen, das der normgebenden, hegemonialen Meinung widerspricht, existiert und somit untergeordnete Gruppen ihre eigene Viktimisierung hinnehmen bzw. unterstützen. Sie bezieht sich in ihrer Argumentation auf den US-amerikanischen Kontext, in dem, so Hill Collins, rassistische und sexistische Ideologien soziale Strukturen so stark bestimmen, dass sie zur Norm wurden. In diesem Kontext werden Schwarzen⁴ Frauen* gewisse Qualitäten zugeschrieben, die sich in

⁴ Der Begriff ‚Schwarz‘ ist eine politische Selbstbezeichnung, der in den USA geprägt wurde. Er bezeichnet nicht die Hautfarbe, sondern versucht solidarische Perspektiven von und zwischen Menschen, die von Rassismus betroffen sind, zu stärken. Im Deutschen wird er großgeschrieben, um die innewohnende politische Selbstbezeichnung und deren widerständiges Potential zu betonen (anti-bias-Netz 2016, 143).

negativen Stereotypen äußern und zur Unterdrückung beitragen (Hill Collins 2000, 3-5): „This larger system of oppression works to suppress the ideas of Black women intellectuals and to protect White male interests and worldviews“ (Hill Collins 2000, 5). Nichtsdestotrotz und wider den öffentlichen Schein entsteht Wissen, „geheimes Wissen“, das von unterdrückten Gruppen generiert wird. Hill Collins nennt dieses Wissen „subjugated knowledge“ – Wissen, das hilft, eigene Unterdrückung zu erkennen und das Perspektiven und Mechanismen bereithält, um mit Unterdrückungserfahrungen umzugehen. Dieses Wissen bleibt normalerweise versteckt, da es zum einen im hegemonialen Diskurs nicht als valides Wissen anerkannt wird und zum anderen, um die eigene Position nicht weiter zu schwächen. „Subjugated knowledge“ wird vom geheimen zum oppositionellen Wissen (*oppositional knowledge*), sobald der Versuch unternommen wird, sich aktiv und lautstark gegen Unterdrückung zu wehren (Hill Collins 2000, 8-9).

In diesem Zusammenhang ist der epistemologische Ansatz der Standpunkttheorie entstanden, zu dessen wichtigen Vertreter*innen unter Anderen Patricia Hill Collins, Sandra Harding und Donna Haraway zählen. Die Standpunkttheorie geht davon aus, dass Wissen sozial situiert ist. Marginalisierte Gruppen nehmen gesellschaftlich bestimmte Positionen ein, aus denen sie gewisse Sachverhalte hinterfragen können, die nur aus ihrer Sichtweise erkennbar sind und Nicht-marginalisierte oftmals nicht wahrnehmen können. Ein Standpunkt unterscheidet sich von einer reinen Perspektive einer marginalisierten Position innerhalb der Gesellschaft: Standpunkte werden durch Erfahrung kollektiver politischer Prozesse und durch die Anstrengung, ungerechte soziale Ordnung und ihre Wirkweisen zu verstehen, geschaffen (vgl. Harding 1991). Hill Collins gibt dazu folgendes Beispiel:

“Black women in domestic work coupled with racial segregation in housing and schools meant that U.S. Black women had common organizational networks that enabled them to share experiences and construct a collective body of wisdom. This collective wisdom on how to survive as U.S. Black women constituted a distinctive Black women’s standpoint on gender-specific patterns of racial segregation and its accompanying economic penalties” (Hill Collins 2000, 24).

Standpunkte beziehen sich auf das Wissen einer Gruppe, sie sind sozial situiert und helfen ungleiche Machtbeziehungen zu benennen. Gleichzeitig sind sie niemals statisch und nicht homogen, sondern verändern sich. Insbesondere im Hinblick auf die Intersektionalität von Unterdrückungen ist es besonders wichtig die Heterogenität der Zusammensetzung des Standpunkts einer Gruppe zu betonen (Hill Collins 2000, 25-28). Das Theater der

Unterdrückten kann in diesem Sinne in seiner Praxis durchaus als Standpunkt-Praxis verstanden werden: Innerhalb der Theater-Aktionsforschung werden die Forschungspartner*innen mit ihren Standpunkten und den ihnen spezifisch innewohnenden Wissen sichtbar.

Die Standpunkttheorie sagt nicht, dass Mitglieder unterdrückter Gruppen automatisch Wissen über Ungleichheit generierende soziale Strukturen oder ihre Unterdrückung besitzen. Aber eine bestimmte soziale Position innerhalb der Gesellschaft kann gewisse Einsichten fördern oder – je nach Position – auch behindern (Jaggar 2008c, 306). Mit den Worten von bell hooks:

„Living as we did – on the edge – we developed a particular way of seeing reality. We looked both from the outside in and from the inside out. We focused our attention on the center as well as on the margin. We understood both” (hooks 2015, xvii).

Nicht nur für die Auseinandersetzung mit Wissen und Wissensproduktion und die darin verankerten Machtbeziehungen ist dieser Aspekt der Standpunkttheorie von Bedeutung, sondern auch für die Selbstbestimmung marginalisierter Gruppen, Wissen aus eigener Sicht zu schaffen. Hill Collins bekräftigt, dass nur die, die wirklich die Erfahrungen gemacht haben, die Verantwortung für die Definition ihrer eigenen Realität übernehmen sollten. Für sich selbst zu sprechen und eine eigene Ansicht zu entwickeln, ist grundlegend für Selbstbestimmung (Hill Collins 2000, 35-36). Das Theater der Unterdrückten greift dies auf und macht folgendes Grundprinzip zur Basis jeglichen Tuns: Jede*r kann und sollte Intellektuelle*r oder Schauspieler*in sein, da jede*r das Recht hat, zum Handelnden in der Gesellschaft zu werden. Durch diese Übernahme der eigenen Selbstbestimmung kann es zu einer ‚Humanisierung der Menschheit‘ kommen (Boal 2016, 68-69). Die US-amerikanische Politikerin Shirley Chisholm ergänzt: „antiblack, antifemale, and all forms of discrimination are equivalent to the same thing – antihumanism“ (Hill Collins 2000, 42). Deswegen ist es für Hill Collins wichtig, zu betonen, dass das Ziel des Feminismus Schwarzer Theoretikerinnen* und Frauen* nicht darin besteht nur für Gerechtigkeit für U.S. amerikanischer Schwarzer Frauen zu kämpfen, sondern für alle Menschen – um gegen jegliche Form von Antihumanismus vorzugehen (Hill Collins 2000, 43).

3.2.2. Die ‚Kolonialität‘ der Macht und des Wissens

In der Dekolonialen Theorie wird epistemische Gewalt und deren Ursprung unter anderem von Antibal Quijano in seinem Text „Coloniality and Modernity/Rationality“ (2007) diskutiert. Die ‚Kolonialität‘, von der Quijano schreibt, ist der fortdauernde Unterdrückungsmechanismus gegenüber Menschen aus dem sogenannten globalen Süden, der mit der Kolonisierung begann

und sich auf alle Bereiche des Lebens auswirkt. Quijano stellt fest, dass Ressourcen gewaltvoll unter die Oberhoheit einer Minderheit gebracht wurden. Diese Minderheit untermauerte durch die Schöpfung von „objektiven wissenschaftlichen“ Kategorien wie ‚Rasse‘ ihre politische, soziale und kulturelle Dominanz (Quijano 2007, 168). ‚Rasse‘ wurde dabei zu einer biologisierten Kategorie, mit der die Weltbevölkerung der eurozentrischen Weltmacht untergeordnet und strukturell zwischen Über- und Unterlegenen unterschieden wurde. Dabei spielte eine wichtige Rolle, dass eine europäische Norm für kulturelle Entwicklung implementiert und die Europäisierung der kolonialisierten Länder angestrebt wurde, da „europäisch sein“ bedeutete bzw. immer noch bedeutet, „Macht zu haben“. Quijano spricht in diesem Sinne von der „Kolonisierung der Imagination“ (*colonization of the imaginary*) der Dominierten als Folge von Wissensraub und von Genoziden, die zum Aussterben kulturellen Wissens führten. Diese Form der Kolonisierung zeigt sich auch im Wunsch von Unterdrückten, so zu werden wie der Westen (Quijano 2007, 169-171).

Laut Quijano ist die Kolonialität der Macht besonders durch die dominierende Art und Weise der Wissensproduktion in der Moderne verankert: Wissen ist rein rational und ein Produkt einer Subjekt-Objekt-Beziehung. Das ‚Subjekt‘ ist hierbei eine Kategorie, die sich auf das wissende Individuum bezieht, welches sich selbst und für sich selbst (durch die eigene Kapazität zu reflektieren) konstituiert. Quijano nennt dabei Descartes’ „Ich denke also bin ich“ als Beispiel für die Subjektwerdung durch rationales Denken. Das ‚Objekt‘ unterscheidet sich dahingehend vom subjektiven Individuum, dass es aus Eigenschaften besteht, die es definieren und ihm somit seine Identität geben. Problematisch dabei ist, dass jegliche Intersubjektivität von Wissensbildung außen vorgelassen wird und dass die den Objekten zugeschriebenen Eigenschaften nicht in das Beziehungsfeld ihrer Entstehung eingebettet sind. Diese Denklogik ist binär und fördert die Wissensproduktion in Subjekt-Objekt-Beziehungen: So ist beispielsweise Forschung nicht dialogisch, sondern es wird über ein ‚Objekt‘ geforscht, z.B. über andere Kulturen. Andere Subjekte außerhalb des europäischen Kontextes, so Quijano, werden verleugnet, wodurch die koloniale Ordnung als Totalität unsichtbar gemacht wird (Quijano 2007, 172-173)⁵. Anders gesagt: Europa oder der „Westen“ definiert sich in seiner kolonialen Praxis als Subjekt, welches rationales Wissen produzieren kann – der Rest der Welt wird ‚anders‘ in dem Sinne, dass er ungleich, weniger Wert ist und folglich nur als Untersuchungsobjekt zur Wissensproduktion beitragen kann. Das Recht auf Wissensproduktion

⁵ Dies lässt sich mit obigen Ausführungen zur scheinbaren Abwesenheit von ‚anderem‘ Wissen vergleichen.

(und Wahrheitsproduktion) wurde von den kolonisierenden Mächten für sich beansprucht. Gleichzeitig wurden durch die Unterordnung der ‚Anderen‘ beispielsweise Werte der europäischen Aufklärung wie ‚Humanität‘ nicht auf nicht-westliche Menschen angewandt (Quijano 174-176). Laut post- und dekolonialer Perspektive muss allein deshalb der Dimension von Eurozentrismus und Kolonialität mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden, weil sie als universell angesehen wird. Bereits die wissenschaftliche Erfindung des Konzepts ‚Rasse‘ legitimierte rational die Ausbeutung natürlicher Ressourcen und Bevölkerungen sowie deren Unterwerfung und schrieb sich in die eurozentristischen Wissensbestände ein. Dies hat zur Folge, dass auch mit dem scheinbaren Ende des Kolonialismus, Rassismus und dessen weitreichende materiellen, sozialen, politischen und epistemischen Folgen weiterwirken (Brunner 2016, 44-45):

„Die weiße Norm bleibt bis heute unsichtbarer wie unerbittlicher Gradmesser für jegliche Abweichungen, gerade weil ihre Gewaltförmigkeit weiterhin unsichtbar und geräuschlos wirksam ist“ (Brunner 2016, 45).

Um das Konstrukt der „Kolonialität der Macht“ zu durchbrechen, fordert Quijano die Befreiung der Wissensproduktion:

„(...) epistemological decolonization, as decoloniality, is needed to clear the way for new intercultural communication, for an interchange of experiences and meanings, as the basis of another rationality which may legitimately pretend to some universality“ (Quijano 2007, 177).

Nur durch die Dekolonisierung der Wissensproduktion ist, so Quijano, eine soziale Befreiung von jeglicher Macht wie Ausbeutung und Dominanz möglich. Auch wenn, politisch gesehen, der Prozess der Dekolonisierung zum Großteil abgeschlossen zu sein scheint, so kommen dennoch viele Aspekte des Kolonialismus weiterhin vor. In den anhaltenden asymmetrischen Macht- und Herrschaftsverhältnissen wirkt epistemische Gewalt auch dann, wenn direkte physische Gewalt überwunden scheint (Brunner 2016, 40).

María Lugones Analysen ermöglichen eine Synthese der Forderungen der Schwarzen Standpunkt-Theoretiker*innen und der Dekolonialen Theorie: Sie bestätigt, aber erweitert und kritisiert das Konzept der „Kolonialität der Macht“ von Quijano aufgrund dessen Nichtbeachtung der Kategorie ‚Gender‘ beziehungsweise der Biologisierung dieser Kategorie. So fordert sie, Intersektionalität und Kolonialität zusammenzudenken und unternimmt den Versuch, das sogenannte „modern/colonial gender system“ als Instrument der Unterordnung von Schwarzen Frauen zu erkennen: „It is only when we perceive gender and race as intermeshed or fused that we actually see women of colour“ (Lugones 2008, 4). In der

Benutzung des Begriffs Kolonialität versteht Lugones nicht nur die Klassifizierung von Menschen in Bezug auf die Kolonialität von Macht und Gender, sondern ebenso den Prozess aktiver Reduzierung von Menschen, die Dehumanisierung, die notwendig ist, um sie im Sinne der Kolonialität zu klassifizieren. Es ist der Versuch, kolonisierte Menschen in geringerwertige Menschen zu verwandeln (Lugones 2010, 745):

„To see the coloniality is to see the powerful reduction of human beings to animals, to inferiors by nature, in a schizoid understanding of reality that dichotomizes the human from nature, the human from the non-human, and thus imposes an ontology and a cosmology that, in its power and constitution, disallows all humanity, all possibility of understanding, all possibility of human communication, to dehumanized beings” (Lugones 2010, 751).

Lugones' feministisches Ziel ist es nicht, nur die Kolonialität von Gender zu erkennen, sondern insbesondere Frauen* Material in die Hand zu geben, ihre Unterdrückungssituation zu erkennen, ohne ihr zu unterliegen. Frauen* wurden durch die ineinander verwobenen Prozesse der Rassialisierung, Kolonisierung, kapitalistischen Ausbeutung und Heteronormativität zu Subalternen gemacht. Die Möglichkeit, diese Kolonialität zu überwinden, bezeichnet Lugones als „dekolonialen Feminismus“ (Lugones 2010, 747). Mit diesem schlägt sie eine Form von feministischem Grenzdenken vor: Zuerst muss die Kolonialität von Gender, Wissen und Macht erkannt werden - dann kann eine empathische Auseinandersetzung damit folgen und der Fokus auf Gemeinschaftlichkeit, Lugones' Form des Widerstands, gelegt werden:

„Seeing it, she sees the world anew, and then she requires herself to drop her enchantment with “woman,” the universal, and begins to learn about other resisters at the colonial difference“ (Lugones 2010, 753).

Auch Mignolo sieht den ersten Schritt, eine „Grammatik der Dekolonialität“ zu schaffen, im „Lernen zu verlernen, um wieder zu erlernen“ (Mignolo 2012, 169). So wie Quijano eine epistemologische Dekolonisierung fordert, formuliert Mignolo mit dem Konzept der Grammatik der Dekolonialität „die Dekolonisierung von Sein und Wissen sowie der politischen und ökonomischen Theorie“ (Mignolo 2012, 188). Mignolo sieht zwei mögliche Vorgehensweisen, um den Prozess der, wie er es nennt, „Entkoppelung“, also der Schaffung einer neuen Grammatik, voran zu treiben:

„Die eine besteht im Entdecken der Einseitigkeit von Erkenntnis und Begriff. Die andere findet sich im Wachstum und in der Ausdehnung der Geo- und Körperpolitik von

Erkennen und Begreifen. Die grundlegenden Fragen des dekolonialen Umsturzes lauten: Was erkennen, wie begreifen und wozu?“ (Mignolo 2012, 168).

Laut Mignolo und Lugones bedeutet Dekolonialisierung demnach, erst kritisch zu erkennen und sich von epistemologischer Gewohnheit nicht einschüchtern zu lassen und schließlich zu pluriversalen Sichtweisen beizutragen. Das Theater der Unterdrückten hat eine ähnliche Herangehensweise und öffnet durch den Einbezug des Körpers als Sprachmittel neue Räume, wie über Dinge gesprochen und gedacht wird. Dadurch kann die Methode bei einer Schaffung einer neuen Grammatik mitwirken und zu einer Überwindung von epistemischer Gewalt beitragen.

3.2.3. Die Unterdrückung von Wissen in der Wissenschaft

Hill Collins stellt das Konzept von ‚Intellektuellen‘ (intellectuals) in Frage. Genauso wie Theorien, Epistemologien und Fakten, die durch eine Gruppe von Individuen gebildet wurden, eigene Interessen und Standpunkte (s. Kapitel 3.2.1) widerspiegeln, so ist auch die Frage nach der Legitimation der Durchführung von intellektueller Arbeit und Wissenschaft von Bedeutung. Wer darf eigentlich intellektuelles Wissen produzieren? (Hill Collins 2000, 15). Und ergänzend mit Mignolo: Wie wird dieses begriffen und wozu?

Laut Nancy Tuana wird Wissenschaft mit dem Ideal betrieben, wertefrei und objektiv zu sein. Dem liegt zugrunde, dass weder individuelle Überzeugungen oder Wünsche eine*r Wissenschaftler*in, noch die sozialen Werte einer wissenschaftlichen Gemeinschaft relevant für die Produktion von Wissen sind. Im Gegenteil seien wissenschaftliche Methoden eben dafür da, um diese Einflüsse außen vor zu halten. Im Positivismus wird ein Wissensmodell vertreten, dass sich zum Ziel setzt, jegliche Spuren des Wissenschaffenden Subjekts zu entfernen. Sowohl Wahrnehmung als auch Kognition variieren nicht von Person zu Person, so die Annahme. Faktoren wie persönliche Überzeugungen, Wünsche, körperliche Konstitution etc. beeinflussen nach diesem Grundsatz Wissenschaft nicht (Tuana 2008, 257- 258).

Der Anspruch nach objektiver und wertefreier Wissenschaft erscheint mir jedoch nicht haltbar. Aus der Überzeugung, dass jegliches Wissen - und somit auch die Wissenschaft - von dem eigenen Standpunkt geprägt ist, ist es meiner Meinung nach von viel größerem Wert, den eigenen Blickwinkel deutlich zu benennen. Hierbei schließe ich mich post-, dekolonialen und feministischen Strömungen an, die die Ansicht vertreten, dass soziale Positionen, die politische und ethische Dimensionen miteinschließen, vergeschlechtlicht und rassialisiert sind (Tuana

2008, 257). Vielmehr befinden wir uns als Menschen immer in Abhängigkeit von Beziehungen zu Anderen. Diese Beziehungen sind dabei nicht nur grundlegend prägend für persönliche Zufriedenheit, sondern auch für moralische, politische und wissenschaftliche Überlegungen. Somit kann eine wissenschaftliche Theorie zwar konsistente Methoden für den Gewinn von bewährtem Wissen anbieten und dennoch von bestimmten Werten und Interessen beeinflusst sein. Denn jede*r Wissenschaftler*in, so Tuana, ist gleichzeitig Mitglied zahlreicher verschiedener epistemischer Gemeinschaften. Um Wissensentwicklung also vollständig nachvollziehen zu können, würde ein komplettes Verständnis von allen Einflüssen aller relevanten Gemeinschaften und deren zu Grunde liegender Vorannahmen, metaphysischen, ästhetischen und moralischen Werten eines jeden Glaubenssystem der Gemeinschaft benötigt (Tuana 2008, 258-260). Feministische Wissenschaft kritisiert, wie wissenschaftliches Wissen geschaffen wird und weist auf die Machtbeziehungen innerhalb der Wissensschaffung hin. So definiert Haraway, eine Vertreterin der Standpunkt epistemologie, Wissenschaft als „rhetoric, a series of efforts to persuade relevant social actors that one’s manufactured knowledge is a route to a desired form of very objective power” (Haraway 2008, 364). Wissensproduktion wurde und wird, laut Jaggar, in vielen Disziplinen von ungerechten Annahmen und Prioritäten geformt. Dieses Wissen wurde (und wird) dann eingesetzt, um soziale Ungleichheiten zu bestärken, normalisieren, rationalisieren und naturalisieren (Jaggar 2008a, xi) beziehungsweise um Frauen* und Männer* marginalisierter und stigmatisierter Gruppen fälschlich darzustellen, um ihre Unterdrückung zu rechtfertigen (Jaggar 2008b, 229). Haraway findet hierfür ebenso deutliche Worte:

„I would like to insist on the embodied nature of all vision and so reclaim the sensory system that has been used to signify a leap out of the marked body and into a conquering gaze from nowhere. This is the gaze that mythically inscribes all the marked bodies, that makes the unmarked category claim the power to see and not be seen, to represent while escaping representation. This gaze signifies the unmarked positions of Man and White, one of the many nasty times of the world “objectivity” to feminist ears in scientific and technological, late-industrial, militarized, racist, and male-dominant societies, that is, here, in the belly of the monster, in the United States in the late 1980s” (Haraway 2008, 347-348).

Der Großteil der ‚objektiven‘ Wissenschaft ist demnach männlich und *weiß* und dadurch, so Haraway, unsichtbar – sie wird als universell angesehen, wodurch die Positionalität der

Wissenschaftler(*innen)⁶ und ihre soziale Prägung in Vergessenheit gerät. Im Gegensatz dazu wird oftmals insbesondere kritischen Wissenstraditionen (z.B.: feministische, queere, dekoloniale und rassismuskritische Forschung) mangelnde Wissenschaftlichkeit vorgeworfen, da diese ihre soziale Situiertheit ansprechen und in die Wissensproduktion miteinbeziehen (Brunner 2016, 47). Um also an der ‚objektiven‘ Wissenschaftlichkeit teilzuhaben, müssten, um dem Beispiel von Hill Collins zu folgen, Schwarze Frauen* eine Weltsicht beziehungsweise einen Standpunkt einnehmen, der ihren eigenen Erfahrungen widerspricht. Dabei sind es gerade die Erfahrungen Schwarzer Wissenschaftler*innen, die durch den Blick auf die Gesellschaft als „outsider within“ besonders wertvoll sind, um neue und ganzheitlichere Perspektiven auf die Gesellschaft zu ermöglichen. So können neue Formen der Wissensproduktion zurück in den Forschungsprozess gebracht werden (Hill Collins 2008, 315-317).

Kehren wir zur kartesischen Dichotomie von Körper und Geist zurück: Die bereits auf Platon zurückgehende philosophische Trennung von Körper und Geist wurde von Descartes weitergedacht und bildet die Grundlage einiger moderner philosophischer Auseinandersetzungen (Robinson 2017). Hill Collins bezeichnet dieses dualistische Denken – die, wie sie es nennt, „dichotome oppositionelle Differenz“ (*dichotomous oppositional difference*) – als philosophischen Dreh- und Angelpunkt in rassistischen, klassistischen und sexistischen Systemen. Ein grundlegendes Merkmal dieser Differenz sei die Kategorisierung von Menschen, Dingen und Ideen in Bezug auf ihre Unterschiedlichkeit zueinander. So gewinnen Schwarz/weiß, männlich/weiblich, Körper/Geist, Verstand/Emotion ihre Bedeutung nur in Beziehung zu ihren Gegensätzen. Die Hälfte eines jeden Paares ergänzt sich jedoch nicht gegenseitig, vielmehr stehen sie sich in absolutem Widerspruch gegenüber. Zusätzlich sind diese Gegensatzbeziehungen intrinsisch instabil: Da es sich selten um gleiche oder sich gegenseitig ergänzende Beziehungen handelt, wird die eine Hälfte jeden Paares der anderen untergeordnet, um der Beziehung ein Muster zu geben. „Thus, whites rule Blacks, males dominate females, reason is touted as superior to emotion in ascertaining truth, facts supercede opinion in evaluation knowledge, and subjects rule objects” (Hill Collins 2008, 311). Die oppositionelle Differenz impliziert demnach Beziehungen von Überlegen- und Unterlegenheit - hierarchische Beziehungen, die in die Systeme sozialer, politischer und ökonomischer Ungleichheit eingeschrieben sind (Hill Collins 2008, 311). Linda Tuhiwai Smith ergänzt, dass die Trennung von Körper und Geist, Gefühl und Verstand, Definitionen von Moral und Tugend

⁶ Das „*innen“ wird hier in Klammern gesetzt, um darauf hinzuweisen, dass Wissenschaft früher eine rein männliche Domäne gewesen ist.

westliche kulturelle Konstruktionen sind und in ihrem Kontext betrachtet werden müssen. So seien Konzepte wie der Geist oder Intellekt, die Seele, Psyche und das Bewusstsein sowie die Vernunft an sich nicht „real“ oder keine biologischen Teile des menschlichen Körpers. Während im westlichen Gedankengut die Arbeit des Geistes - das Denken - mit dem menschlichen Gehirn in Verbindung gebracht wird, so sei der Geist an sich ein Konzept, das in einem spezifischen kulturellen Kontext entstanden sei und dementsprechend auch so behandelt werden müsse (Tuhiwai Smith 2008, 61-62).

Im Sinne der oppositionellen Differenz wird Verstand im Gegensatz zu Emotion als unabdingbare Voraussetzung definiert, um Wissen zu erwerben. Dabei wird das Rationale dem Emotionalen gegenübergestellt und Verstand mit Mentalität bzw. dem Geist, Kultur, Universalität, Öffentlichkeit und Männlichkeit gleichgesetzt. Im Gegensatz dazu werden Emotionen mit Irrationalität, Körperlichkeit, Natur, dem Privaten und schließlich mit Weiblichkeit assoziiert. Der Verstand wurde zur objektiven und universellen Grundlage jeglicher Wissensschaffung, wohingegen Emotionen als irrationales Drängen, das unkontrollierbar den Körper einnimmt, abgewertet wurden. Vertrauenswürdige Wissen kann, laut positivistischer Wissenschaft, also nur mit Methoden geschaffen werden, die jegliche Werte und Emotionen einer Wissenschaftler*in neutralisieren (Jaggar 2008d, 378-379). Allerdings, so argumentiert Jaggar, sind Emotionen in der Theoriebildung weder zweitrangig noch einfacher als Beobachtung und Verstand. Alles sind menschliche Fähigkeiten, die Aspekte menschlichen Wissens widerspiegeln. Wissen ist untrennbar mit diesen Fähigkeiten verknüpft und kann nur ganzheitlich erfasst werden, wenn alle Aspekte berücksichtigt werden (Jaggar 2008d, 389). Oder, um es mit Reason und Heron zu sagen: Während sich positivistische Forschung rein auf abstraktes Aussagewissen bezieht, steht eine radikale Epistemologie für den Einbezug jeglicher Wissensformen (Reason und Heron 2008, 367). Dies bedeutet unter anderem, dass es - im Sinne einer Wissensbildung nach Jaggar und Reason und Heron - wichtig ist, andere Wissensformen innerhalb der Wissenschaft zu berücksichtigen. Da ich meine Forschung als aktivistische Arbeit konzipiere, die die traditionelle kartesianische Dichotomie überwinden will, beziehe ich somatisches Wissen oder das Wissen des Körpers mit in den Forschungsprozess ein. Dies bildet ein zentrales theoretisches Argument für das Vorhaben dieser Arbeit und wird im folgenden Kapitel weiter ausgeführt.

4. Der Körper in der Wissenschaft und das Wissen, das in Körpern steckt

„Das Wollen ist Können und es wandelte sich in das Machen des Wollens; das ich denke und dann existiere ich, wandelte sich in ich erschaffe und dann bin ich“
(Teatro Trono in COMPA 2019).

Aus den Ausführungen zu epistemischer Gewalt und den Perspektiven der Standpunkt-Theoretiker*innen und der dekolonialen Wissenschaftskritik zur Trennung von Körper und Geist im kartesischen Sinn, wird deutlich, dass nur durch einen konsequenten Einbezug des Körpers in die Wissenschaft überhaupt valides feministisches und dekoloniales Wissen geschaffen werden kann. In meinem Projekt lege ich deswegen bewusst den Fokus auf das Wissen, das in Körpern steckt, um zu einer nicht-dichotomen Wissensproduktion beizutragen. Dabei stellen sich die Fragen: Was verstehen wir unter ‚Körper‘? Was ist eigentlich mit ‚Wissen des Körpers‘ gemeint? Und welche Rolle spielt der Körper sonst in der Wissenschaft?

Ein Blick in ein soziologisches Lexikon zeigt, wie komplex der Begriff ‚Körper‘ und wie sehr er in verschiedene soziale Diskurse involviert ist. Villa (2008) nimmt zuerst eine Unterscheidung zwischen ‚Leib‘ und ‚Körper‘ vor: Unter ‚Leib‘ versteht sie unbewusste körperliche Empfindungen wie Kälte, Hunger oder Müdigkeit. Während der Leibbegriff das „unmittelbare, nicht-relativierbare innere Erleben“ (Villa 2008, 201) beschreibt, wird unter dem Begriff ‚Körper‘, das „Körper-Haben“ verstanden, die Möglichkeit, mit unserem Körper zu handeln, über ihn nachzudenken und ihn beeinflussen zu können, indem wir auf Distanz zu unserem Körper gehen. Sowohl Leib als auch Körper sind immer verschränkt und bedingen sich gegenseitig. Dabei haben Körper jedoch sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Dimensionen, die komplex, geschichtlich konstituiert, prozessual und veränderbar sind. Der Körper ist demnach sowohl politisch als auch kulturell bedeutsam. Die Konstruktion und Prozesshaftigkeit von Körpern geben Anlass, Körper nicht als Objekte anzusehen, diese also nicht zu verdinglichen. Villa nennt ‚Somatisierung‘, ‚Verkörperung‘ oder ‚embodiment‘ als passendere Begriffe. Dennoch bleibt eine Rest-Objektivierung immer bestehen da wir, so Villa, trotzdem teilweise über unsere Körper wie über ein Objekt verfügen (Villa 2008, 201-202).

Im Körper sind soziale Machtverhältnisse eingeschrieben - soziale Ordnung ist verinnerlicht, beziehungsweise somatisch. Villa führt die zwei Perspektiven der ‚Hexis‘ und der ‚Mimesis‘ an, die zusammen betrachtet für die Reproduktion (Hexis) als auch die Produktion (Mimesis) sozialer Ordnung gesehen werden können. Das Konzept der Hexis geht auf Bourdieu zurück und ist die somatische Seite des Habitus. Der Habitus umfasst Aspekte wie ästhetisches

Empfinden, Geschmack, Normen und Werte und beeinflusst Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkweisen, die in der Sozialisierung in einer bestimmten sozialen Klasse geprägt werden. Er bildet die Grundlage dafür, welche Strategien Menschen entsprechend ihrer sozialen Herkunft ausbilden, um mit „normativen und ästhetischen Aspekten der sozialen Praxis“ umzugehen. Dieser, laut Bourdieu, „unbewusste Sinn“ ist im Verlauf des Lebens dynamisch und Veränderungen unterworfen. Die Hexis ist der Ort, an dem sich dieser Sinn abbildet, an dem sich soziales Wissen und authentisches Fühlen verschränken und manifestieren und ermöglicht somit die Reproduktion von Vergesellschaftung (Villa 2008, 204-205).

Nach dem Verständnis der Hexis ist zwar die Reproduktion der sozialen Ordnung und somit deren Erhalt gesichert, jedoch kann dadurch nicht erklärt werden, wie es zu Veränderungen kommen kann. Den „Raum für individuellen Eigensinn“ (Villa 2008, 204) kann hingegen die Mimesis erklären. Bei ihren Ausführungen orientiert sich Villa hierbei an Gebauer und Wulf (1992). Mimesis umschließt körperliche Handlungen, die auf vorherige Bewegungen Bezug nehmen. Mimetische Praxen vollziehen Gesten, Posen und Bewegungen inklusive ihrer symbolischen Bedeutung nach und setzen diese mehr oder weniger bewusst variiert um:

„Dadurch, dass wir – auch körperlich – eine individuelle Geschichte haben und damit – auch körperlich – einzigartig sind, sowie dadurch, dass eine Geste niemals dieselbe sein kann, insofern sie jedes Mal in einer neuen Situation getätigt wird, gerät selbst der Versuch einer ‚originalgetreuen Kopie‘ zu einer Variation und damit zu einer (bedingten) Neuschöpfung. (...) Körperliche Praxis ist damit immer auch produktiv; bringt grundsätzlich auch etwas Neues hervor. Körperliche Praxis ist ‚performativ‘“ (Villa 2008, 206).

So verkörpern sämtliche Bewegungen zum einen sozial gelernte Normen, zum anderen schöpfen sie diese sozialen Deutungen jedes Mal performativ neu. Der Körper wird hierdurch zu einem Speicher sozialen Wissens und verdeutlicht durch seine Spezifität zugleich, dass es „den einen Körper“ so gar nicht gibt, denn „spezifische Körper sind immer konstituiert durch eine Melange aus einer Vielzahl von sozialen Zugehörigkeiten und Positionierungen, und diese jeweils spezifische Melange bringt im spezifischen Tun neue Praxen hervor“ (Villa 2008, 207).

Hirschauer ergänzt die Idee des Körpers als Speicher sozialen Wissens, plädiert für eine Somatisierung des Wissensbegriff und geht dabei auf das Wissen im Körper bzw. „wissende Körper“ als zentrale Wissensträger ein: Der Körper und seine Sinne werden sowohl als Quelle des Wissenserwerbs und als „Träger von Erkenntnis“ gewürdigt, als auch als „Träger von Praktiken“. Hirschauer beschreibt, dass Alltagswissen (im Gegensatz zu

sozialwissenschaftlichem Wissen) zum Großteil nicht kognitiv oder sprachlich erfasst wird, sondern oft implizites Wissen ist, welches körperlich gespeichert und nicht abfragbar ist (zum Beispiel „Fingerspitzengefühl“) (Hirschauer 2008, 977). Dieses Alltagswissen, das sich in Gefühlen und Bewegungen äußert, kann im Theaterprozess zum Vorschein kommen.

Dennoch gilt es zu beachten, wie stark Körper gesellschaftlich konstruiert sind und je nach gesellschaftlicher Position bestimmte Körper mehr oder weniger beherrscht werden. Interessant sind dabei die Sichtweisen von COMPA (Comunidad de Productores en Artes) sowie von der Theoretikerin Oyèrónké Oyéwùmi. Letztere analysiert in ihrem Artikel „Visualizing the Body“ (1998), wie innerhalb westlichen Gedankenguts Hierarchien innerhalb der Gesellschaft mit Hilfe von Biologie erklärt werden: Die herrschende Gruppe einer Gesellschaft definiert ihre Biologie, ihre Körper, als überlegen und erklärt die soziale Position aller anderen „biologisch Unterlegenen“.

„The notion of society that emerges from this conception is that society is constituted by bodies and as bodies – male bodies, female bodies, Jewish bodies, Aryan bodies, black bodies, white bodies, rich bodies, poor bodies. (...) The body is given a logic of its own“ (1998, 391).

Diese unterlegenen Körper werden ausführlich von einer männlichen und *weißen* Wissenschaft beschrieben und untersucht. Durch Typologisierung und Klassifizierung wird eine soziale Ordnung hergestellt, in der unterschiedliche Körper verschiedene Positionen einnehmen. Innerhalb dieser Wissenschaft, die auf der Trennung von Körper und Geist basiert, ist die „Körperlosigkeit“ eine Voraussetzung für rationales Denken, welches so Oyéwùmi, männlich *weiß* ist. Alle anderen werden zu Körpern, zu Objekten, die dem Rationalen gegenüberstehen: “They are the Other, and the Other is a body” (Oyéwùmi 1998, 392). Die kartesianische Dichotomie (s. Kapitel 3.2.3.), die sich in der westlichen Wissenschaft konstituiert, findet sich auch in Bezug auf die Hierarchisierung von Körpern wieder, wobei die Verkörperung zu etwas Weiblichem wird:

„Paradoxically, in European thought, despite the fact that society was seen to be inhabited by bodies only women were perceived to be embodied; men had no bodies – they were walking minds” (Oyéwùmi 1998, 394).

Der „man of reason“ wird mit der „woman of the body“ dichotom und hierarchisch kontrastiert (Oyéwùmi 1998, 394). Der Körper wird zum zentralen Mittel zur Herstellung von Differenzen. Soziale Zugehörigkeiten beispielsweise zu einem Geschlecht, einer Generation oder einer Subkultur werden durch den Körper, in den diese Zugehörigkeit sozial eingeschrieben wurde,

performativ hervorgebracht, also inszeniert (Villa 2008, 210). Wissenssysteme regulieren maßgeblich, welche Körper wie wahrgenommen und bewertet werden:

„Wir erkennen gesunde oder kranke, schöne oder hässliche, dicke oder dünne, normale oder monströse usw. Körper bzw. Verkörperungen in Zeit und Raum – und zwar eben nicht, weil sie an sich so wären. Vielmehr erkennen und anerkennen wir alltagsweltlich spezifische Verkörperungen entlang sozialer (Herrschafts-) Kategorien. Letztere werden nicht zuletzt von den Wissenschaften und anderen Expertendiskursen geliefert, die insofern ein besonders wirkmächtiges Wissen darstellen, als sie durch den Status der (Natur-)Wissenschaften in modernen Gesellschaften als besonders legitime Narrative gelten. Die soziale und durch Wissenschaften gestützte Einordnung einzelner Verkörperungen als natürlich und normal, und anderer als gefährlich oder krank und vor allem als unnatürlich, ist ein zentraler Herrschaftsmodus“ (Villa 2008, 214).

Dieser Herrschaftsmodus nutzt den Körper als Abstraktion und missachtet dabei die Komplexität und Vielschichtigkeit des ‚Körpers‘ an sich, der sowohl Verkörperung, Erfahrung, Wissens- und Handlungssubjekt, Sensualität und Sexualität etc. vereint (Villa 2008, 214).

COMPA erweitert diese Perspektive des Wissens des Körpers durch ihre Methode der „Dekolonialisierung des Körpers“. Die ‚Comunidad de Productores en Artes‘ (COMPA) ist eine Gruppe von Künstler*innen, die sich in Bolivien gründete und mittlerweile auch in Berlin aktiv ist. Die Künstler*innen bieten unter anderem Workshops an, in denen sie sich mit Hilfe von theatralen Techniken der Aufgabe einer Dekolonisierung der Körper widmen. Ziel ist es, durch unterschiedliche Techniken den Körper vom beherrschenden Geist loszulösen und ihm eine eigene Stimme zu geben. Die theoretische Auseinandersetzung mit Körpern greift einige der genannten Aspekte auf und vertieft diese. Für COMPA sind Körper „Territorium des Widerstands und der pädagogisch-künstlerische[n] Interventionen für einen politischen Wandel“ (COMPA 2019). Der Körper ist in der Konzeption von COMPA ein Universum, das sich durch die Beziehungen zu anderen konstituiert; eine ganze Welt, die Teil seiner Umgebung ist und die Geschichte der Menschheit in sich trägt (COMPA 2019, 282-283). Während der Kolonisierung Lateinamerikas, aber ebenso in der Unterwerfung des Menschen durch den Menschen allgemein, wurden Körper kolonisiert. Durch die gewaltvolle Unterwerfung sowohl physischer als auch psychischer Natur und die Naturalisierung der Ungleichheit durch die Wissenschaft, wurden „Körper des Selbsthasses und der Selbstverachtung geschaffen, Körper, die gefangen sind in einer Haut der Angst, die Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl einschnüren“ (COMPA Berlin 2016, 1). Durch die Typisierung und Kategorisierung von

Körpern durch die Wissenschaft (s. Kapitel 2.6.) entstanden so rassifizierte und gegenderte Körper, beziehungsweise „Körper der Angst, die in einer Haut aus Scham gefangen sind“ und durch Jahrhunderte der Ausgrenzung geformt wurden (COMPA 2016, 1). Diese unterdrückten, stigmatisierten Körper erlangen durch Bewegung, so COMPA, ein Bewusstsein über ihre Geschichte und die „toten Winkel“ ihres Körpers. Diese Winkel sind jene Ecken im Körper, die nicht erfasst, nicht stigmatisiert sind und in denen etwas lebt, das nicht durch Fremdherrschaft bestimmt ist und somit Quelle zu Widerstand darstellen kann (COMPA 2016, 1). Nur durch die Fähigkeit, sich innerlich wie auch äußerlich zu bewegen, kann sich der Körper aus der kolonialen Gefangenschaft befreien (COMPA 2016, 2). Die sogenannte „Dekolonisierung des Körpers“ setzt sich mit mehreren Dimensionen des Wandels und der Befreiung auseinander: (1) Zuerst muss der eigene Körper, losgelöst von kolonialen Zuschreibungen, in seiner Komplexität entdeckt werden. COMPA sprechen hier von einem „doppelte[n] Prozess der „Redefinition des Körpers, einmal im Brechen mit der kolonialen Logik, die unsere Körper fesselt und in der Entdeckung eines Universums Körper, der oft reduziert wird auf einzelne Aspekte, wie die Rationalität“ (COMPA 2019, 289). Dabei weisen COMPA darauf hin, dass durch die Dichotomie von Körper und Geist und die Höherstellung des letzteren ebenfalls Menschen westlicher Kulturen kolonisierte Körper besitzen – nämlich Körper, die der Herrschaft des Geistes unterworfen sind (COMPA 2016, 3).

(2) Eine weitere Dimension der Dekolonisierung beinhaltet das Wiederfinden der eigenen Weisheit, das sich Befreien von Bildern, die die Körper als weniger wert konstruieren (COMPA 2019, 290). Weiters gilt es, (3) die alltäglichen Routinen, die unsere Körper durch bestimmte Handlungen reproduzieren, zu hinterfragen und nach Wegen zu suchen, die die Befriedigung der Bedürfnisse, wie beispielsweise Ernährung, ermöglichen, ohne dabei ungleiche Arbeits-, Konsum und Herrschaftsverhältnisse aufrecht zu halten (COMPA 2019, 291). Schließlich ist die Dekolonisierung des Körpers keine individuelle Aufgabe. (4) Vielmehr geht es um die Suche und Begegnung mit den Anderen und damit die „Multidimensionalität in uns“ (COMPA 2019, 293). Durch die Begegnung mit anderen Körpern, durch die Schaffung eines Raumes „kollektiven Wohlgefühls“, können Körper restauriert werden und Beziehungen im Gleichgewicht gesucht werden (COMPA 2019, 294). COMPA betont, dass die Dekolonialisierung der Körper eine Suche nach einer „Harmonie im Sozialen“ ist und die Befreiung aller Körper miteinbezieht, da alle Körper von der kolonialen Logik betroffen sind (z.B. auch die Unterwerfung der Körper von Frauen im Patriarchat oder die Unterordnung des Körpers unter den Geist). In diesem Zusammenhang sei nochmal auf die gesellschaftlich

vorherrschende Heteronormativität hingewiesen, in der sexuelle Orientierung, die nicht der Heterosexualität entspricht, oder Körper, die sich nicht eindeutig als männlich oder weiblich identifizieren lassen können oder wollen, ausgeblendet und diskriminiert werden. Auch diese Unterwerfung kann als Teil der kolonialen Logik gewertet werden.

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen von Verkörperung, die sich aus Hexis und Mimesis zusammensetzt, den „wissenden Körpern“ nach Hirschauer, der Unterordnung von ‚anderen‘ Körpern durch die Wissenschaft sowie mit dem Verständnis von COMPA über kolonisierte Körper und deren mögliche Dekolonialisierung, wird die Bedeutung von szenischer Forschung in ein neues Licht gerückt und gewinnt an Dringlichkeit. Das Theater der Unterdrückten nach Augusto Boal bietet dabei geeignete Methoden, um das Wissen der Körper sichtbar zu machen, zu interpretieren und zu analysieren und zusätzlich dazu einen Raum zu öffnen, in dem experimentiert, gespielt und ausprobiert werden kann. Dieses Setting boten ich und meine Kollegin Sophie im Theaterprojekt „Act Out Loud!“.

5. Forschungsmethodologie: „Was erkennen, wie begreifen und wozu?“

„If you´ve come to help me you´re wasting your time.
But if you´ve come because your liberation is bound up with mine,
then let us work together” (Watson (Reason) in Fritz 2017, 167).

Die Wahl meiner Forschungsmethoden wurden maßgeblich durch die Forderungen feministischer Forschung, wie sie Nancy Tuana formuliert, beeinflusst. Feministische Untersuchungen von Wissenschaft haben das strategische Ziel, das Wissenssubjekt zu verändern. Forschungsmodelle, in der ‚Subjekte‘ über ‚Objekte‘ forschen und Wissen schaffen („S-knows-that-p models“), sind in der aktuellen Forschungspraxis inadäquat: Feministische Forschung geht davon aus, dass Subjekte unterschiedlich sind, was im Widerspruch zu einer Konzeption eines allgemeingültigen Wissenssubjekts steht, wie es in positivistischer Wissenschaftspraxis üblich ist. Ebenso übersieht das positivistische Modell, dass subjektive Aspekte oder Beziehungen der Wissenschaftler*innen zu ihren Untersuchungsobjekten epistemischen Einfluss auf den Forschungsprozess haben. Zusätzlich wird die Verkörperung des/der Wissenschaftler*in außer Acht gelassen. Im Gegensatz hierzu entwickeln viele Feminist*innen Epistemologien, die Subjektivität als wichtige und unumgängliche Komponente im Prozess der Wissensgewinnung festhält. Feministische Forschung erkennt an, dass weder der Mensch noch die Natur bisher jemals ganz erkannt wurde. Diese Anerkennung

ermöglicht ein Wissensmodell, das Empathie und Imagination als wichtige Ressource mit einbezieht - dies ermöglicht mit kreativer Offenheit mit dem Datenmaterial umzugehen (Tuana 2008, 260-261). Dabei sei nicht das Ziel, eine rein ‚feminine‘ Wissenschaft zu schaffen, sondern innerhalb wissenschaftlicher Forschung Raum für unterdrückte Praktiken und Werte zu machen, die sonst als weiblich assoziiert werden (Tuana 2008, 262). Außerdem soll auch keine Umkehr zu einer rein von Gefühlen geprägten Wissenschaft stattfinden, sondern eine Integration von Emotionen und Verstand auf gleicher Ebene geschehen (Field Belenky et al. 2008, 247).

Feministische Wissenschaftskritik fordert eine Wissenschaft, die für diverse Gruppen offen ist und in der sich diese Gruppen in einer, hier zitiert Tuana Helen Longino, „interactive dialogic community“ engagieren. Es wird also nicht nur nach einem einfachen Pluralismus in der Wissenschaft gesucht, sondern nach einem Pluralismus, in dem ein kritischer Austausch zwischen diesen Gruppen gesucht und wertgeschätzt wird (Tuana 2008, 265). Ergänzend dazu fordert die dekoloniale Perspektive, sich kritisch mit dominanten Diskursen auseinanderzusetzen und sich dadurch für diejenigen einzusetzen, die auf Grund von geforderter ‚Rationalität‘, ‚Objektivität‘ und ‚Universalität‘ in der Wissenschaft keine Artikulationsmöglichkeiten finden. Dies gilt dabei sowohl für den innerakademischen Prozess als auch für Wissen, das außerhalb von Universitäten geschaffen wird, welches nur wenig oder gar kein Geltungsanspruch besitzt (Brunner 2016, 47).

Wissen von Personen aus marginalisierten Gruppen trägt zu einer ganzheitlicheren Wissenschaft bei, da sie Perspektiven vertreten, die von Angehörigen der dominanten Gruppe nicht wahrgenommen werden (können). Um es mit Hardings Worten auszudrücken:

“(…) the activities of those who are exploited by such social hierarchies can provide starting points for thought – for everyone’s research and scholarship – from which otherwise obscured relations that people have with each other and with the natural world can become visible.” (Harding 2008, 334).

Vor dem Hintergrund dekolonialer und feministischer Wissenschaftskritik und der Auseinandersetzung mit den Machtbeziehungen, die in der Generierung und Anwendung von Wissen verankert sind, stellt sich mir die Frage: Wie kann meine Forschung aussehen?

Mein Ansatz beinhaltet eine feministische, transdisziplinäre, partizipative Theater-Aktionsforschung, die das Wissen des Körpers in den Mittelpunkt der Untersuchungen rückt. Im Rahmen des Theaterprojekts „Act Out Loud!“ stellte insbesondere das Bildertheater aus

dem Methodenarsenal von Augusto Boal ein wichtiges Element der szenischen Forschungsmethode dar. Im Folgenden werden einige Aspekte der Forschungsmethodologie theoretisch beleuchtet, bevor schließlich das Projekt, die Probenarbeit und die methodische Vorgehensweise ausführlich vorgestellt werden.

5.1. Transdisziplinarität

In der kritischen Entwicklungsforschung ist es üblich geworden, so Novy et al., transdisziplinär zu forschen:

„Transdisziplinäres Forschen (...) versucht, die Wissensproduktion so zu organisieren, dass ein echter Dialog über die Mauern der Universität hinaus möglich wird. Transdisziplinarität als eine Form der Organisation von Wissen ermutigt zum ganzheitlichen Denken“ (Novy et al. 2008, 31).

Um ganzheitliches Denken zu erlangen, ist es notwendig, die in den Sozialwissenschaften oft zu Grunde liegende Hierarchie zwischen den Forschenden und den Erforschten, also den Objekten der Forschung, zu überwinden. Auf Basis der Befreiungspädagogik nach Paulo Freire (1973) werden bisherige Forschungsobjekte zu Subjekten, zu anerkannten Expert*innen ihres Alltags und gestalten den Forschungsprozess gleichberechtigt mit (Novy et al. 2008, 31-32). Durch methodische Vielfalt versucht transdisziplinäres Forschen, die Komplexität von Wirklichkeiten holistischer zu erfassen. Dies knüpft an die oben geäußerte Kritik post- und dekolonialer Strömungen an, die die Abwertung von Wissen, das außerhalb der akademischen Welt entsteht, im hierarchischen System der Kolonialität der Macht verorten und ablehnen. Um die Transdisziplinarität dieser Arbeit zu verdeutlichen, habe ich mich entschlossen eine Partizipative Theater-Aktionsforschung durchzuführen, in der die Teilnehmenden selbst als Expert*innen und Forschende in eigener Sache auftreten. Die Methoden des Theaters der Unterdrückten nach Augusto Boal dienen dabei als Hauptmethode innerhalb der szenischen Forschung.

5.2. Partizipative Forschungsansätze: Feministische partizipative Forschung, Partizipative Aktionsforschung (PAR) und Theater-Aktionsforschung (TAR)

Transdisziplinarität geht, so Novy et al., nicht so weit wie die sogenannte Partizipative Aktionsforschung (Englisch: Participatory Action Research (PAR)). Während im Zentrum des transdisziplinären Forschens der Wunsch nach einem besseren Verständnis von komplexen Phänomenen durch das Zusammenführen von Wissen, das sowohl in der Wissenschaft als auch

in der Praxis generiert wird, besteht, so sucht die partizipative Aktionsforschung ebenso nach Handlungsmöglichkeiten, die nach der Forschung umgesetzt werden können (Novy et al. 2008, 33). Partizipativ bedeutet in diesem Fall, dass die Forschungspartner*innen als aktive Forscher*innen selbst Daten sammeln und analysieren und nicht die Beforschten sind, die als Forschungsobjekte gelten (Wöhler 2017, 28).

Es gibt viele verschiedene Ansätze von und Perspektiven auf die partizipative Aktionsforschung. Es gibt allein mehrere unterschiedliche Namen (Aktionsforschung, partizipative Aktionsforschung, partizipative Forschung etc.), die teilweise synonym verwendet, teilweise jedoch auch ausdifferenziert werden (Wöhler 2017, 32). Im Folgenden werde ich mich auf jene Definitionen berufen, die mir im Rahmen meiner Arbeit wichtig erscheinen. So bekundet Patricia Maguire, dass **feministische partizipative Forschung** einen Weg eröffnet, der Forschenden die Möglichkeit gibt, sich solidarisch an die Seite von Unterdrückten und entmächtigten Menschen zu stellen. Feministische Partizipationsforschung erkennt verschiedene Formen von Wissen an und nimmt eine alternative Position in Bezug auf das Ziel von Wissensgenerierung ein: Es geht nicht darum, soziale Realitäten zu beschreiben und zu interpretieren, sondern sie zu verändern. Diese Transformation der Realität findet mit und nicht für die Unterdrückten statt und setzt sich menschliche Selbstbestimmung und persönliche und soziale Transformation als Ziel sozialwissenschaftlicher Forschung. Durch die Verbindung von Wissensgenerierung und konkretem Handeln wird eine der traditionellen Forschungsdichotomien aufgebrochen: Wissen und Tun (Maguire 2008, 417-418). In Bezug auf die oben ausgeführte feministische und dekoloniale Wissenschaftskritik wird, so Maguire, der hierarchische Gegensatz zwischen Forschenden und Beforschten aufgebrochen und ein gemeinsamer Erkenntnisprozess nach folgendem Motto angestoßen: „We both know some things; neither of us knows everything. Working together we will both know more, and we will both learn more about how to know“ (Maguire 2008, 421). Der Wissensbegriff in der partizipativen Forschung schätzt lebensweltliches Wissen wert und rückt dieses in den Mittelpunkt des Forschungsprozesses (Arztmann und Wintersteller 2017, 117).

Feministische partizipative Forschung schließt an die Grundüberlegungen der **Partizipativen Aktionsforschung (PAR)** nach (unter anderem) Fals Borda an, der Machtstrukturen und die Unterdrückung von Gruppen in seine Methodologie miteinbezieht:

“This experiential methodology implies the acquisition of serious and reliable knowledge upon which to construct power, or countervailing power, for the poor, oppressed and exploited groups and social classes-the grassroots-and for their authentic

organizations and movements. The final aims of this combination of liberating knowledge and political power within a continuous process of life and work are: (1) to enable the oppressed groups and classes to acquire sufficient creative and transforming leverage as expressed in specific projects, acts and struggles; and (2) to produce and develop sociopolitical thought processes with which popular bases can identify” (Fals Borda 1991, 3-4).

Wissen sollte, laut Fals Borda, als Technik eingesetzt werden, um Unterdrückte zu politisieren, ihnen den Zugang zu Partizipationsmöglichkeiten zu schaffen und diese aufzuzeigen (Fritz betont an dieser Stelle die Ähnlichkeit zu Boals Beschreibung des Theaters als Methode zur Revolution). Somit sollten sich auch die gewählten Methoden des/der Forscher*in nach den Bedürfnissen der unterdrückten Gruppe (bzw. der Forschungspartner*innen) richten und nicht nach der dem/der Forscher*in. Der/die Forscher*in muss eine Balance zwischen Subjekt- und Objektwerdung innerhalb der eigenen Forschung finden: Sowohl das Wahre von Nähe und Distanz zur Gruppe der Forschungspartner*innen als auch abwechselnde Reflexion und Aktion als Schritte innerhalb des Forschungsprozesses sind notwendig. Der Forschungsprozess wird zu einer Form politischer Arbeit und die Ergebnisse verfolgen politische Interessen – nämlich den Unterdrückten Artikulations-, Partizipations- und Veränderungsmöglichkeiten an die Hand zu geben (Fritz 2017, 174-175). Fritz vergleicht in ihrer Dissertation unter anderem die PAR nach Fals Borda mit dem Theater der Unterdrückten nach Boal. Diese Verbindung von Theater und PAR führte mich schließlich zur **Theater-Aktionsforschung nach Thompson (2003)**, der einen besonderen Fokus auf die Verbindung von Gesprochenem und der Verkörperung innerhalb der Forschung setzt.

Thompson, stark beeinflusst von Boals Werken, schlägt in seiner Auseinandersetzung mit Angewandtem Theater vor, Theater selbst als Forschungsprozess anzusehen, anstatt es als Untersuchungsobjekt zu behandeln. Denn Theater ist für ihn eine Handlung, eine Aktion, die in sich selbst eine Forschung ausmacht.

Theater „belongs to all and is costless, familiar, fun and easy to alter’ and is the process of people exploring, debating, searching and changing their own lives. It is where people’s own stories can be presented, heard and transformed. (...) Theatre is an open means for the discovery of the impact of a full range of social processes and conditions. The act of participatory theatre can ask a community what is working. Theatre here becomes the enquiry, not the object of the enquiry” (Thompson 2003, 148).

Partizipatives Theater wird somit zum niederschweligen Forschungsprozess und bietet die Möglichkeit, wie Thompson argumentiert, Dichotomien zwischen Subjekt und Objekt, Forschenden und Beforschten sowie Teilnehmende und Beobachtende aufzubrechen (Thompson 2003, 148). Theater öffnet den Raum, ausgeführte Handlungen kritisch zu untersuchen, indem diese losgelöst von tatsächlichem Raum und Zeit der Geschehnisse rekreiert werden, um dann in der Gruppe der Forschenden untersucht zu werden. Dabei wird durch das Spielen der Handlung, also durch den Einbezug des Körpers, eine Ganzheit der zu untersuchenden Situation möglich, der es in einer reinen Erzählung der Geschehnisse an Detailfülle fehlen würde. Somit werden in der Theater-Aktionsforschung (TAR, *theatre action research*) Sprache und Körper verbunden. Dadurch kann eine dynamische verkörperte Analysepraxis entstehen. Wichtig ist, dass durch das Entwickeln von Bildern und Szenen die Teilnehmenden selbst die Macht haben, das Wissen, das in der Gruppe vorhanden ist, zu untersuchen, zu wandeln und zu validieren. Dynamisch bewegen sich die Forschung und der Theaterprozess zwischen den Realitäten der Teilnehmenden und wird nicht durch eine*n höherstehende*n Forschende*n bestimmt (Thompson 2003, 151-152).

Die ersten Schritte der TAR sind dabei, wie Thompson es nennt, „developing the ability to play with the ‘matter of action’” (Thompson 2003, 154). Körper bestehen aus mehreren Lagen gelernter Konventionen, die von Familien, Freund*innen, aus der Gesellschaft und der Geschichte übernommen werden (s. Kapitel 4). In der TAR müssen sich die Teilnehmenden erst der Konstruiertheit ihrer Körper bewusst werden und lernen, mit den Gesten und Handlungen zu improvisieren und zu gestalten – dies geschieht später vor Zuschauer*innen auf der Bühne, oder im ersten Schritt vor den Augen der anderen Teilnehmenden. Es geht darum zu erfahren, wie der Körper genutzt wird und darum die eigene Körpersprache kennenzulernen. Der Prozess beginnt damit, die eigene Darbietung (im Sinne von *performance*) zu erkunden, um im nächsten Schritt die Verbindungen der Strukturen eigenen Handelns mit den Konventionen einer Gruppe oder Gemeinschaft zu untersuchen (Thompson 2003, 154-156).

Mit TAR nutzt eine Gruppe Theater den Körper in Aktion, um zuerst die eigenen Forschungsfragen zu finden und dann Daten zu sammeln, die eine Untersuchung dieser Fragen ermöglichen und aus denen schließlich Veränderungsvorschläge entwickelt werden. Das Finden gemeinsamer Fragen kann, je nach Gruppenkonstellation, unterschiedlich schwer sein. Findet sich die Gruppe bereits für die Untersuchung eines bestimmten Themas zusammen, wird

es weniger Herausforderungen geben, als bei einer bunt zusammen gewürfelten Gruppe (Thompson 2003, 159-160).

Das nächste Element des Prozesses besteht darin, sich gegenseitig Geschichten zu erzählen – Geschichten, die im Leben und in den alltäglichen Handlungen der Teilnehmenden verankert sind und aus denen sich relevante Konflikte ableiten lassen, die in der Gruppe als gemeinsames Untersuchungsinteresse identifiziert werden. Aus rohen Szenen werden prozesshaft tiefgehende Versionen der Geschichten erarbeitet, wobei die prozesshafte Bearbeitung das innewohnende Wissen aufzeigt und integriert, das die Gruppe über das zu untersuchende Thema bereit hat:

„The sketch becomes the ‘full account’ when the group agrees that the scene or scenes adequately demonstrate the problem, illustrate the knowledge they have of it and express the way that it affects their lives. The ‘full account’ is of course still a partial one, but it is as full a version of the account as the group wish to express or are able to construct” (Thompson 2003, 162).

Dabei sollte die Analyse des Lebens so reichhaltig sein, wie die Leben der Teilnehmenden tatsächlich sind. Das beinhaltet zusätzlich, dass niemand entscheiden kann, welche Aspekte wichtig und welche trivial für den Prozess und die Forschung zu sein scheinen (Thompson 2003, 162).

Während des Forschungsprozesses – und im Theater notwendig – spielt die Ästhetik eine wichtige Rolle, um den Inhalt der Geschichten, um die es geht, in all seinen Dimensionen zu erfassen. „The aesthetic within the research method ensures that the investigation includes the non-linear, unpredictable, unsayable and visual as vital parts of the construction of the group’s knowledge of the particular issue” (Thompson 2003, 163). Die Ästhetik ermöglicht einen weiteren Weg, die komplexen Informationen, die über das Leben generiert wurden, zu interpretieren (Thompson 2003, 163).

Wrentschur berichtet von Erfahrungen des szenisch-partizipativen Forschens mit Forumtheater und betont die aktive und gestaltende Rolle der Forschungspartner*innen innerhalb des Forschungsprozesses. Diese werden zu „Subjekte[n] der Untersuchung, die ihre Selbst- und Fremdwahrnehmungen auswerten“ (Wrentschur 2012, 138-139). Wrentschur benennt drei Phasen eines solchen szenischen Forschungsprozesses, die Ähnlichkeiten mit der TAR aufweisen: In Phase 1 wird das Stück entwickelt, welches auf einem gemeinsamen Erkenntnisprozess beruht. In Phase 2 finden die Aufführungen statt, die als „kollektive Forschungsforen“ gesehen werden können. In der dritten und letzten Phase werden dann die

gewonnenen Erkenntnisse nach der Auswertung in relevante Kontexte transferiert (Wrentschur 2012, 142). Auch Thompson geht in seinen Ausführungen zur TAR auf Forumtheater ein. Dabei spricht er von der Möglichkeit, das bisher erforschte Datenmaterial vor einem breiteren Publikum zu zeigen. Dabei geht es ihm nicht um Informationsweitergabe, sondern um die Vergrößerung des Wissens durch die Interaktion mit dem Publikum. Berühren die Szenen die Zuschauenden und fühlen sie sich damit verbunden?

Im letzten Schritt schließlich wird dann nach den Interventionen gefragt, um eine bessere Situation zu schaffen (Thompson 2003, 164-165). Das Forumtheater ist für Thompson dabei eine gute Methode, um Ideen und nächste Schritte zu sammeln. Gleichzeitig betont er jedoch auch, dass innerhalb der Forschung die Welt des Theaters verlassen werden muss, um etwas zu bewirken: „At some point in TAR, the fictional action on the ground of theatre must shift to action in the ‘real’ world” (Thompson 2003, 167). Idealerweise arbeitet die Gruppe kontinuierlich weiter und jede Umsetzung von Vorschlägen in der ‚Realität‘ können zurück in der Gruppe erneut untersucht und diskutiert werden (Thompson 2003, 167-168).

Thompson argumentiert, dass das Theater an sich innerhalb der TAR keine Intervention darstellt. Er unterscheidet zwischen dem Theater und der Intervention in der ‚realen‘ Welt, um das Veränderungspotential von partizipativem Theater zu betonen. Dennoch möchte er keine neue Dichotomie schaffen und ist sich der Schwierigkeit einer Trennung bewusst. Denn egal wie klein die physische oder mentale Teilhabe an einem Theaterprozess auch sein mag – er hinterlässt Spuren, die sich in der Verkörperung der Leben der Teilnehmenden widerspiegeln werden (Thompson 2003, 168-169).

„In undertaking an activity that uses physical, cognitive and emotional skills, ties will have been formed between the group that were not there in the first place. The simple action of smiling with somebody connects you in a shared ‘real’ emotional experience. (...) Being actively involved in a group process and especially one that requires you to physically play with incidents, stories and emotions, might be empowering in itself” (Thompson 2003, 169).

Diese bestärkenden Worte geben Mut, sich auf das Wagnis einer Theater-Aktionsforschung einzulassen und diese Reise gemeinsam mit den Forschungspartner*innen zu begehen. Da ich mich entschlossen habe mit jungen Mädchen* und Frauen* zu arbeiten (s. Kapitel 2), werden einige Anmerkungen zu partizipativer Aktionsforschung mit der Zielgruppe Jugendliche relevant.

5.2.1. Partizipative Aktionsforschung mit Jugendlichen – Herausforderungen?

In der Jugend- und Mädchenforschung wird, so Elke Schön, oftmals der Fehler begangen, dass die Erinnerungen an die eigene Kindheit und Jugend aus Erwachsenenperspektive für Rückschlüsse auf das allgemeine Empfinden von Mädchen* genutzt wird und somit eigene Wahrnehmungs- und Denkweisen von Mädchen* oder jungen Frauen* außer Acht gelassen werden (Schön 1999, 79). Dennoch gilt, dass die am Forschungsprozess teilnehmende Gruppe selbst am besten ihre eigene Lebensrealität, die Konflikte und ihre Sichtweisen und Bedürfnisse artikulieren kann. Ein Vorzug von einer von Kindern und Jugendlichen durchgeführten Forschung ist, so Wöhrer, dass diese die Welt auf eine Art erforschen und wahrnehmen, wie es Erwachsene nicht können:

„Dementsprechend macht es einen Unterschied, ob Männer* oder Frauen*, Junge oder Alte, Personen der Unter-, Mittel- oder Oberschicht etc. Wissen erwerben und erzeugen, denn sie sehen unterschiedliche Dinge und achten auf Unterschiedliches“ (Wöhrer 2017, 49).

Die Forderung nach mehr partizipativer Forschung von Kindern und Jugendlichen basiert auf der UN-Deklaration, dass Kinder und Jugendliche das Recht haben, über alle Entscheidungen, die ihr Leben betreffen, informiert, beteiligt und gefragt zu werden. Die größere Beachtung von Rechten von Kindern und Jugendlichen, die Anerkennung von Kindern und Jugendlichen als soziale Akteur*innen und deren Benutzung von sozialen Serviceleistungen, waren die drei Haupteinflüsse, die zu mehr Partizipation in Bezug auf Jugend- und Kinderforschung führten (Kellet 2010, 195). Da Kinder und Jugendliche auf Grund ihres Alters oftmals nicht als kompetent angesehen werden, fanden bereits viele kritische Diskussionen in Bezug auf partizipative Forschung von Kindern und Jugendlichen statt. Dies ist eine dem Adultismus entsprechende Sichtweise, eine gesellschaftliche Struktur, die vermittelt, dass ausschließlich Erwachsene als glaubwürdige, handlungsfähige Autoritäten angesehen werden, wohingegen Kinder und Jugendliche nur als Empfänger von Wissen und Handlungen gelten (Bettencourt 2018, 2)⁷. Adultismus ist in beständigen Mustern von Geringschätzung verwurzelt und kann dazu führen, dass sich Jugendliche nicht respektiert, übersehen und machtlos fühlen. Durch die systematische Verankerung dieser Erfahrungen werden Gefühle der Machtlosigkeit und Geringschätzung internalisiert und reproduziert. Bettencourt argumentiert, dass Adultismus sogar als Katalysator gelten kann, junge Menschen in größere Systeme sozialer Ungleichheit zu sozialisieren: Negative Folgen erster Erfahrungen von Jugendlichen mit Sexismus,

⁷ Siehe hierzu auch Freires „Bankiers-Konzept“ in Kapitel 5.3.1.

Rassismus und anderen Unterdrückungsverhältnissen treten eher auf, wenn Jugendlichen die Sprache fehlt, ihre Ohnmacht und Unterdrückungserfahrung auszudrücken (Bettencourt 2018, 6).

In wissenschaftlichen Kontexten wird der Praxis, Kindern und Jugendlichen Kompetenz abzusprechen, zunehmend widersprochen: Auch wenn Erwachsene in vielen Aspekten mehr Wissen haben, so sind die Expert*innen von Kindheit und Jugend, Kinder und Jugendliche selbst. Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen sind anders als die von Erwachsenen, was jedoch nicht bedeutet, dass sie geringer zu bewerten sind (Kellet 2010, 197).

Trotz des Versuchs diese Hierarchie aufzubrechen, ergeben sich dennoch häufig aus organisatorischen und strukturellen Bedingungen gewisse Asymmetrien innerhalb des Forschungsprozesses. Auch im Theaterprojekt „Act Out Loud!“ waren es meine Kollegin und ich, die den Prozess anstießen, den Rahmen schufen und letztlich mehr Entscheidungen trafen. Eine angestrebte gleiche Augenhöhe innerhalb des Forschungsprozesses ist durch die Einbettung in einen breiten Kontext von Wissen-Macht-Beziehungen, die durch viele verschiedene soziale Faktoren beeinflusst werden, schwer zu erreichen (Wintersteller und Wöhrer 2017, 101). Es gilt demnach nicht nur zwischen Erwachsenen und Jugendlichen, zwischen Forscher*in und Forschungspartner*innen zu unterscheiden, sondern jede einzelne Person mit ihren besonderen Fähigkeiten und Ressourcen in den Blick zu nehmen. Problematisch in diesem Kontext ist hingegen, dass diese Vorgehensweise zu einem sehr individualistischen und damit kontraproduktiven Vorgehen führen kann: Anstatt jedes Individuum in den Blick zu nehmen, muss der selbstgewählte Ausdruck des Individuums innerhalb der Gesellschaft ermöglicht werden. Eine wirkliche Selbstverwirklichung kann in einem ‚Wir‘ im Sinne eines freirianischen Dialogs (s. Kapitel 5.3.1.) ermöglicht werden. Dennoch verändern und bereichern unterschiedliche Bedürfnisse und Ressourcen, die je nach Alter, Geschlecht, Bildungshintergrund etc. variieren können, den Forschungsprozess (Wintersteller und Wöhrer 2017, 111). Jede*r Teilnehmer*in bringt unterschiedliche Erfahrungen und Fähigkeiten mit in den Forschungsprozess. Bettencourt nennt folgendes Beispiel: “Adult researchers contribute resources, trainings, and structure while youth researchers provide knowledge and perspective” (Bettencourt 2018. 9). Danach orientierten wir uns im Theaterprojekt: Meine Kollegin und ich sorgten für Struktur in Form von Räumlichkeiten, festen Probenterminen und brachten unser Methodenwissen des Theaters der Unterdrückten mit. Die Mädchen*, respektive die Forschungspartner*innen, teilten ihr Wissen, ihre Meinungen und Erfahrungen und forschten an denen von ihnen definierten Themen.

5.3. Das Theater der Unterdrückten nach Augusto Boal als Forschungsmethode

„Keiner kann echt menschlich sein, während er andere daran hindert, dies zu sein.“

(Freire 1973, 69)

Theater der Unterdrückten ist eine Methodensammlung des partizipativen Theaters, das im Kontext von Repressionen und Gewalt gegenüber in Lateinamerika lebenden Menschen von Augusto Boal entwickelt wurde. Das sogenannte „Arsenal“ an Methoden brachte Boal während seines Exils auch nach Europa. Die ihm dort gestellte Frage, ob diese Methoden auch in Europa anwendbar seien, bejahte er direkt: Auch in Europa gebe es Unterdrückung, diese sei subtiler und undurchschaubarer, aber dennoch da, weswegen sie abgeschafft werden müsse (Boal 2016, 68). Theater der Unterdrückten ist dabei eine Auseinandersetzung mit einer konkreten unterdrückerischen Situation und der Suche nach und Probe von neuen Handlungsmöglichkeiten, um diese Veränderungen schließlich auch im Leben vollziehen zu können. Grundannahme ist dabei, dass jede*r künstlerische Fähigkeiten hat und ein*e Schauspieler*in sein kann. Ziel ist, konkrete Veränderungen im Leben zu erreichen, Unterdrückung abzubauen und die Passivität der Zuschauenden zu überwinden, damit diese die Gestaltung ihrer eigenen Lebensrealität in die Hand nehmen (Boal 2016, 68-69). Dadurch wird das Theater der Unterdrückten zu einer aktivistischen Körper- und Forschungsmethode, die besonders geeignet erscheint, Körperwissen im Sinne meiner theoretischen Annahmen zu produzieren.

Neben Zeitungstheater und Unsichtbarem Theater ist unter anderem eine der zentralen Methoden das Forumtheater: Szenen, die Konflikte aus dem alltäglichen Leben und Unterdrückungssituationen aufweisen, werden aufgeführt. Die Zusehenden haben dann die Möglichkeit, in die Szenen einzuspringen, neue Handlungsmöglichkeiten auf der Bühne auszuprobieren und sich dadurch gegenseitig zu inspirieren und zu bestärken (Boal 2016, 82-83). Oder wie Boal es auch nennt: „Schluss mit einem Theater, das die Realität nur interpretiert; es ist an der Zeit sie zu verändern“ (Boal 2016, 68).

Das grundlegende Vokabular für Theater ist der Körper. Um Mittel und Wege des Theaters zu kontrollieren, muss zu allererst der eigene Körper kennengelernt werden. Durch Bewegung findet eine Befreiung statt, die eine Transformation von Zuschauer*in zu Schauspieler*in anstößt. Man bleibt nicht länger Zeug*in, sondern wird zum/zur Protagonist*in. Boal beschreibt in vier Phasen, wie man durch die Ausdrucksmittel des Theaters zum Subjekt, also zum/zur Akteur*in des Geschehens wird. Diese beinhalten a) seinen Körper kennenzulernen, b) diesen

ausdrucksfähig zu machen (Körperausdruck für Selbstaussdruck nutzen), c) Theater als lebendige Sprache zu verstehen (simultane Dramaturgie, Bildertheater und Forumtheater als Stufen) und d) bestimmte Themen in Theaterhandlungen umzusetzen und in den Austausch darüber zu treten (Boal 2016, 47). Das Theater der Unterdrückten erhebt den Anspruch, eine Befreiungsphilosophie zu sein: Die Zuschauer*innen übertragen nicht länger die Macht an die Schauspieler*innen, die dann an ihrer Stelle handeln oder denken. Vielmehr befreien sich die Zuschauer*innen aus ihrer passiven Rolle und handeln selbst: sie werden von Zuschauer*innen (spectators) zu Zuschauspieler*innen (spect-actors)⁸ (Boal 2008, 135).

In Boals Forumtheater gibt es eine*n Protagonist*in, mit dem/der sich das Publikum identifizieren kann, der/die für das kämpft, was verändert werden muss. In Kreisen, die mit den Methoden Boals arbeiten, wird regelmäßig diskutiert, inwiefern es auch mehrere Protagonist*innen geben kann und somit mehrere Identifikationspersonen für die Zuschauenden. Während einige Gruppierungen des Theaters der Unterdrückten, so Doug Paterson, das Publikum entscheiden lassen, mit wem sie sich identifizieren wollen beziehungsweise wen sie als Protagonist*in ansehen, so ist die Ursprungsidee von Boal eindeutig: ein*e einzige*r starke*r Protagonist*in ist wichtig, um die Wirkmächtigkeit der Unterdrückten zu unterstreichen, eine eindeutige und klare Identifikationslinie zu schaffen (Paterson 2011, 11-17). Weinblatt und Harrison stellen in ihrer Arbeit mit Mitgliedern der in der Hierarchie hochstehenden Gesellschaftsgruppe fest, dass alle Menschen in irgendeiner Form Teil verschiedener Formen systematischer Unterdrückung sind. Sie fordern eine Auseinandersetzung mit den eigenen Handlungen, die, wenn auch oftmals unbewusst, zur Aufrechterhaltung von Ungleichheitsverhältnisse beitragen. Sie setzen sich zur Aufgabe, echte Verbündete mit jenen zu werden, die durch die Gesellschaft als „anders“ oder „weniger Wert“ definiert werden, denn „systematic oppression dehumanizes and hurts us all“ (Weinblatt 2011, 24). Somit könne auch der*die Unterdrücker*in zur Identifikationsfigur werden. Indem Rollen gespielt werden, denen nicht entsprochen werden möchte, liegt die Chance, besonders viel über sich selbst zu lernen - teilweise wahrscheinlich gerade weil eigene Anteile diese Charaktere verkörpern (Weinblatt 2011, 27). Gemein haben jedoch beide Sichtweisen: In den Szenen

⁸Anmerkungen des Übersetzers von Boals Buch „Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler: Im Portugiesischen sind „atores“ sowohl „Schauspielende“ als auch „Handelnde“. Diese doppelte Bedeutung ist nicht einfach ins Deutsche zu übersetzen. Das von Boal entwickelte Wort „espect-ator“ setzt sich aus den portugiesischen Worten für „Schauspieler*in“ und „Zuschauer*in“ zusammen und möchte dadurch eine aktive Überwindung der Trennung von Schauspielenden und Zuschauenden (aktiv vs. passiv) aufbrechen. Im deutschen wird entweder „Zuschauspieler*in“ oder „Zuspieler*in“ (im Sinne des „jemanden etwas zuspielden“) verwendet (Boal 2013, 34).

individueller Unterdrückung soll das Publikum auch die unterdrückerischen Strukturen, die diese Szenen umgeben, erkennen und damit umgehen können. Ziel ist letztlich der bewegende, Fragen stellende, dynamische Dialog, und zwar nicht Dialog als Beginn oder Resultat eines Prozesses, sondern Dialog als Prozess selbst (Paterson 2011, 18-19). Dazu gehört die Suche nach Menschlichkeit, Verbindung, Fehlerfreundlichkeit und echter Solidarität (Weinblatt 2011, 29):

„TO is about moving in close, questioning deeply, trying possible solutions, failing and sometimes succeeding, then examining actions even more carefully, always trying to get closer to what will create transformation in our flawed world” (Emert und Friedland 2011, 1).

5.3.1. Freires Pädagogik der Unterdrückten

Spricht man vom Theater der Unterdrückten, ist es unumgänglich, nicht auch die Pädagogik der Unterdrückten nach Paulo Freire (1973) zu nennen, dessen Ausführungen die Arbeit von Boal maßgeblich beeinflusst haben. Fritz diskutiert Freires Einflüsse auf das Theater der Unterdrückten in ihrer Dissertation. Sowohl Freires Pädagogik als auch Boals Theater beinhalten politische Aktivitäten, die nach einer Veränderung der Welt streben und die die Hoffnung, dass dies möglich ist, nie aufgeben. Beide bilden den Schnittpunkt zwischen Unterdrückung und Befreiung und öffnen eine Diskussion über Handlung, Reflexion und Transformation:

„Von ihnen kann man lernen, dass nichts in Stein gemeißelt ist, dass es alle Bücher erst zu schreiben gilt, und dass wir uns von dort aufmachen sollen, wo wir sind und uns dorthin bewegen sollen, wo wir sein könnten, so wie wir sein wollen und wie es unserer tatsächlichen Kapazität und unseren Fähigkeiten entspricht“ (Fritz 2013a, 49).

Fritz weist daraufhin, dass – gewachsen durch tiefe Freundschaft zwischen Boal und Freire – Freires Pädagogik als ethische Grundlage für Boals Theater gelten kann, da sie Lernprozesse vereinfacht und vermenschlicht, und für die radikale Demokratisierung jeglicher Prozesse einsteht – mit der Überzeugung, dass alle Menschen „wissen“ (genau wie Boals Überzeugung, dass alle Menschen Künstler*innen sind) (Fritz 2013a, 52;54).

Freires Pädagogik basiert auf der Unterscheidung zwischen Unterdrückten und Unterdrückenden. Beide wissen oftmals nicht, dass sie unterdrückt bzw. unterdrückend sind und handeln. Ziel der Pädagogik der Unterdrückten ist die Befreiung beider. Unterdrückte werden in der ‚klassischen‘ Pädagogik zu Objekten, die sich selbst erniedrigen, da sie die

Meinung der Unterdrückten über sich selbst verinnerlicht haben. Unterdrückte eifern dem Vorbild der Unterdrückten nach und möchten so werden wie diese. Die Dichotomie zwischen Unterdrückten und Unterdrückenden muss, so Freire, aufgelöst werden. Dies kann nur dann gelingen, wenn sich die Unterdrückten der Wirklichkeit kritisch stellen, ihre Unterdrückung erkennen und dadurch schließlich ins Handeln kommen. Dabei ist nicht die Umkehr der Unterdrückung das Ziel, sondern die Befreiung der Unterdrückungsverhältnisse überhaupt (Freire 1973, 39-49). Die richtige Methode dabei ist, so Freire, der echte Dialog: Durch gemeinsame Reflexion und Aktion können sich Unterdrückte als selbstwirksame Schöpfer*innen erfahren lernen und so für ihre eigene Befreiung kämpfen (Freire 1973, 52-55). Im Theater der Unterdrückten wird nach genau diesem echten Dialog gesucht, beziehungsweise wird eine Transformation von Monolog zu Dialog zum Ziel des Bildungs- und Befreiungsprozesses (Friedland 2011, 46).

Für diese Arbeit ist auch Freires Auseinandersetzung mit Bildung relevant: Das „Bankiers-Konzept“ beschreibt Schüler*innen als Container, als „Anlageobjekte“, die von Lehrer*innen, den „Anlegern“, befüllt werden. In dieser Erziehungs- und Bildungsmethode sind Schüler*innen damit beschäftigt, die Anlagen zu ordnen, sie haben eine passive Rolle inne. Die Bildungsarbeit sollte, so Freire, jedoch daran ansetzen, den Widerspruch zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen aufzuheben, denn beide sind Wissende und Unwissende zugleich und können voneinander lernen (Freire 1973, 57-59):

„Wissen entsteht nur durch Erfindung und Neuerfindung, durch die ungeduldige, ruhelose, fortwährende, von Hoffnung erfüllte Forschung, der die Menschen in der Welt, mit der Welt und miteinander nachgehen“ (Freire 1973, 58).

Um dieses Entstehen von Wissen zu ermöglichen, stellt Freire erneut den Dialog, bzw. die dialogischen Beziehungen als Weg vor, in dem Schüler*innen und Lehrer*innen aufhören zu existieren und zu Lehrer-Schüler*innen und Schüler-Lehrer*innen werden. Befreiende Bildungsarbeit bedeutet dabei nicht die reine Vermittlung von Informationen, sondern, den Weg der Erkenntnis gemeinsam zu beschreiten. Für Freire ist jede Situation, in der einige wenige andere viele von der Beteiligung am Forschungsprozess abzuhalten, gewaltvoll (Freire 1973, 64-69). Forumtheater kann in der Tradition emanzipatorischer Bildungsarbeit einen Beitrag zu gemeinsamen Lern- und Forschungsprozessen leisten, da es sich als emanzipatorische Methode versteht, die „Erkenntnis- und Bewusstwerdungsprozesse mit der Suche nach Veränderung der persönlichen, sozialen und politischen Wirklichkeit verbindet“ (Wrentschur 2012, 141).

5.3.2. Der Körper im Theater der Unterdrückten

Genau wie COMPA am Körper ansetzt, um mit sich selbst und anderen in Kontakt und Austausch zu treten, so ist auch im Theater der Unterdrückten der Körper wichtiger Bestandteil, um Dialog zu ermöglichen. Oder wie Freitag et al. es beschreiben: „Dialogue cannot occur without the foundation of an engaged body. We view dialogue as an extension of individual bodies communicating with one another in critical, reflexive conversation” (Freitag et al. 2011, 76).

Boal geht davon aus, dass der Körper durch ständige Wiederholung von Bewegungsabfolgen und Reaktionen „mechanisiert“ ist. Die Sinne, so Boal, registrieren, selektieren und hierarchisieren Sinneseindrücke und Reaktionen sind in den Muskelstrukturen festgeschrieben. Neue Empfindungen oder Emotionen können durch die Gewohnheit der Körperreaktion nicht wahrgenommen werden. Jede körperliche Bewegung, zum Beispiel „gehen“, ist eine komplizierte Abfolge von Körperreaktionen, die nur durch die Selektion der Sinne durchführbar ist. Sie nehmen zwar alle Empfindungen wahr, geben diese aber nach einer bestimmten Hierarchie ans Bewusstsein weiter. Es findet ein Filterprozess statt, der erlernt wurde. Dieser Selektions- und Strukturierungsprozess endet in, wie Boal es nennt, einer „Mechanisierung“, da in ähnlichen Umständen immer die dazu passenden Reaktions- und Handlungsmuster gewählt werden. So beginnt Boal jegliche Theaterarbeit mit einer „De-mechanisierung“, damit sich die Schauspieler*innen der eigenen körperlichen Abläufe und Reaktionen gewahr werden und diese schließlich steuern können (Boal 2002, 29-30). Dies gelingt beispielsweise über verschiedene Übungen, in denen die Sinne geschärft werden, der „Abstand zwischen Fühlen und Berühren (...) zwischen Zuhören und Hören“ verringert wird und daran gearbeitet wird, das „Gedächtnis unserer Sinne zu aktivieren“ (Boal 2013, 123).

Der Körper wird durch Unterdrückungsbeziehungen, materielle und ideologische Ordnungssysteme diszipliniert und choreographiert. Über die Art und Weise, wie der individuelle Körper mit diesen Welten in Beziehung tritt und über seine Handlungsstrategien innerhalb des Machtsystems, können interessante soziale, gesellschaftliche und persönliche Aspekte gelernt werden. Insbesondere, weil es keinen Ort außerhalb von Unterdrückung gibt, werden unsere Körper durch alles, was wir tun und jeder Umgebung, der wir uns aussetzen, geformt (Howe 2019, 76-78). Der Körper wird im Theater der Unterdrückten wieder zurückgewonnen, de-mechanisiert und schließlich zu einem Ausdrucksmittel, zu einer Sprache, die dazu beitragen kann, den Inhalt einer gesendeten Nachricht wirklich zu verstehen. Ein

möglicher Ausdruck dieser Sprache ist Boals Bildertheater: „in order to really *understand* a message, it is important to receive and to send it in different languages. An image is one of those many possible languages, and not the least of them” (Boal 2002, 176; Hervorh. in Orig.).

Beim Bildertheater bauen die Teilnehmenden mit ihren Körpern und den Körpern der anderen Teilnehmenden ein Bild, das ihre Sichtweise auf ein bestimmtes Thema oder ein Themengebiet zeigt (Boal 2008, 112). Es gibt verschiedene Methoden, Bilder zu dynamisieren (also in Bewegung zu setzen) und mit ihnen schließlich ein ganzes Stück zu erarbeiten. Eine der Methoden, mehr über das Bild zu erfahren, ist der sogenannte „innere Monolog“: Alles, was den Teilnehmenden in ihrer Körperposition in den Kopf kommt, wird ausgesprochen. „The body thinks“ sagt Augusto Boal (Boal 2002, 207). Dabei geht es nicht darum, die Gedanken auszusprechen, die die Person als Individuum selbst denkt, sondern jene Gedanken, die durch die Position des Körpers hervorgerufen werden. Dieser Körper, der später eventuell einen Charakter bilden wird, ist für den Moment „no more than a body thinking out loud (quietly)“ (Boal 2002, 207). Die revolutionäre Macht des Wissens und der Sprache des Körpers liegt also darin, dass sie nicht zum Stillschweigen gebracht werden kann: „We can shut our mouth but not our body: it will always be speaking“ (Boal 2002, 272).

Das Bildertheater wurde in dem Theaterprojekt „Act Out Loud!“ zur Forschungsmethode per se, da es den Körper als Wissensquelle nutzt. Durch den verbalisierten inneren Monolog findet eine Übersetzung statt, die es ermöglicht Datenmaterial auch schriftlich zu sammeln. Dabei stellt sich die Frage, inwiefern es sinnvoll ist, eine Forschung, die methodisch das Wissen des Körpers erfassen will, letztlich dennoch zu verschriftlichen.

5.4. Von der Schwierigkeit, verkörpertes Wissen in Textform zu bringen

In einer Arbeit, die von verkörpertem Wissen beziehungsweise dem Wissen des Körpers handelt, erscheint es paradox, einen schriftlichen Text zu produzieren. Tatsächlich sind manche Sachverhalte schwer in Worte zu fassen und gerade in der Praxis mit Körpern wird die Übersetzung in einen Text zu einer Herausforderung, vielmehr zu einem epistemischen Problem. COMPA, die mit der Verschriftlichung ihrer Erfahrungen an ähnliche Grenzen stießen, schreiben hierzu:

„Die Skizze in Form eines Textes ist schwer vereinbar mit der Praxis der Körper. Die Theoretisierung einer Realität hat das grundlegende Problem, dass sie Gefahr läuft, den

Reichtum und die Vielfalt der Praxis zu reduzieren und sie in ein Korsett von wenigen Annahmen zu stecken, die danach die Praxis bestimmen“ (COMPA 2019, 281).

Der verschriftlichte Ausdruck beziehungsweise die wissenschaftliche Sprach- und Schreibweise führt zu einer Reduktion des Geschehenen und schmälert die Aussagekraft von verkörpertem Wissen. Dadurch wird erneut eine Hierarchie von Wissen reproduziert und es stellen sich die Fragen: Warum kann eine Theaterprojekt nicht in dem Wissen bestehen, dass es verkörpert? Inwiefern wird durch die Verschriftlichung nicht die Kolonialität des Wissens reproduziert? Oder ist es die spezifische Aufgabe einer Wissenschaft auch in dekolonialer und feministischer Form, Erfahrungswissen argumentativ aufzubereiten und zu analysieren?

Da formalen Ansprüchen entsprochen werden muss, um als wissenschaftliche Arbeit zu gelten, wird diese Masterarbeit mit dem Bewusstsein verfasst, dass nur ein Bruchteil dessen schriftlich erfasst werden kann, was der Körper auszudrücken vermag. Es findet eine Übersetzung statt, in der à la „lost in translation“ einiges an Information verloren geht.

6. Das Theaterprojekt “Act Out Loud!”

Das Theaterprojekt “Act Out Loud!” wurde Ende 2018 von meiner Kollegin Sophie und mir ins Leben gerufen. Grund dafür war zum einen unser aktivistischer Wunsch, Perspektiven von Mädchen* sichtbar zu machen und diese bei dem Forumtheateraufführungen mit ihrem Umfeld zu diskutieren. Zum anderen kam mein Forschungsinteresse mit Körperwissen zu arbeiten hinzu. Wir wollten Mädchen* und junge Frauen* aus unterschiedlichsten Stadtteilen und sozialen Schichten Wiens ansprechen und bewarben das Projekt in Schulen und Jugendzentren verschiedenster Ausrichtungen in ganz Wien. Der Kontakt fand sowohl per Mail, Telefon, als auch durch persönlicher Besuche einiger Jugendzentren statt. Gleichzeitig siedelten wir das Projekt im Jugendzentrum Sale für Alle im dritten Wiener Gemeindebezirk an. In vorherigen Projekten innerhalb des Vereins Theater der Unterdrückten Wien hatten wir die Erfahrung gemacht, dass die Teilnahme für einige Jugendliche eher möglich ist, wenn bereits ein persönlicher Bezug zu der Einrichtung besteht. Das Sale für Alle zieht verschiedene Jugendliche aus der Umgebung an und hatte gerade eine reine Mädchen*gruppe gestartet. Wir hofften in Absprache mit der Leitung der Gruppe, einige für das Theaterprojekt gewinnen zu können.

Die erste Schnupperprobe fand Anfang Jänner 2019 statt, zu der fünf Mädchen* kamen: zwei Freund*innenpaare und eine Einzelperson. In der Probe versuchten wir, durch häufigen

Partner*innenwechsel das Mädchen*, das alleine kam, gut einzubinden und die bestehende Vertrautheit einiger Mädchen in der Gruppendynamik zu berücksichtigen. Das Ziel der ersten Probe war es, einen Raum für ein gemeinsames Kennenlernen und Spaß am körperlichen Ausprobieren zu öffnen, die Arbeit mit den Methoden des Theaters der Unterdrückten vorzustellen und erste Erfahrungen mit Machtbeziehungen (Statusübung⁹) zu verkörpern und damit zu experimentieren. Zudem besprachen wir, dass wir gemeinsam ein Forumtheaterstück entwickeln würden, dessen Thema und Inhalt sie selbst wählen würden.

In die zweite Probe kamen zwei der Mädchen* nicht mehr, dafür allerdings ein neues Mädchen*. Erfahrungsgemäß ist es normal, dass innerhalb der ersten zwei Proben die Teilnehmer*innen einer Gruppe schwanken. Nicht alle sprechen die Arbeitsmethoden des Theaters der Unterdrückten an, beziehungsweise gibt es oft Vorstellungen von „Theaterspielen“, die eher klassischen, institutionalisierten Formen des Theaters entsprechen. Wir nahmen mit beiden ausgeschiedenen Mädchen nochmals Kontakt auf, um herauszufinden, was der Grund war. Dabei betonte eine, dass dies nichts für sie sei und die andere meinte, dass sie nur ihrer Freundin zuliebe in die erste Probe mitgekommen sei und sie sich nicht traue, vor Menschen auf der Bühne zu stehen¹⁰. Aus den drei verbliebenen Mädchen* der ersten Probe sowie dem neuen Mädchen* bildete sich eine konstante Gruppe: Lisa (12 Jahre), Magdalena (16 Jahre), Amira (15 Jahre) und Patricia¹¹ (15 Jahre). Die Mädchen* kamen mit wenigen Ausnahmen vollzählig zu den wöchentlich stattfindenden Proben. Wie bereits in der ersten Probe stellte ich auch in der zweiten meine Idee vor, über den gemeinsamen Prozess meine Masterarbeit zu verfassen und sammelte neben der mündlichen Zusage der Mädchen* auch eine Unterschrift der Eltern ein.

Die Motivation der Mädchen*, an dem Projekt teilzunehmen, differierte: Während Patricia und Amira vor allem aus Freude am Theaterspielen mitmachen wollten, so war für Magdalena und Lisa die Hauptmotivation, etwas Neues zu probieren und einen „Ausbruch aus dem Alltag“ zu wagen. Alle vier Mädchen kommen aus unterschiedlichen Bezirken in Wien und aus diversen

⁹ Jede*r Teilnehmer*in zieht eine Nummer zwischen eins und sieben, die einen Status in der Gesellschaft symbolisiert. Damit wird auf verschiedene Arten und Weisen improvisiert. Je nach Interpretation, was jeweilige Status für die spielende Person bedeutet, entstehen sehr unterschiedliche Szenen. Die Diskussion über gesellschaftliche Hierarchien wird eröffnet (Fritz 2013b, 122-123).

¹⁰ Genau diese kam nach den Forumtheateraufführungen auf meine Kollegin und mich zu und meinte: „Das nächste Mal will ich meinen Schatten überspringen und doch mitmachen, denn das ist echt cool, was ihr da macht.“

¹¹ In dieser Arbeit werden nicht die Originalnamen verwendet.

sozialen Schichten, bildeten dennoch eine rein *weiße*, jedoch nicht rein heterosexuelle Gruppe. Leider nahm trotz intensiver Bewerbung keines der Mädchen* aus dem Kontext des Jugendzentrum Sale für Alle am Projekt teil. Meine Kollegin und ich diskutierten gemeinsam mit Teammitgliedern des Jugendzentrums und reflektierten kritisch diesen Sachverhalt. Wir vermuteten, dass der Begriff des „Theaterspielens“ an sich eine eher elitäre Bezeichnung ist und die jungen Mädchen*, die ins Sale für Alle kommen, so wenig Zugang dazu haben, dass sie sich nicht vorstellen konnten, dass auch sie mit der Einladung angesprochen waren. Dies muss für zukünftige Projekte in dem Bereich berücksichtigt werden¹². Zusätzlich diskutierten wir die Frage, wie wir Räume schaffen können, die noch niedrigschwelliger zugänglich sind und welche Ansprech- beziehungsweise Aufforderungsmöglichkeiten es geben könnte.

Die zweite sowie die darauffolgenden Proben verbrachten wir mit gegenseitigem Kennenlernen (beispielsweise durch sogenannte Vertrauenssequenzen)¹³, dem Bilden eines gemeinsamen Raumes, in dem wir frei experimentieren konnten und der De-mechanisierung des Körpers (s. Kapitel 5.3.2.). Durch verschiedene Methoden des Bildertheaters sammelten wir erste Themen und Szenen und diskutierten diese am Ende jeder Probe. Wir stellten uns gemeinsam die Frage, was an den gezeigten Bildern (und später auch Szenen) realistisch sei, was die Mädchen* davon aus ihrem Leben kannten und wie diese Bilder einzuordnen seien. So tasteten wir uns langsam vor zu konkreteren Szenen, die die Mädchen* tiefergehend bearbeiten wollten. Daraus entwickelten wir schließlich ein ca. 15minütiges Forumtheaterstück, das wir an zwei Abenden im Sale für Alle und einem weiteren Jugendzentrum aufführten.

Die Aufführungen waren sehr gut besucht, insbesondere am ersten Abend bestand ein Großteil des Publikums aus Jugendlichen. Die an das Stück anschließenden Interventionen waren vielschichtig und viele Jugendliche beteiligten sich intensiv an den Diskussionen zu den im Stück bearbeiteten Themen (Cyber-)Mobbing, Familienkonflikte bzw. Streit mit den Eltern, Freundschaft und Homophobie. Nach jeder Aufführung luden wir das Publikum ein, gemeinsam bei einem Buffet informell weiter zu diskutieren. Das ermöglichte der Gruppe einen weiteren Einblick in die Gedanken, Erlebnisse und Perspektiven der Zuschauerspieler*innen in Bezug auf unser Stück. Zwei Wochen nach den Aufführungen trafen wir uns erneut mit den

¹² Interessanterweise kamen nach den Forumtheateraufführungen am Ende des Projekts einige der Mädchen* des Jugendzentrums *Sale für Alle*, die zahlreich zu der Aufführung im *Sale für Alle* erschienen, auf uns zu und wollten nun auch unbedingt Teil eines zukünftigen Projekts werden. Durch die Aufführungen und die Teilhabe der Zuschauer*innen wurde das „Theater Spielen“ weniger abstrakt und somit überhaupt vorstellbar, selbst an so einem Prozess teilzunehmen.

¹³ Vgl. Fritz 2013b, 56ff.

Forschungspartner*innen und reflektierten ausführlich über den Prozess und die Aufführungen sowie über das weitere Vorgehen. Zusätzlich organisierten wir einen Ausflug, um den gemeinsamen Prozess zu feiern. Vor den Sommerferien trafen wir uns nochmals, um die gemachten Erfahrungen und Erkenntnisse in einem Radiobeitrag gezielt mit anderen Jugendlichen zu teilen. Die Mädchen* erarbeiteten und moderierten die Sendung, die schließlich am 1.7.2019 im Rahmen des „teenstalk“ auf Radio Orange ausgestrahlt wurde¹⁴.

6.1. Klassischer Ablauf einer Probe und Themenfindung

Eine Probe hatte im Allgemeinen folgenden klassischen Ablauf: Wir begannen jede Probe mit einem ritualisierten Start, einem Impuls-Kreis¹⁵ zum gemeinsamen Ankommen. Anschließend öffneten wir die Probe mit einem Check-In-Kreis, in dem jede* äußern konnte, was sie* sich heute wünscht, wie es ihr* geht oder was sie* gerade mit der Gruppe teilen möchte. Es folgte eine körperliche Aufwärmung und unterschiedliche inhaltliche Übungen. Jede Übung ist ein Abbild der Realität, es gibt in Boals Theater keine einfachen Spiele. Die gesammelten Daten sind innerhalb dieser Übungen entstanden (s. Kapitel 7.1.). Nach jeder Übung reflektierten wir das Erlebte und glichen es mit unseren Erfahrungen aus dem alltäglichen Leben ab. Zusätzlich rundeten wir jede Probe mit einem Reflexionskreis ab, in dem jede Person nochmals äußern konnte, was ihr auf dem Herzen lag, was sie gestört, gefreut, gelernt hatte. Die Probe beendeten wir mit einem weiteren Ritual, einem Kreis, in dem wir gemeinsam dreimal tief einatmeten und dann alles, was wir im Raum lassen wollten und nicht mit nach Hause nehmen wollten in einem lauten „Ha!“ in die Mitte des Kreises schrien. Danach reflektierten meine Kollegin und ich das Geschehene, unsere Rolle darin und diskutierten, welche Schritte oder welches Verhalten unsererseits für die kommende Probe notwendig seien. Dadurch wollten wir sicherstellen, dass wir nicht unsere eigenen inhaltlichen Ideen in den Vordergrund rückten, sondern dass es tatsächlich die Mädchen* waren, die den inhaltlichen Prozess bestimmten. Wir verstanden uns in dem Sinne als diejenigen, die die Methoden brachten und den Prozess begleiteten, die Mädchen* dahingegen als diejenigen, die ihr Erfahrungswissen teilten und erforschten.

Um die Themen zu finden, die die Mädchen intensiver betrachten wollten, arbeiteten wir sowohl mit unterschiedlichen Emotionen sowie Bildern zu Themen, in denen sie

¹⁴ Zum Anhören: <https://teenstalk.medienzentrum.at/2019/07/>

¹⁵ Impulskreis: Wir stehen im Kreis und fassen uns bei den Händen. Wir schließen die Augen und eine von uns sendet einen Impuls (z.B.: Druck der Handfläche, Streicheln des Daumens etc.) durch. Dieser wird von Hand zu Hand weitergegeben, bis er ein bis drei Mal die Runde gemacht hat.

Veränderungswünsche als auch Unterdrückungen verspürten. Als Anhaltspunkt diente uns zuerst die Aussage des Körpers, indem wir spontane Standbilder oder Statuen stellten oder bauten und anschließend die Körper in ihrer Position befragten. Zwei unterschiedliche Herangehensweisen boten sich dabei an: Entweder befragten wir die sich in Position befindenden Körper direkt wobei diese im sogenannten „inneren Monolog“ jegliche Gedanken aussprechen konnten, die der Körper in der jeweiligen Position produzierte (s. Kapitel 5.3.2.). Oder wir fragten nach den spontanen Assoziationen, die die Hälfte der Gruppe als Zuschauer*innen zu den dargestellten Körperpositionen hatten. „Was seht ihr in dem Dargestellten? Welche Nachrichten senden die Körper in ihren Standbildern? Welche Beziehungen zueinander werden deutlich?“ Da wir eine kleine Gruppe an Forscher*innen waren, konnte diese Methode nur bei Bildern mit maximal zwei Personen angewandt werden. Im Nachhinein wurden direkt Fragen an die ‚Körper‘ gestellt wie beispielsweise: „Wovor hast du Angst? Was ist dein Ziel? Was erhoffst du dir?“. Jedes Bild oder jede Szene, die entstand, untersuchten wir am Ende jeder Probe auf den Realitätsbezug zu den alltäglichen Erfahrungen der Mädchen*. Im Prozess der Stückerarbeitung bewegten wir uns in Reflexions- und Experimentierschleifen: Es wurden neue Bilder und Szenen erforscht und anschließend darüber reflektiert. Szenen und Bilder aus vorherigen Proben wurden teils erneut aufgegriffen, teils, wenn die Gruppe so entschied, verworfen. So konkretisierten sich immer klarer die Themen heraus, die die Mädchen* weiterbearbeiten wollten.

Es kristallisierten sich stets ähnliche Themenfelder heraus: Konflikte in der Familie, streitende Eltern, Auseinandersetzungen (interessanterweise insbesondere mit den Müttern) zu persönlichem Freiraum und der Erlaubnis das Haus zu verlassen, Streit in der Peergroup, Mobbing auf Grund von Aussehen oder Homosexualität und Freundschaft. Diese Themen wurden nach einem ausführlichen szenischen Beforschen der Handlungsmotivationen der Charaktere, der Ausarbeitung der konkreten Konflikte und dem erneuten Abgleichen mit den realen Alltagserfahrungen der Mädchen* zu einem Forumtheaterstück verarbeitet, das nah an den Lebensrealitäten von den Mädchen* lag. Diese Nähe ermöglichte, dass das Forumtheater zu einem Spiegel der realen Machtbeziehungen und Unterdrückungsverhältnissen wurde, in denen die Forschungspartner*innen leben und in dem sich vor allem Mädchen*, aber auch viele andere zu einem gewissen Grad wiedererkennen konnten und sich angesprochen fühlten. Dies wurde insbesondere durch die Rückmeldungen der Zuschauerspieler*innen nach den zwei Aufführungen bestätigt.

Auch wenn das hier verwendete Datenmaterial (s. Kapitel 6.2. und 7.1.) insbesondere aus der Probenperiode, der Themensuche und den konkreten Konflikten aus der Zeit vor der endgültigen Version des Stückes stammt, möchte ich für ein komplexeres Verständnis an dieser Stelle das entstandene Forumtheaterstück „Lasst mICH SEIN!“ skizzieren. Auf die Szenen wird immer wieder Bezug genommen, um meine Thesen mit Beispielen zu untermauern.

6.2. „Lasst mICH SEIN!“ – ein Forumtheaterstück

Das Theaterstück entstand prozesshaft in einer Mischung aus Aktion (körperlich szenische Recherche nach Inhalt) und Reflexion (Abgleichen dieses Inhalts mit der eigenen Realität) und zeigt das Leben und die Herausforderungen der 16-jährigen Mädchen* Lilli und Mara. Diese kämpfen mit Themen wie (Cyber-)Mobbing, überforderten Eltern, unehrlichen Freund*innen, Homophobie, eigenen Unsicherheiten und gesellschaftlichen Vorstellungen, was Mädchen* tun und lassen sollen. Dabei gliedert sich das Theaterstück in folgende Szenen:

- 1) **Intro: „Mich macht wütend“:** Alle Mädchen* betreten die Bühne und verlautbaren lautstark, was sie an sich selbst, in ihrem Umfeld und in der Gesellschaft wütend macht. Ihre Stimmen überschlagen sich und steigern sich in ein lautes Stimmengewirr. Schnelle Trommelmusik begleitet den Auf- und Abgang der Mädchen*.
- 2) **Park-Szene:** Die besten Freund*innen Lilli und Mara betreten mit einem Kaffeebecher in der Hand einen Park und setzen sich auf eine Bank. Die Mädchen* teilen gegenseitig ihre Sorgen: Mara ermutigt Lilli, doch endlich ihrem Schwarm Caro zu erzählen, dass sie in sie verliebt sei. Lilli fühlt sich dazu nicht bereit und hat Angst vor dem „Outing“. Mara erzählt von dem ständigen Streit, den sie mit ihrer Mutter hat.
- 3) **„Liest du keine Zeitung?“:** Mara fragt ihre alleinerziehende Mutter, ob sie auf eine Party gehen darf, doch diese verbietet es ihr. Maras Mutter verdeutlicht durch ihre Argumente, dass Mädchen* viel mehr Gefahren ausgesetzt sind als Burschen* und fühlt sich vor allem durch den medialen Diskurs in dieser Ansicht bestärkt („Liest du keine Zeitung, Mara? Die Zeitungen sind voll von negativen Schlagzeilen. Dir kann irgendwas passieren, du kannst dich ins Koma saufen, dich fasst jemand an, (...).“). Zudem macht ihre Mutter klar, dass Mara sich an die Entscheidungen ihrer Mutter halten solle, bis sie 18 Jahre alt sei und somit nicht mehr minderjährig.
- 4) **„Hast du schon gehört?“:** Im Pausenhof: Die beliebte Schulkollegin Frederike verkündet ihrer Freundin Lena, dass Lilli lesbisch sei und sich in Caro verliebt habe. Das hat Mara unabsichtlich in den Klassen-Whatsapp-Chat gepostet. Frederike genießt

es sichtlich, im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu stehen. Als die weniger beliebte Mimi dazu kommt und mitreden mag, wird sie von Frederike abgelehnt, ignoriert und ausgeschlossen. Lena hat Mitgefühl für Mimi und findet Frederikes verletzend Art nicht okay. Gleichzeitig wagt sie es auch nicht, Frederike zurechtzuweisen.

- 5) **Streit zwischen den Freund*innen:** Lilli und Mara betreten streitend den Schulhof. Mara versucht sich bei Lilli für den unabsichtlichen Whatsapp-Post zu entschuldigen, aber Lilli ist zutiefst verletzt über den Verrat der Freundin und das unbeabsichtigte Outing. Sie war noch nicht bereit, allen mitzuteilen, dass sie lesbisch ist. Während die beiden streiten, werden sie unbemerkt von Mimi gefilmt. Lilli verlässt wutentbrannt den Schulhof.
- 6) **Posting-Szene:** Mimi überlegt laut, ob sie den gefilmten Konflikt online stellen soll. Sie erhofft sich dadurch, selbst beliebter zu werden und in der Klassenhierarchie „aufzusteigen“. Sie ist sich darüber bewusst, dass dies negative Konsequenzen für Lilli hätte, aber schlussendlich überwiegt das Argument, dass sie selbst schon gemobbt wurde und nun auch mal mehr Aufmerksamkeit und Beliebtheit verdient hätte.
- 7) **„Ich bin auch da!“:** Lilli kommt geknickt nach dem Streit mit Mara zu Hause an und setzt sich auf ein Kissen im Wohnzimmer. Kurz darauf betreten ihre Eltern das Wohnzimmer: Diese streiten sich vor ihren Augen heftig über das Ausmaß ihrer getätigten (Haus-)Arbeit und beachten Lilli und ihren Kummer nicht. Die Eltern verlassen schließlich (weiterhin streitend) die Bühne und Lillis Mutter ruft Lilli im Abgang zu, sie solle doch endlich ihr Zimmer aufräumen.
- 8) **Cyber-Mobbing-Szene:** Als Lilli danach auf ihr Handy blickt, sieht sie erst die vielen homophoben Hass-Postings gegen sie, die auf das von Mimi gepostete Video reagieren. Die Anonymität der sozialen Medien wird dabei von drei Schauspieler*innen mit weißen Masken dargestellt, die in unterschiedlichen Standbildern Lilli körperlich bedrohen und dazu die im Internet geschriebenen Kommentare aussprechen. Nachdem jemand schreibt: „Bring dich doch einfach um!“, reicht es Lilli und sie wirft ihr Handy aufgebracht auf den Boden.

ENDE

Der Inhalt des Stücks ist reich an unterschiedlichen Unterdrückungs- und Konfliktsituationen und kann tiefgehende Diskussionen anstoßen. Die Themengebiete, die angeschnitten werden, werde ich an Hand des szenischen Datenmaterials genauer analysieren. Dabei steht unter anderem die Frage im Mittelpunkt, was für einen Beitrag der Körper in dem szenischen

Forschungsprozess geleistet hat. Da in den letzten Proben vor allem auf die schauspielerische und ästhetische Gestaltung des Stücks geachtet wurde, werden im Rahmen dieser Forschung nur Daten der ersten zehn Proben verwendet. Dies waren die Proben, in denen wir intensiv mit Bildertheater arbeiteten, um zu szenischem Datenmaterial zu gelangen. Aus diesem Datenmaterial entstand dann im nächsten Schritt das oben ausgeführte Stück. Da ich mich auf das Körperwissen und die Erfahrungen der Mädchen* konzentrieren möchte, werden die Interventionen bei den Aufführungen nicht mit in die Analyse einbezogen. Im Folgenden werde ich auf die Art und Weise der Datengewinnung und die Auswertung eingehen.

7. Verwendete Auswertungsmethoden: Was wurde wie gesammelt und ausgewertet?

In transdisziplinärer Forschung wird darauf geachtet, möglichst viele verschiedene Perspektiven in die Forschung zu integrieren. Dieser Anspruch schlägt sich auch in meiner Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial nieder, weswegen ich verschiedene Formen der Arbeit mit den Daten wählte: Ich orientiere mich an den Methoden der *Grounded Theory* nach Strauss und Corbin (1996) und Denzin (2010), an der Bildinterpretation nach Marotzki und Niesyto (2006) und an der Dichten Beschreibung nach Geertz (1973). Dabei gehe ich in zwei Schritten vor: Mit Hilfe der *Grounded Theory* analysiere ich die intuitiv geäußerten Sätze der Teilnehmer*innen in den ersten zehn Proben, um die innewohnenden und verborgenen Konflikte sowie deren Gesellschaftsbezug aufzuspüren (Phase 1). Im zweiten Schritt schaue ich mir mit Hilfe der Bildinterpretation und der Dichten Beschreibung Schlüsselmomente der Probenarbeit an, aus denen sich letztlich die Szenen des Theaterstücks „Lasst mICH SEIN!“ entwickelten. Dafür nutze ich Feldnotizen und Fotografien von Statuenbildern, die im Probenprozess entstanden sind (Phase 2).

Die Auswertung und Analyse ist in zwei Phasen aufgeteilt, um meine prozesshafte Bearbeitung des Datenmaterials widerzuspiegeln. In Kapitel 8 werden Hauptschlussfolgerungen generiert, die schließlich mit Hilfe von Erkenntnissen aus der Dichten Beschreibung und der Bildinterpretation ergänzt werden.

7.1. Das verwendete Datenmaterial

In der ersten Phase der Datenauswertung habe ich alle Sätze, die die Teilnehmer*innen in gewissen Körperpositionen und Bildern intuitiv geäußert haben, gesammelt. Wie oben beschrieben, nutzt Boal den „inneren Monolog“, um mehr über die in einer gewissen

Körperposition hervorgerufenen Gedanken zu erfahren und somit einen Einblick in die soziale Realität der Zuschauende*innen zu erfahren. In unseren Proben baten wir die Mädchen*, mit Hilfe unterschiedlicher Übungen des Theaters der Unterdrückten ohne nachzudenken, gewisse Bilder zu stellen. Der in diesen Situationen entstandene innere Monolog bietet einen ersten Einblick in das intuitive Wissen, das die Teilnehmer*innen in sich tragen.

Ein Beispiel:

In der fünften Probe war eine der Aufgaben, sich gegenseitig im Paar zu einer beliebigen Statue zu formen: Eine Teilnehmer*in formte ihre Partner*in wie Ton zu einer Statue, die Partner*in merkte sich ihre Position genau und formte die andere Teilnehmer*in ebenfalls zu einer Statue (vgl. Boal 2013, 274-275). Auch diese merkte sich ihre Haltung. Dabei sollte darauf geachtet werden, wirklich in den Körper zu spüren und genau zu fühlen, wo Anspannung ist, welche Muskeln verkrampft, welche entspannt sind, wie die Arme am Körper hängen, die Hände, der Gesichtsausdruck etc. Dann positionierten sich beide Statuen und formten somit gemeinsam ein Bild. Ich „aktivierte“ diese Statuen, in dem ich ihnen den Auftrag gab, einen inneren Monolog zu sprechen – also alle Gedanken laut auszusprechen, die aus dieser Körperhaltung in der Konstellation zum Ausdruck kamen. Es wurden von den Statuen Sätze geäußert wie: „Bin ich denn wirklich so anders?“ oder „Ich hoffe, dass meine Beziehung zu meiner Mutter wieder besser wird“. Im Theater der Unterdrückten wird davon ausgegangen, dass die Gedanken und Empfindungen, die durch die Aktivierung des Körpers aufkommen, zwar nicht hundertprozentig den eigenen Lebenserfahrungen entsprechen müssen, jedoch Wissen und Erlebnisse, die im Laufe des Lebens gesammelt wurden, zum Vorschein kommen. Somit sind diese Sätze verbalisierter Ausdruck gewisser Erfahrungen, auf die sich der Körper auf Grund seiner Haltung bezieht. Es lässt sich in diesem Schritt nicht vermeiden, dass die Menschen in den Statuen bereits eine Übersetzung leisten: Sie übersetzen die Haltung und die Empfindungen in Gedanken, die sie dann aussprechen. Dennoch zeigen Erfahrungsberichte und die Analyse in dieser Masterarbeit (s. Kapitel 8 und 9), sind Teilnehmende oftmals überrascht, welche Aussagen aus den körperlichen Situationen entstehen und wie viel Bedeutungsgehalt diese für die einzelnen Personen tragen.

Diese gesammelten Sätze kodierte ich nach der von Strauss und Corbin vorgeschlagenen Vorgehensweise.

In der zweiten Phase der Datenauswertung fokussierte ich mich auf Schlüsselmomente innerhalb des Prozesses der Theater-Aktionsforschung. Zwei Statuenbilder, die auslösend für

die letztliche Festlegung der Thematik des Forumtheaterstücks waren, boten sich für eine genauere Betrachtung an. Zuerst halte ich diese Momente mit einer Dichten Beschreibung fest und vergleiche anschließend mit Hilfe der Bildsemiotik die beiden Bilder. Dafür verwende ich Fotografien, die ich während der Proben aufnahm.

Im Zuge meines Forschungsvorhaben und der Auseinandersetzung mit meiner Methodenwahl kam für mich die Frage auf, inwiefern ich fotografisches und filmisches Material als Datenmaterial verwenden darf. Objektiviere ich nicht die Körper der Mädchen*, sobald ich Fotografien analysiere? Macht es einen Unterschied, ob ich als Frau diese Analyse mache? Würde es einen Unterschied machen, wenn auf den Fotos keine Mädchen* sondern Burschen* abgebildet wären? Wie kann ich Körperwissen erfassen, ohne die Körper zu betrachten? Diese Fragen waren auslösend für eine vorgezogene Auseinandersetzung mit den Aussagen der Mädchen* – Aussagen, die sie in eigene Worte aus ihrer Körpererfahrung übersetzten. Letztlich stand für mich jedoch fest, dass mit sensiblem Umgang der Daten auch eine Bildanalyse möglich sein müsste, ohne objektivierend zu werden. Meine Arbeit weist dadurch verschiedene Perspektiven auf, deren letztliche Interpretation vielseitig möglich ist (s. Kapitel 9).

7.2. Grounded Theory

Die *Grounded Theory* (GT) ist eine gegenstandsverankerte Theorie. Ein Phänomen eines Untersuchungsbereiches wird anhand von systematischer Datenerhebung und -analyse induktiv untersucht. Daraus wird nach mehreren Zyklen der Analyse und der kontinuierlichen Bestätigung bestimmter Hypothesen in den Daten eine Theorie abgeleitet (Strauss und Corbin 1996, 7).

„It is all grounded. It is two things at the same time, a verb, a method of inquiry, and a noun, a product of inquiry (...) It is intuitive. You let the obdurate empirical world speak to you, you listen, take notes, write memos to yourself, form writing groups. No hierarchy, the social theorists are not privileged. In the world of GT anybody can be a theorist”

schreibt Norman K. Denzin in “Grounded and Indigenous Theories and the Politics of Pragmatism” (2010, 296). Er betont, wie wichtig der Zugang für alle zur Theoriebildung ist und sieht in einer kritischen und ohne vorgegebenes Ende durchgeführten *Grounded Theory* ein Werkzeug für (sowohl indigene als auch nicht-indigene) Wissenschaftler*innen, die Dekolonisierung von westlich-wissenschaftlichem Erkenntnisgewinn voranzutreiben (Denzin 2010, 298). Wichtig ist, dass Widerstand und Emanzipation aus unterdrückerischen

Verhältnissen nicht durch allgemeingültige, universale Charakteristika erreicht werden können, sondern die Einbettung in den lokalen Kontext bedeutend ist (Denzin 2010, 298). *Grounded Theory* nach Denzin ist performativ: Es verbindet Forschung mit dem Kampf für Befreiung und der Suche nach Emanzipation. Hier wird Forschung als etwas verstanden, das den Status quo herausfordert und es vermag, durch Transformation Hoffnung zu geben. Das grundlegende Ziel ist, Gemeinschaft und gegenseitiges Verständnis zu fördern: „a primary goal is the compassionate understanding of another’s moral position“ (Denzin 2010, 299). Der Wissensbegriff, der der *Grounded Theory* nach Denzin zu Grunde liegt, ist ein auf Beziehungen und Erfahrungen basierender, der sich im Sinnlichen äußert und persönliche Narrative miteinbezieht (Denzin 2010, 300). Interpretationen dieses Wissens sind ebenso performativ und Denzin nutzt Performance als Forschungsstil, denn

„Performance is an act of intervention, a method of resistance, a form of criticism and a way of revealing agency and presence in the world. (...) Performances foreground the intersection of politics, institutional sites, and embodied experience. The performative is always (or perhaps intended to be?) pedagogical, and the pedagogical is always political“ (Denzin 2010, 301).

Es ist eine Form des Sichtbarmachens, auf welche Arten und Weisen die Welt geschaffen wird. In diesem Sinne erscheint die *Grounded Theory* als passendes Analysewerkzeug im Zuge einer Forschung, die unter anderem aus einer dekolonialen Perspektive nach Erkenntnisgewinn mit Hilfe von Theater-Aktionsforschung sucht.

Strauss und Corbin beschreiben dafür mögliche Analyseschritte und geben somit das notwendige Handwerkszeug zur Durchführung einer *Grounded Theory*. Sie stellen verschiedene Formen des Kodierens vor, an denen ich mich in Phase 1 der Datenauswertung orientiert habe. Kodieren ist der Prozess der Datenanalyse, mit dessen Hilfe gewisse Kategorien und schließlich Konzepte geschaffen werden. Dies gelingt, indem Fragen an das Datenmaterial gestellt, die Daten unterschiedlich geclustert und in Beziehung zueinander gesetzt beziehungsweise Codes in Kategorien geordnet werden. Durch die Auseinandersetzung mit und der Benennung des zu untersuchenden Phänomens wird dem Phänomen eine ungeteilte Aufmerksamkeit geschenkt (Strauss und Corbin 1996, 43-44). Im Rahmen dieser Arbeit wird nicht der ganze Weg einer GT gegangen, vielmehr dienen die Kodierschritte einem ersten „Aufbrechen der Daten“ (Strauss und Corbin 1996, 45), um grundlegende Zusammenhänge innerhalb des Datenmaterials zu entdecken.

7.2.1. Kodieren meines Datenmaterials nach der *Grounded Theory*

Die Auswertung des Datenmaterials führte ich in drei Schritten durch. Zuerst clusterte ich die Daten grob und intuitiv, danach kodierte ich die Sätze offen und brachte sie schließlich in Beziehung zueinander.

Grobes Clustern

Beim ersten Clustern der Daten, das vor allem einen Überblick ermöglichen sollte, ordnete ich auf mehreren Plakaten alle Sätze überblicksartig und hob häufige Begriffe oder Thematiken durch farbige Post-its hervor. Dabei behielt ich die Reihenfolge der Proben vorerst bei. Die Sätze, die sich auf einem Plakat befanden, waren also aus der gleichen Probe. In den ersten vier Proben wurden insgesamt weniger Sätze generiert, da der Fokus auf die Gruppenbildung, das gegenseitige Kennenlernen und das De-Mechanisieren des Körpers gelegt wurde. Auf den ersten Blick dieses groben Clusters erschienen Thematiken wie „Aufmerksamkeit“, „gehört werden“, „Einsamkeit“, „Äußerlichkeit“, „Sicherheit“ und „Familienkonflikt“ als vordergründig. Dabei wurde deutlich, dass die ersten vier Proben noch breite Themen anschnitten, die nicht generalisiert einem Überbegriff zugeordnet werden konnten. In späteren Proben kam es zu klareren Aussagen als auch Verschiebungen der Thematiken. So drehte sich das Thema in den ersten Proben beispielsweise mehr um Äußerlichkeiten. Im späteren Verlauf des Projekts spielten sie keine so große Rolle mehr. Dies ist sicherlich zum einen dem verschuldet, dass meine Kollegin und ich in den ersten beiden Proben viel stärker die Frage „Was bedeutet es für euch, Mädchen* in dieser Gesellschaft zu sein?“ forcierten und dabei den Fokus auf das ‚Mädchen* Sein‘ legten.

Nach der zweiten Probe riefen wir uns ins Gedächtnis, dass wir thematisch offen sein wollten, um innerhalb der Theater-Aktionsforschung den Forscher*innen zu ermöglichen, ihren eigenen Interessen nachzugehen. Vielleicht interessierte das ‚Mädchen* Sein‘ in patriarchaler Gesellschaft vielmehr uns als die Teilnehmer*innen selbst? Somit veränderten wir unseren Ansatz und gaben selbst keine inhaltlichen Inputs mehr, sondern beließen es dabei, Fragen zu stellen. Mit der Zeit lernte sich die Gruppe besser kennen, was ebenso zu einer Veränderung der Themen beitrug. Mehr Thementiefe wurde möglich, was sich in der Ehrlichkeit und dem Vertrauen der Mädchen* untereinander äußerte. Eine Theater-Aktionsforschung bleibt letztlich ein Prozess, der gemeinsam durchschritten wird und von seinen Veränderungen und Überraschungen lebt.

In den folgenden Treffen wurde die Themendichte größer und Überbegriffe wie „Aufmerksamkeit“, „gehört werden“, „Einsamkeit“, „Sicherheit“ und „Familienkonflikt“ schienen mir geeignete erste Begrifflichkeiten zu sein. Im folgenden Schritt widmete ich mich dem, wie Corbin und Strauss es nennen, „Aufbrechen der Daten“ (Strauss und Corbin 1996, 45) und stellte an jeden Satz Fragen, um den darin versteckten Kode zu ermitteln (Strauss und Corbin 1996, 58).

Offenes Kodieren und Konzeptualisieren

Strauss und Corbin verstehen unter dem „Offenen Kodieren“ einen Analysestil, in dem die Daten eingehend untersucht und anschließend benannt werden. Dabei werden Sätze, Beobachtungen und Abschnitte herausgegriffen und dem Phänomen zugeordnet, das sie beschreiben. Dadurch entstehen sogenannte Konzepte. Schließlich werden diese Konzepte kategorisiert, also die Konzepte gruppiert, die zusammengehören (Strauss und Corbin 1996, 44-47). Die Prozesshaftigkeit der Forschung war auch in diesem Schritt relevant, da ich immer wieder einen neuen Blick auf die Daten warf, neue Fragen an die Sätze stellte und somit nach und nach zu meinen Kategorien kam. Zuerst brachte ich die ganzen Sätze mit ihren naheliegenden Assoziationen in Tabellenform: Ich entwickelte zu jedem Satz einen Kode, den ich wiederum einer Kategorie zuordnete. Erst beim erneuten Durchgehen des Datenmaterials merkte ich, dass noch tiefergehende Informationen in den durch die Mädchen* geäußerten Sätzen steckten und analysierte die Daten daraufhin vertieft: Was steckt eigentlich genau hinter diesen Aussagen? Welche Bedürfnisse und Ansprüche werden geäußert? Mit dieser Analyse kam ich letztlich zu den folgenden relevanten Kategorien, mit denen ich im nächsten Kodierschritt weiterarbeitete:

- 1) „Allein sein“ bzw. „die Angst davor, allein zu sein“
- 2) „der Wunsch wahrgenommen zu werden“. In dieser Kategorie fasste ich die Codes „gehört werden“ und „gesehen werden“ zusammen.
- 3) „Verlustangst“
- 4) „Benachteiligung auf Grund von Alter“
- 5) „Anders sein“ bzw. „die Angst davor, anders zu sein“
- 6) „Nicht gut genug sein“

Beispielsweise habe ich (unter anderen) folgende Sätze der Kategorie „Verlustangst“ zugeordnet:

- „Ich habe Angst, sie zu verlieren.“
- „Ich habe Angst, dass sie mich nicht mehr mag, wenn wir nicht einer Meinung sind.“

- „Ich habe Angst, Außenseiterin zu sein, wenn ich nicht auf die Party gehe.“
- „Ich habe Angst davor, dass meine Tochter weggeht.“

Alle Sätze weisen auf die eine oder andere Art eine Form von Verlustangst auf. Im ersten Satz wird diese Angst deutlich ausgesprochen. Im zweiten und dritten Satz droht der Verlust von etwas als eine Konsequenz des eigenen Handelns. Die Angst davor, etwas zu verlieren motiviert wiederum zu gewissem Handeln. Um nicht Außenseiter*in zu werden, also aus Angst vor dem Verlust der Bezugsgruppe bzw. des eigenen Status´ innerhalb einer bestimmten Gruppe, möchte die Person auf die besagte Party gehen bzw. einer Meinung sein. Im letzten Beispielsatz sind mehrere Formen des Verlusts möglich: Die Tochter kann physisch weggehen, ein Weggehen kann allerdings auch einen Kontaktabbruch bedeuten. Der Verlust dieses Kontaktes ist das Beängstigende. Nach diesem Muster kodierte ich die inhaltlich relevanten Sätze, wobei ich mir insbesondere Häufungen von bestimmten Aussagen genauer ansah.

Beziehungen zwischen den Kategorien

Im dritten Schritt des Kodierens nach Corbin und Strauss ließ ich mich vom „Axialen Kodieren“ inspirieren: Dabei werden Kategorien auf ihre Beziehungen beziehungsweise Verbindungen untereinander untersucht. Es ist das „hypothetische In-Beziehung-Setzen“ (Corbin und Strauss 1996, 86), das die auf das zu untersuchende Phänomen gerichtete Interaktionen herausarbeitet (Corbin und Strauss 1996, 83). Dabei entstand ein Model, an dem sich die Analyse der ersten Auswertungsphase orientieren wird.

7.3. Dichte Beschreibung

Die „Dichte Beschreibung“ ist eine Methode der qualitativen Forschung, die aus der Kultur- und Sozialanthropologie stammt und durch den Kultur- und Sozialanthropologen Clifford Geertz bekannt wurde. Die Dichte Beschreibung wird vor allem in der Ethnographie, aber auch in den Kultur- und Literaturwissenschaften verwendet. Geertz übernahm die Begrifflichkeiten von dem Philosophen Gilbert Ryle und erarbeitete folgende Hauptkriterien für eine Dichte Beschreibung: (1) Sie ist deutend, (2) sie interpretiert und beschreibt einen Ablauf sozialer Diskurse, (3) durch das Deuten wird Gesagtes festgehalten und kann analysiert werden, Dichte Beschreibung ist (4) mikroskopisch. (Geertz 1973, 318). Für meine Forschung bedeutet Dichte Beschreibung die detaillierte Erläuterung des Geschehenen in den Proben. Gesagtes und Handlungen werden festgehalten und durch meinen Blick ergänzt beziehungsweise interpretiert. Laut Geertz sind die Daten, die interpretiert werden, bereits Interpretationen

beziehungsweise Auslegungen des Erlebten des/der Forscher*in (Roidner 2011, 115). Eine Dichte Beschreibung ist also ein Blick auf das, was ich erlebt und beobachtet habe und kann durch die Auseinandersetzung mit dem Beobachteten, ähnlich wie in der Standpunkttheorie ausgeführt (s. Kapitel 3.2.1.), zu neuen Erkenntnissen beitragen.

7.4. Bildinterpretation

Genau wie der Text eine Übersetzung darstellt, so ist eine Fotografie bereits eine Reduktion dessen, was wirklich war. Dennoch zeigen die Fotos weitere Perspektiven auf, bereichern somit den schriftlichen Text und ermöglichen eine eigene Interpretation der Bilder durch den/die Leser*in dieser Arbeit.

Es gibt viele verschiedene Formen der Bildinterpretation. Beispielsweise schlagen Marotzki und Stoetzer (2006) vier Schritte der Interpretation der Bilder vor: (1) Benennung und Aufzählung dessen, was gesehen wird; (2) die Anordnung dieser „Objekte“¹⁶ und ihre (3) Inszenierung. Und (4) die Herausarbeitung des gesellschaftlichen Gehalts des zu analysierenden Bildes (Marotzki und Stoetzer 2006, 17ff). In Bezug auf meine Frage nach „Was bedeutet eigentlich Unterdrückung für Mädchen* in Wien und was für ein Wissen kann der Körper dazu beitragen?“ ist insbesondere die Ebene der Bedeutung bzw. des Sinns interessant: Marotzki und Stoetzer betonen, dass alle Ereignisse eine kulturelle bzw. gesellschaftliche Bedeutung haben. Durch die Frage, was die fotografierten Personen, Dinge oder Sachverhalte bedeuten, entsteht normalerweise eine Narration. Da Menschen sich den Sinn zu größten Teilen in Form von Geschichten erklärbar machen, werden auch die Motive narrativ in Verbindung gebracht (Marotzki und Stoetzer 2006, 21-22). Dies haben die Mädchen* teilweise im Theaterprozess direkt getan, wenn wir sie, wie beispielsweise in Probe 5, aufforderten, die körperlich gestellten Statuenbilder zu beschreiben. Sie brachten das Gesehene für sich in einen narrativen Sinnzusammenhang. Dies unternehme ich auch in diesem Schritt der Analyse: Welche Bedeutungen haben diese Bilder und was erzählen sie uns über Unterdrückung, über Körperwissen? Dafür habe ich zehn verschiedenen Personen, die bisher nicht in Berührung mit dem Theaterprojekt kamen, die Fotografien gezeigt und ihre diversen Perspektiven auf die

¹⁶ Marotzki und Stoetzer (2006, 17) sprechen von der Benennung der „Bildobjekte“, also der Identifikation der „Gegenstände“ im Bild. Hier beziehen sie auch soziale Situationen, also Menschen mit ein. Ich möchte mich vom Gebrauch des Worts „Objekt“ in Bezug auf die vorliegenden Fotografien auf Grund der patriarchalen Objektivierung von Frauen* und Frauen*körpern distanzieren.

Bilder gesammelt. Die befragten Personen waren ausschließlich Erwachsene aus unterschiedlichen Disziplinen. Dabei gilt es nochmals mit Hall zu betonen:

“It is worth emphasising that there is no single or ‘correct’ answer to the question, ‘What does this image mean?’ or ‘What is this ad saying?’ Since there is no law which can guarantee that things will have ‘one, true meaning’, or that meanings won’t change over time, work in this area is bound to be interpretative - a debate between, not who is ‘right’ and who is ‘wrong’, but between equally plausible, though sometimes competing and contesting, meanings and interpretations” (Hall 1997, 9).

Es geht also um eine Perspektivenerweiterung – die Perspektive der Mädchen* auf die Bilder wird bereits mit der Dichten Beschreibung ausführlich dargestellt und interpretiert. Aber was sehen andere Menschen in diesen Bildern? Diese Frage wird in der zweiten Phase der Analyse aufgegriffen (s. Kapitel 9).

8. Analyse und Auswertung: Phase 1

Verkörpertes Erfahrungswissen wurde in ausgesprochene Sätze übersetzt und schließlich von mir in aufschlussreiche Kategorien kodiert. Die bestehenden Beziehungen dieser Kategorien untereinander wurden in folgender Abbildung herausgearbeitet:

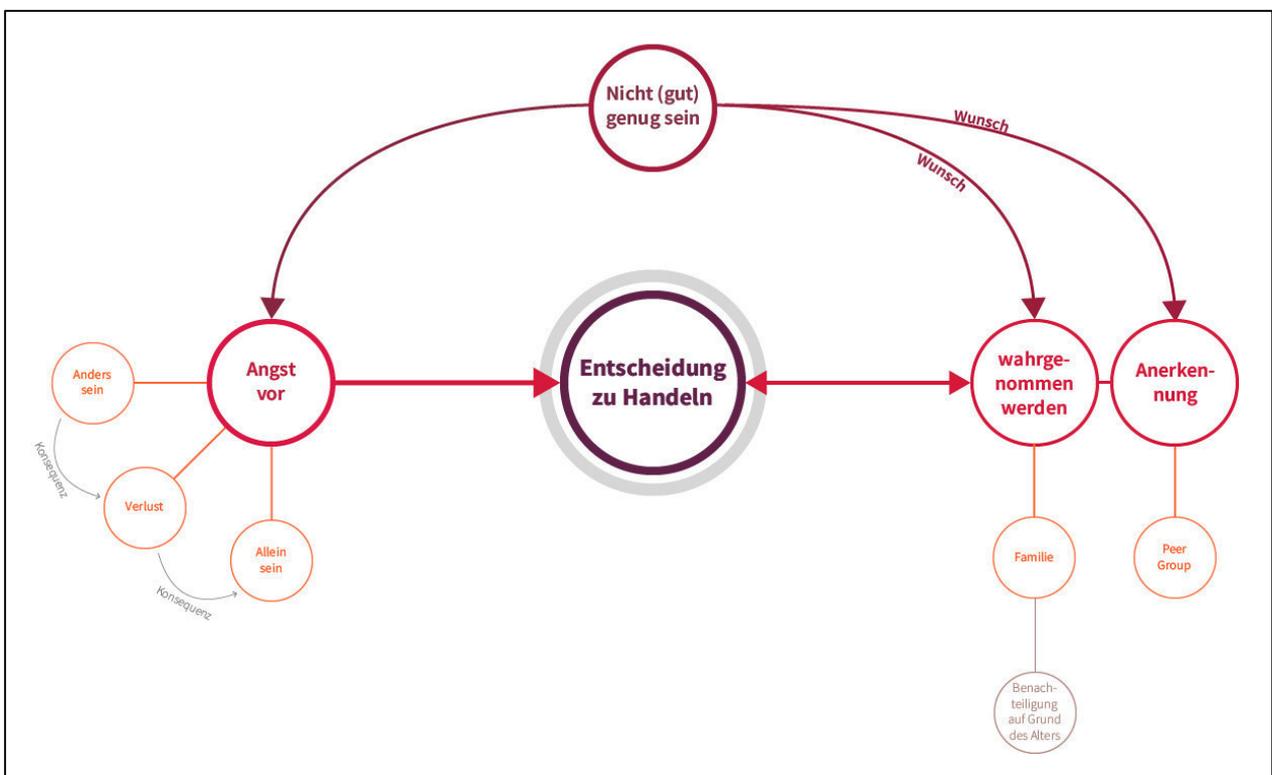


Abbildung 2: Modell Korrelationen der Kategorien

Innerhalb der erarbeiteten Kategorien gibt es drei, die eine Form von Angst beschreiben. Diese habe ich zu Subkategorien zusammengefasst, wobei sowohl die Angst vor dem „Anders Sein“, dem „Verlust“ und dem „Allein Sein“ untereinander weitere Beziehungen aufweisen: So kann der Verlust eine Konsequenz des „Anders Sein“ sein, wohingegen das „Allein Sein“ eine Konsequenz des Verlusts darstellt. Die dahinterstehende Aussage ist folgende: „Bin ich anders, verliere ich an gesellschaftlicher Anerkennung und werde dadurch allein sein – deswegen habe ich Angst davor“¹⁷. Das Gefühl, nicht (gut) genug zu sein, erzeugt nicht nur Angst, sondern in Folge davon den Wunsch „wahrgenommen zu werden“. Hinter diesem Wunsch steht das Bedürfnis der Bestätigung des Selbst, ergo die Anerkennung von außen. In meinen Daten spiegelt sich dieser Anerkennungswunsch innerhalb zweier Kontexte wider: erstens innerhalb der Familie und zweitens innerhalb der Peergroup. Die Kategorie „Benachteiligung auf Grund des Alters“ korreliert mit dem in Kapitel 5.2.1. erwähnten Adultismus und spielt im Kontext der Anerkennung innerhalb der Familie eine bedeutende Rolle.

Im weiteren Verlauf der Analyse beschäftigte ich mich mit der Frage: Wie beeinflussen Angst und der Wunsch nach Anerkennung mein Handeln? Was tue ich, um meine Angst zu überwinden und anerkannt zu werden? Anhand dieser Fragen lassen sich alle drei Kategorien (die Angst allein, anders zu sein bzw. die Angst Anerkennung zu verlieren; das Gefühl „nicht gut genug“ zu sein; der Wunsch wahrgenommen zu werden) des Modells (Abbildung 2) verknüpfen. In dem von den Mädchen* entwickelten Bühnenwerk, wird beispielsweise in der Posting-Szene (s. Kapitel 6.2.) diese Korrelationen augenfällig: Mimi, die sich in der Schule oft ausgeschlossen fühlt, beobachtet den Streit zwischen Lilli und Mara und filmt diesen. Danach steht sie vor der Entscheidung: „Poste ich dieses Video und bekomme dafür endlich mal ein bisschen Aufmerksamkeit oder tue ich es nicht, da ich sonst ja auch nicht besser bin, als die, die so etwas mit mir machen?“ Sie entscheidet sich schließlich für das Posting mit dem Argument: „So schlimm wird es schon nicht sein.“ Die Angst, allein und ausgeschlossen zu sein, motiviert zum Handeln – auch wenn es wissentlich falsch ist.

Aus der Auswertung des Datenmaterials mit Hilfe der *Grounded Theory* ergeben sich drei Schlüsse, die in der Analyse beleuchtet werden. Ich formuliere diese in Aussagesätze, wie sie eine der Rollen des Theaterprojekts aussprechen könnte:

- 1) Ich habe Angst „anders“ zu sein, da ich befürchte sonst ausgeschlossen zu werden und somit alleine zu sein (Kapitel 8.1.).

¹⁷ Die kritische Auseinandersetzung damit folgt im sich anschließenden Analyseteil (s. unten).

- 2) Werde ich ausgeschlossen, verliere ich die Bestätigung, dass ich „gut genug“ bin. Deswegen wünsche ich mir, wahrgenommen zu werden, was für mich die positive Anerkennung meines Selbsts bedeutet (Kapitel 8.2.).
- 3) Ich fühle mich auf Grund meines Alters benachteiligt. Insbesondere innerhalb meiner Familie ist das ein ständiges Streitthema (Kapitel 8.3.).

Die Aussagesätze bieten eine Fülle an Material, um über die gesellschaftlichen Erfahrungen der Mädchen* auf theoretischer Ebene zu reflektieren.

8.1. Die Angst ‚Anders zu sein‘ und deren Folgen

„Ich habe Angst ‚Anders zu sein‘, da ich befürchte, sonst ausgeschlossen zu werden und somit alleine zu sein“ (Siehe Ausführungen S. 62-63).

‚Anders Sein‘ – Was impliziert dies und warum besteht Angst davor? ‚Anders Sein‘ bedeutet im Kontext dieser Theater-Aktionsforschung „nicht der Norm entsprechend“. ‚Anders Sein‘ löst die Befürchtung aus, aus der Gesellschaft, der Peergroup oder der Familie zu fallen, benachteiligt und/oder ausgeschlossen zu werden. In unserem Theaterstück manifestierten sich jedoch nicht nur die Angst, nicht der Norm zu entsprechen, sondern auch die gesellschaftlichen Prozesse, die zu diesem Ausschluss führen. *Othering* bezeichnet die aktive Stigmatisierung als ‚Anders‘ und der Ausschluss von Menschen auf Grund bestimmter Merkmale:

„*Othering* beschreibt den Prozess, sich selbst bzw. sein soziales Bild positiv hervorzuheben, indem mensch eine_n anderen bzw. etwas anderes negativ brandmarkt und als andersartig, das heißt ‚fremd‘ klassifiziert. Sei es wegen der (zugeschriebenen) Herkunft, der geographischen Lage, der Ethik, der Umwelt oder der Ideologie. In dieser Differenzierung liegt potenziell hierarchisches und stereotypes Denken, um seine eigene Position zu verbessern und als richtig darzustellen“ (quixkollektiv).

Eine Szene verdeutlicht beide Aspekte: Mimi, die als bereits ausgeschlossene Person, alles versucht, um Anerkennung zu bekommen und die das Risiko in Kauf nimmt, anderen zu schaden, um selbst besser dazustehen. Mimi trifft auf Frederike, die Mimi ausschließt, da sie „anders“ ist. Lena traut sich nicht, Frederike zu widersprechen, da sie nicht will, dass sie selbst ausgeschlossen wird und zukünftig zu den „Anderen“ gehören könnte. Lilli hat Angst, dass ihre Schulkolleg*innen erfahren, dass sie lesbisch ist, da sie Konsequenzen wie Auslachen, Mobbing, Ausschluss etc. fürchtet. Ihre Befürchtungen bewahrheiten sich in der letzten Szene, da Lilli dort zum Opfer von Cyber-Mobbing wird.

In der Analyse des ‚Anders Sein‘ werden zwei Faktoren wichtig: die Veränderungsprozesse in der Pubertät und die gesellschaftlichen Strukturen des Kolonialismus und Patriarchats. In der Adoleszenz verändert sich der Körper. Dieser körperimmanente Veränderungsprozess kann für eine Auseinandersetzung mit ‚Anders Sein‘ ausschlaggebend sein. Gerade in dieser Phase, die von körperlicher und sozialer Veränderung geprägt ist, kann die Beschäftigung mit der Frage „Wer bin ich wirklich und wie positioniere ich mich in der Gesellschaft?“ zur Herausforderung werden. Wie Kolip (1999) ausführt, wird der Körper in der Adoleszenz zu dem Ort, an dem sowohl die eigene Männlichkeit oder Weiblichkeit gesucht, als auch dargestellt wird. Dabei beeinflusst die gesellschaftliche binäre Konstruktion von Geschlechtlichkeit diese Findungsprozesse (Kolip 1999, 292). Zum Orientierungspunkt der eigenen Entwicklung werden normative Gesellschaftsmodelle. Die Angst ‚Anders zu sein‘ kann eine Folge der Konfrontation mit den eigenen körperlichen Veränderungen sein, in dem Moment, in dem gesellschaftliche Normen spürbar werden. ‚Anders Sein‘ beinhaltet jedoch nicht nur diesen möglichen Veränderungsprozess in der Pubertät, sondern - und dies erscheint mir von größerer Bedeutung - eben auch eine koloniale und patriarchale Dimension.

Quijano führt aus, wie durch den Kolonialismus und die dadurch entstandene Hierarchisierung des Wissens eine Wertigkeit eingeführt wurde: Während Europa beziehungsweise „der Westen“ sich als Wissen produzierendes Subjekt definierte, wurde mit der Unterwerfung das ‚Andere‘ zum untersuchenden minderwertigen Objekt (Quijano 2007, 174-176). Das hatte die Einordnung der unterschiedlichen Menschen in Kategorien zur Folge, die deren Unterwerfung rechtfertigte und durch die sie, so Lugones, aktiv reduziert beziehungsweise dehumanisiert wurden (Lugones 2010, 745). Soziale Ungleichheiten und gesellschaftlicher Ausschluss wurden naturalisiert und Unterdrückung von marginalisierten Gruppen normalisiert (Jaggar 2008a, xi). Das ‚Andere‘ umfasst nach Lugones, Quijano, Jaggar und weiteren oben genannten Theoretiker*innen somit alle, die nicht der *weißen* männlichen heteronormativen Norm entsprechen.

Innerhalb der Theater-Aktionsforschung wurde das ‚Anders Sein‘ als Angst besetzte Kategorie verifiziert - die Angst von der Gesellschaft, der Peergroup oder der Familie selbst als ‚Anders‘ wahrgenommen zu werden. Die die Gesellschaft konstituierenden Strukturen sind für die Mädchen* spürbar und sichtbar und äußern sich in der Arbeit mit dem Körper. Da wir die Frage nach erlebten Unterdrückungen stellten, lässt sich aus der Kategorie „Angst, anders zu sein“ schließen, dass Erfahrungen des ‚Anders Seins‘ als Unterdrückung beziehungsweise in Form von negativen Erlebnissen erfahren wurden. Dabei schließt das ‚Anders Sein‘ sowohl die

Erfahrungen als Mädchen* in einer patriarchalen Gesellschaft als auch als lesbische junge Frau* in einer heteronormativen Umgebung mit ein.

Im Körper sind soziale Machtverhältnisse eingeschrieben und gewisse Mechanismen vorhanden, die diese reproduzieren, aber auch neu produzieren (Villa 2008, 204-205). Das Ziel, neue unterdrückungs- und herrschaftsfreie Verhältnisse zu produzieren, erscheint ohne einer Auseinandersetzung mit der Reproduktion unerreichbar. In einer in unserem Fall *weißen*, aber sozial gemischten Gruppe mit hetero- und homosexuellen Teilnehmer*innen kamen in Bezug auf manche Themen unterschiedliche Erfahrungen zum Vorschein. So spielte nicht nur die Angst, selbst als ‚Anders‘ wahrgenommen zu werden eine Rolle, sondern auch die gesellschaftliche Bedeutung von ‚Anders Sein‘ an sich: Wer wird als ‚Anders‘ wahrgenommen? Was wird über diese ‚Anderen‘ gesagt? Im Laufe des Probenprozesses sammelten wir einige Aussagen zu ‚Anders Sein‘, die von den Mädchen* getätigt wurden. Aus diesen Sätzen lässt sich zum einen schließen, dass die Mädchen* als Unterdrückte die Position und das Verhalten der Unterdrücker*innen genau kennen. Sie bilden einen Standpunkt, beziehungsweise sind, nach Hill Collins, „outsider within“.

Andererseits muss jedoch auch die eigene Position als Unterdrücker*in hinterfragt werden. Wie Weinblatt und Harrison argumentieren, sollte jede*r der eigenen Rolle in der Aufrechterhaltung der Ungleichheitsverhältnisse auf den Grund gehen: „We must all be willing to look at where we are (even if unintentionally) part of the problem and potentially a more effective part of the solution” (Weinblatt 2011, 23). Bei den Mädchen* wurde diese Auseinandersetzung in Reflexionsgesprächen deutlich, in denen beispielsweise Patricia und Amara bekundeten, dass sie manche Situationen nicht persönlich kennen, sie sie aber trotzdem unfair finden und verändern wollen (s. unten). Weinblatt fordert auf, „effective allies to those people/groups who are treated as ‘other’ or ‘less than’ by society” zu werden. Die Schwierigkeit dieser Aufgabe wurde in einem Gespräch über Ausschluss in der Schule augenscheinlich, als wir in Probe 10 die Szene, in der Mimi im Schulhof zurückgewiesen wird, reflektierten:

Patricia: Es kommt deutlich rüber, dass Mimi ausgeschlossen wird.

Amira: Ich kenne das nicht aus meinem Umfeld, aber es ist realistisch.

Lisa: Ich kenn das: Alle aus meiner Klasse schließen manchmal eine aus, weil sie manchmal bescheuert ist. Also sie wird schnell aggressiv, manchmal ist sie auch nett. Aber sie schreit oft Leuten ins Ohr oder stört den Unterricht. Zwei Kinder mögen sie eigentlich so, aber da ist sie eigentlich selber schuld, da sie andere immer stört...

(...)

Amira: Eine bei uns gibt es, die halt etwas anstrengend ist. Sie ist nicht der totale Außenseiter, aber sie hat Freunde außerhalb der Schule, sie bemüht sich nicht so, spricht nicht so viel. Wir waren früher mit ihr ein bisschen befreundet, jetzt sind wir nicht so eng, aber sie erzählt uns trotzdem, wie es ihr geht.

Ich: Gibt es Cliques?

Amira: Ja schon, aber wir sind so in der Mitte, also wir sind mit den Coolen und auch den Uncoolen befreundet und dadurch haben auch die Uncoolen was mit den Coolen zu tun.

Patricia: Ja unsere Freundeskreise sind sehr übergreifend.

In diesem Gespräch beteiligte sich Magdalena nicht, sondern verhielt sich ruhig.

Es wird deutlich, dass Amira, Lisa und Patricia wissen, dass andere Schüler*innen ausgeschlossen oder ‚Anders‘ behandelt werden. Sie selbst scheinen davon allerdings nicht betroffen zu sein¹⁸. Auch wenn insbesondere Amira und Patricia sich so positionieren, als würden sie beide Gruppen (die „Coolen“ und „Uncoolen“) verbinden wollen, scheinen sie sich dennoch nicht aktiv für einen Austausch mit der Person zu entscheiden, die in ihrer Klasse am Ehesten als „Außenseiter“ gilt. Auch Lisa nimmt sich in ihrer eigenen Position und in ihrem eigenen Handeln aus ihrer Erzählung heraus: „Alle“ schließen „Eine“ aus – diese trägt selbst schuld an dem Ausschluss. Lisa spricht sich in der Probe deutlich gegen Ausschluss aus, reflektiert aber nicht, inwiefern sie eventuell selbst eine Rolle in der Aufrechterhaltung des Ausschlusses spielt. Alle drei suchen Gründe, warum die „Uncoolen“ selbst schuld an ihrem Ausschluss sind. Interessant ist, dass Amira im ersten Moment meint, dass sie diese Situation nicht kenne. Erst im Laufe der Reflexion wird deutlich, dass sie durchaus auch in ihrer eigenen Schulklasse Ausschlüsse beobachten konnte. Dies ist ein Hinweis darauf, dass durch das körperliche Datenmaterial Wissen über bestimmte Situationen szenisch offenbart werden kann, ohne dass diese zuvor ‚geistig‘ realisiert wurden.

Dass innerhalb des Datenmaterials Angst im Allgemeinen (Verlustangst, Angst allein/anders zu sein) gehäuft vorkommt, erinnert an die von COMPA beschriebenen, durch die Kolonialität geformten „Körper der Angst“, aus denen man sich befreien muss. Da im hier analysierten Datenmaterial auch gesammelte Sätze der ersten Proben enthalten sind, erscheint es nach der Theorie von COMPA nicht überraschend, dass Angst als Thema auftaucht, sobald die Körper

¹⁸ Die letzte Szene des Theaterstücks stammt vor allem aus Magdalenas Erfahrungen.

innerlich und äußerlich bewegt werden (COMPA 2016, 2). Sicherlich ist es ein langwieriger Prozess, die Körper letztlich wirklich zu dekolonialisieren. Innerhalb unserer Theater-Aktionsforschung wurde dazu ein erster Schritt gemacht. So reflektierte ein Mädchen* am Ende des Theaterprozesses:

„Ich habe das Gefühl, ich bin selbstbewusster dadurch geworden. Ich hatte immer schon Probleme, mit mehreren Menschen in einem Raum zu sein, geschweige denn mit Fremden zu reden. Und das fällt mir jetzt leichter“ (Probe 13).

Ein anderes konstatierte unabhängig davon:

„Ich glaube, mir wird es in Zukunft leichter fallen, vor vielen Menschen zu sprechen. Insgesamt habe ich gelernt, mir selbst mehr zu vertrauen“ (Probe 13).

Das Vertrauen in sich selbst und in die eigenen Fähigkeiten wurde bei beiden spürbar gestärkt.

8.2. Der Wunsch, wahrgenommen zu werden und die positive Bestätigung des Selbst

„Werde ich ausgeschlossen verliere ich die Bestätigung, dass ich „gut genug“ bin. Deswegen wünsche ich mir, wahrgenommen zu werden, was für mich die positive Anerkennung meines Selbst bedeutet“ (Siehe Ausführungen S.62-63).

Der Wunsch nach positiver Anerkennung ist eng verknüpft mit der Diskussion um das ‚Anders Sein‘. Letztlich ist es etwas sehr Menschliches, dass wahrscheinlich jede*r in unterschiedlichen Formen und Ausprägungen kennt. Dieser innerhalb des Theaterprozesses immer wieder deutlich werdende Wunsch wahrgenommen zu werden, erhält zusätzlich Brisanz, wenn er aus feministischer und dekolonialer Perspektive betrachtet wird. Denn er spricht sowohl die Unsichtbarkeit von Frauen* und Mädchen* in einer patriarchalen und heteronormativen Gesellschaft als auch internalisierte Unterdrückung an.

„Für Frauen, Lesben, Schwule, transgender-Personen, Migrantinnen und Migrantinnen, für all jene, deren Existenz innerhalb der hegemonialen Öffentlichkeit verleugnet wird, stellt der Kampf um Sichtbarkeit ein zentrales politisches Anliegen dar“ (Mesquita 2015, 129).

Dabei, so argumentiert Mesquita, gibt es verschiedene Formen von Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit, die in manchen Fällen zu Privilegien, in anderen zum Ausschluss von politischer und gesellschaftlicher Teilhabe führen kann: „Sichtbarkeit ist weder für alle Subjekte auf dieselbe Weise erreichbar, noch für alle gleichermaßen erstrebenswert“ (Mesquita 2015, 130). Diese Aussagen basieren auf bell hooks Analysen der Komplexität von Sichtbarkeit

beziehungsweise Unsichtbarkeit innerhalb der Gesellschaft. bell hooks unterscheidet zwischen einer „sicheren“ Unsichtbarkeit, die sich auf die privilegierte Position bezieht, der *weißen*, männlichen Norm zu entsprechen. Eine „unsichere“ Unsichtbarkeit dagegen bezieht sich auf den Zwang Schwarzer Menschen, sich unsichtbar machen zu müssen, um Repressionen zu entgehen (hooks 1992, 340).

„Reduced to the machinery of bodily physical labor, black people learned to appear before whites as though they were zombies, cultivating the habit of casting the gaze downward so as not to appear uppity. To look directly was an assertion of subjectivity, equality. Safety resided in the pretense of invisibility” (hooks 1992, 340).

Mesquita bezieht in diese erzwungene Unsichtbarkeit alle Menschen mit ein, die nicht der *weißen*, heteronormativen, männlichen Norm entsprechen.

Visuelle Sichtbarkeit innerhalb der Gesellschaft hingegen ist nicht zwangsläufig ein Garant für politische Repräsentation. Mesquita zitiert Phelan, die diesen Sachverhalt deutlich macht:

„If representational visibility equals power, then almost-naked young white women should be running Western Culture. The ubiquity of their image, however, has hardly brought the political or economic power” (Phelan 1993, 16).

Vielmehr, so Mesquita, wird die spezifische Sichtbarkeit marginalisierter Gruppen genutzt, um die vorherrschenden Normen zu bestätigen und abzusichern. Dabei gilt es jedoch auch zwischen unterschiedlichen Gruppen zu unterscheiden: So wurde männliche Homosexualität kriminalisiert, wodurch Schwule* mit einer sichtbaren Stigmatisierung zu kämpfen hatten. Weibliche Homosexualität hingegen wurde verdrängt beziehungsweise nicht ernst genommen, wodurch für Lesben* vor allem die „Unsichtbarmachung“, quasi Nichtexistenz, eine Herausforderung war (und ist) (Mesquita 2015, 133). Die *weiße* heteronormative Norm wirkt durch die Herstellung „gradueller Abweichungen im Bereich des Tolerierbaren“ (Mesquita 2015, 136) – sie stellt ein Ideal dar, das von niemandem gänzlich erreicht werden kann. Abweichungen werden zu einem gewissen Grad toleriert, wird der Abstand mancher Subjekte zu groß, werden sie als ‚Anders‘ konstruiert. In Bezug auf gesellschaftlichen Ausschluss verläuft heute keine klare Grenze mehr zwischen Homosexualität und Heterosexualität, sondern in gradueller Abstufung, inwiefern der Lebensentwurf der Norm entspricht oder nicht. Dadurch wird die gesellschaftliche beobachtbare „Flexibilisierung und Pluralisierung von Normen bezüglich Sexualität und Geschlecht bei weiterhin vorhandener massiver Homophobie erklärbar“ (Mesquita 2015, 136).

Diese Ausführungen bestätigt auch eine der Reflexionen in Probe 7. Die Mädchen* reflektierten kritisch, dass lesbische Paare als Paare in einer Beziehung nicht so ernst genommen werden wie heterosexuelle Paare. Unter Mädchen* sei Homosexualität jedoch eher akzeptiert als unter Burschen, da das Wort „schwul“ weiterhin abwertend verwendet werde. Dennoch gebe es in Bezug auf Frauen insbesondere im Internet viel Mobbing in Bezug auf Homosexualität. Die Aussagen der Mädchen* bestätigen also, dass sie die Sichtbarkeit und insbesondere die Anerkennung von lesbischen Paaren als problematisch empfinden und bemerken, dass männliche Homosexualität aus ihrer Sicht negativ stigmatisiert ist.

Der Begriff der ‚internalisierten Unterdrückung‘ beschreibt den Umstand, dass Unterdrückte an die eigene Minderwertigkeit glauben (Ruth 1988, 434-435). Das Gefühl nicht „gut genug“ zu sein und das Bedürfnis nach einer Bestätigung von außen, der sich im Wunsch, wahrgenommen zu werden äußert, lassen sich auf diese internalisierte Unterdrückung zurückführen. Frauen* und Mädchen* sind in der Gesellschaft weiterhin von Sexismus und Chancenungleichheit betroffen und der Wunsch „gesehen“ zu werden, spiegelt sich im Datenmaterial wider. Wie Haraway erklärt, dass im Prozess der Wissensschaffung nur *weißes* männliches Wissen anerkannt wird, so finden sich diese Machtbeziehungen auch im Alltag. Die Perspektive des „wahrgenommen Werdens“ erfährt durch die Aussage von Oyéwùmi eine erweiterte Dimension: Laut ihr wird im „Westen“ die Welt hauptsächlich durch die Sicht wahrgenommen (z.B.: „Weltsicht“). Macht ist mit „Sehen“ verknüpft, wodurch Körper eine übertriebene Präsenz in westlicher Konzeptualisierung der Gesellschaft erhalten (Oyéwùmi 1998, 392). Der aus der feministischen Filmtheorie stammende Begriff des „männlichen Blicks“ (male gaze) ist der Blick des Betrachters, der das Betrachtete – zumeist Frauenkörper – durch die Konsumtion des Körpers als Gegenstand objektiviert (Kite 2016):

„[Objektivierung] bedeutet, Menschen nicht in ihrer vollen Menschlichkeit wahrzunehmen. Uns interessiert nicht, wie sie sich fühlen, was sie tun, was sie sagen, was ihr Beitrag zur Welt ist. Uns interessieren nur die Körper – insbesondere die Körper von Frauen – bezüglich dessen, was sie für andere Menschen leisten können, insbesondere für Männer: wie Männer diese Körper konsumieren können, wie sie diese Körper beurteilen.“

Im Kontext dieser Forschung zeigt sich der Wunsch nach Bestätigung des Selbst, als ganze Person betrachtet zu werden. So weist auch der Titel des Theaterstücks „Lasst mICH SEIN!“ auch diesen Wunsch „ich sein zu dürfen“ hin. Möglich ist jedoch auch, dank internalisierter Unterdrückung, der Wunsch nach Bestätigung von außen durch den „männlichen Blick“.

8.3. Benachteiligung auf Grund des Alters innerhalb der Familie

„Ich fühle mich auf Grund meines Alters benachteiligt. Insbesondere innerhalb meiner Familie ist das ein ständiges Streitthema“ (Siehe Ausführungen S.62-63).

„Warum dürfen die Älteren immer mehr?“ war eine Frage, die bereits in der ersten Probe aufkam und eine, die in unterschiedlichen Formen im Laufe des Prozesses immer wieder thematisiert wurde. Adultismus ist dabei ausschlaggebendes Element, da dieser bei Jugendlichen das Gefühl hervorrufen kann, nicht respektiert zu werden oder machtlos zu sein (Bettencourt 2018, 6). Die Benachteiligung auf Grund des Alters wird nicht nur in der Beziehung von Erwachsenen und Jugendlichen bzw. Kindern erfahrbar, sondern, laut den Mädchen*, auch innerhalb der Schule. So erzählte Lisa, dass es bei ihnen an der Schule eine klare Alterstrennung geben würde: „Bei uns sind die Minderjährigen eher die Uncoolen, die Älteren, also auch wenn jemand sitzen geblieben ist, sind die Coolen“ (Probe 10).

DeJong und Love analysieren die strukturellen Gemeinsamkeiten von Adultismus (bzw. *youth oppression*) und Kolonialismus und plädieren dafür, Adultismus als Technik des Kolonialismus zu betrachten. Im Zugang zu gesellschaftlicher Macht und sozialer Teilhabe sind Kinder und Jugendliche im Vergleich zu Erwachsenen deutlich benachteiligt. Der geringere Status, der ihnen zusteht, wird durch die Ideologie gerechtfertigt, Erwachsene seien auf Grund ihres Alters entwickelt, reif, intelligent und erfahren, was ihnen das Vorrecht gibt, Entscheidungen zu treffen - auch über und für Kinder und Jugendliche und ohne deren Zustimmung (DeJong und Love 2015, 490). Dieser Mechanismus äußert sich in unserem Projekt darin, dass die Erwachsenen in den gespielten Szenen stets darüber entscheiden können, was die Jugendlichen dürfen und was nicht. An verschiedenen Aspekten machen DeJong und Love die Parallelen der Unterdrückungsmechanismen des Kolonialismus und des Adultismus fest: So ähnelt der Dualismus Erwachsene*/Kind dem Diskurs über die binäre Opposition von Kolonisierende*/Kolonisierte*r. Kinder werden zum Gegenstück von Erwachsenen konstruiert:

„Children are constructed as Other and adults are constructed as the norm. Colonized are constructed as Other, childlike and undeveloped, and colonizers are constructed as the norm, ideal, fully developed adult“ (DeJong und Love 2015, 499).

Ein ähnlicher Diskurs betrifft die „Errettung der Seelen“. Genau wie es die Aufgabe der Kolonisierenden war, die Kolonisierten zu zivilisieren und ihre Seelen durch die

Christianisierung zu erretten, liegt es an den Erwachsenen, Kinder durch die richtige Sozialisation vor dem schlechten Weg zu bewahren:

„Colonial discourses construct adults as the necessary saviors and civilizers of young people. However, young people cannot achieve maturity until they are deemed old enough to play the role of the civilized savior” (DeJong und Love 2015, 499-500).

Zusätzlich verweisen DeJong und Love auf die lineare Entwicklung vom Kind zum/zur Erwachsenen, vom/von der Unzivilisierten zum/zur Zivilisierten. Genau wie die Kolonisierten Unterstützung zur Entwicklung benötigen, ist die Kindheit die Vorbereitung auf das Leben als Erwachsene*r:

„Children, who are not trusted to know what is best for them, are measured on a developmental scale according to their proximity to adults. This level of development, called “maturity”, is used to make determinations about the level of privilege that will be accorded to them “(DeJong und Love 2015, 501).

Kinder sind, ähnlich wie Kolonialisierte im kolonialen Diskurs, hilflos, ungebildet und „halbe Menschen“ und somit abhängig vom Schutz und der Zivilisierung durch Erwachsene (DeJong und Love 2015, 501). Kinder und Jugendliche als Gruppe erhalten in der Gesellschaft im Vergleich zu Erwachsenen einen untergeordneten Status, welcher sich historisch entwickelt hat. Innerhalb einer Gruppe junger Menschen jedoch gibt es wiederum Unterschiede, deren Grund der unterschiedliche Zugang zu Ressourcen ist – ein Zugang, der abhängig ist von ‚Rasse‘, Klasse, Gender, Sexualität etc. (DeJong und Love 2015, 491).

Die Mädchen* erfahren unter anderem Benachteiligungen auf Grund ihres Alters. Das äußerte sich in der szenischen Forschung in der Diskussion mit der Mutter, ob und wie lange die Tochter das Haus verlassen darf (später Szene 3). Dieser Aspekt, ebenso wie die Diskussion, ob und inwiefern das Geschlecht eine Rolle spielt, wird in der Dichten Beschreibung in Kapitel 9 vertieft ausgeführt.

8.4. Erste Schlussfolgerungen

Nach der ersten Phase der Beschäftigung mit dem Datenmaterial lassen sich folgende Feststellungen treffen:

- (1) Manche der im Theaterprojekt teilnehmenden Mädchen* erfahren Ausschluss auf Grund von „Anders Sein“. In erster Linie wird hier Homophobie als Unterdrückungsmechanismus genannt.

- (2) Im Theaterprozess wird deutlich, dass die Mädchen* die komplexe Ausschlussdynamik kennen. Dies lässt auf einen „outsider within“ Standpunkt schließen. Gleichzeitig beobachten einige Mädchen* den Ausschluss von Schulkamerad*innen und positionieren sich nicht eindeutig. Inwiefern *Othering*-Prozesse durch manche der Mädchen* gefördert oder zumindest nicht gehindert werden, bleibt offen. Die eigene (oftmals implizite und unbewusste) Rolle in der Aufrechterhaltung von Unterdrückungsstrukturen muss weiter hinterfragt und bearbeitet werden.
- (3) „Anders Sein“ kann im Kontext kolonialer Strukturen gelesen werden und wird deswegen für diejenigen spürbar, die nicht der *weißen*, männlichen und heteronormativen Norm entsprechen.
- (4) Körperwissen kann dazu beitragen, dass bestimmte Tatsachen szenisch authentisch dargestellt werden, ohne dass diese vorher bewusst reflektiert und benannt werden.
- (5) Es ist ein langer Weg, den eigenen Körper zu dekolonialisieren und die „Körper der Angst“ zu überwinden. Dennoch gehen die Mädchen* selbstbewusster und gestärkt aus dem Theaterprojekt.
- (6) Der Wunsch „wahrgenommen zu werden“, kann sowohl eine Forderung sein, als ganze Person und nicht als Objekt gesehen zu werden, als auch als internalisierte Unterdrückung interpretiert werden.
- (7) Es ist innerhalb einer Forschung unerlässlich, sensibel mit dem Datenmaterial umzugehen und den eigenen Blick darauf zu reflektieren: Mich beschäftigt dahingehend besonders die Frage, ob es möglich ist, Fotografien der Mädchen* zu analysieren, ohne objektivierend zu handeln.
- (8) Adultismus ist eine Unterdrückungsform, die alle teilnehmenden Mädchen* spüren und als Unterdrückung wahrnehmen.

Um manche dieser Aspekte noch differenzierter zu untersuchen und die Methode der szenischen Forschung greifbarer zu machen, entschloss ich mich in einer zweiten Phase, mit weiteren Methoden zu arbeiten.

9. Analyse und Auswertung: Phase 2

Die Schlussfolgerungen der ersten Phase basieren auf den Sätzen, die die Mädchen* innerhalb bestimmter Körperpositionen entwickelten. Mit Hilfe der Dichten Beschreibung und der Bildinterpretation lassen sich weitere relevante Aspekte der Bedeutung des Körperwissens feststellen. Zudem werden die Unterdrückungserfahrungen der Mädchen* durch zusätzliche Dimensionen ergänzt: durch den Zusammenhang von Anerkennung und Gewalt sowie von Adultismus und Geschlecht.

9.1. Dichte Beschreibung - Momentaufnahmen aus dem Projekt „Act Out Loud!“

Im Folgenden beschreibe ich Teile der Proben 5, 6 und 8, die dann im Analyseteil weiter untersucht werden.

Probe 5

Heute sind nur Amira und Patricia anwesend. Lisa ist krank und Magdalena muss kurzfristig Babysitten. Ich bin etwas nervös, da ich nicht weiß, wie ich die für diese Probe geplanten Aktivitäten umsetzen soll, vor allem weil meine Kollegin auf einer Fortbildung ist. Ich bitte eine weitere Kollegin, mich in der Probe, in der Dokumentation etc. zu unterstützen. [...] Wir¹⁹ machen das „Statuen aus Ton formen“, eine der bekannten Methoden von Boal: Abwechselnd formen sich die Mädchen gegenseitig zu Statuen als wäre die andere Person aus Ton. Sie können den Körper der anderen Person in eine beliebige Position bringen, dabei den Blick in eine bestimmte Richtung fixieren und auch den Gesichtsausdruck angeben. Nachdem beide Statuen gebildet wurden, bitten wir sie sich gemeinsam als Statuen so zu platzieren, wie sie es für richtig halten. Daraus entsteht ein Bild. Die linke Person ist leicht nach hinten gebeugt, der rechte Arm an die Stirn gelegt, der Blick geht gen Himmel. Die rechte Person hingegen steht im Ausfallschritt, der linke Arm ist an die Hüfte gestützt, der rechte zur Faust geballt. Da wenige Mädchen anwesend sind und ich möchte, dass jegliche Interpretation und produzierter Dialog von den Mädchen* stammt, bitte ich meine Kollegin, die Statue von Patricia zu übernehmen, damit diese von außen interpretieren kann, was sie sieht. Diese Interpretation ist*

¹⁹ Anmerkung: Ich beschreibe hier einen Teil einer Probe und nutze dabei teilweise „wir“ und „sie“. Dies führt darauf zurück, dass meine Kollegin und ich die Theatermethoden anleiten und die Mädchen* diese ausführen. Dies ändert jedoch nichts daran, dass die Inhalte und die Richtungen des Prozesses von den Mädchen* entschieden werden.

beeinflusst durch die Position, die Patricia vorher eingenommen hat. In dem Moment kommt mir der Gedanke das Bild auch fotografisch festzuhalten (s. Kapitel 9.2.).

Patricia sieht in den beiden Statuen eine Streitsituation zwischen Mutter und Tochter. Der Streit finde im Zimmer der Tochter statt. Der Tochter werde die „Überfürsorglichkeit“ der Mutter zu viel und sie sei genervt, weil die Eltern ihre Beweggründe nicht verstehen wollen und sie immer wieder versuchen würde, alles zu erklären. Nun wechselt Patricia meine Kollegin wieder ein und übernimmt ihre ursprüngliche Position. Damit ist gewährleistet, dass produzierte Sätze im Folgenden nicht aus dem Erfahrungsschatz meiner Kollegin, sondern dem des Mädchens* selbst stammt. Ich gebe ein bisschen Zeit, in die Körperposition hineinzufühlen und bitte dann um einen inneren Monolog. Die Mädchen murmeln vor sich hin. Da ich sie nicht verstehen kann, fordere ich sie auf, die für sie prägnantesten Sätze laut auszusprechen:

Tochter: „Ich hab schon zehn Mal gesagt, ich bin alt genug, ich will auf diese Party. Ich hoffe, dass sie endlich sieht, dass sie einen Fehler macht und habe Angst davor, Außenseiterin zu sein, wenn ich nicht zur Party gehe.“
Und: „Du hörst mir gar nicht zu! Du sollst nicht überreagieren, ich bin schon 16, in zwei Jahren bin ich eh weg!“

Mutter: „Ich versteh sie nicht, sie ist meine Tochter, sie wird immer meine kleine Süße bleiben. Ich hoffe, dass meine Tochter zu mir kommt, wenn sie Probleme hat. Ich habe Angst davor, dass sie in etwas Illegales hereingerät und ich will, dass sie versteht, dass sie einfach noch zu jung ist.“

[...]

In der Reflexion bestätigten Amira und Patricia, dass sie diese „Überfürsorglichkeit“ sehr gut kennen. Besonders ausgeprägt bei Freundinnen, bei ihnen zu Hause nicht so stark. Amira meint, dass in dieser Szene der Mutter in der Jugend etwas passiert sei und sie die eigene Angst jetzt auf die Tochter übertrage und deswegen nicht wolle, dass diese auf die Party gehe.

[...]

Aus diesem Bild entstand letztlich die Szene 3 „Liest du keine Zeitung?!“. In Probe 8 griffen wir das Bild erneut auf (s. unten).

Probe 6

[...]

Nach dem mittlerweile rituellen Ankommen und Aufwärmen beziehungsweise dem „in den Körper kommen“ bitten wir die Mädchen* durch den Raum zu gehen. Dabei sollen sie darauf achten, nicht in die gleiche Richtung zu gehen, sondern stets die Richtung zu wechseln, um nicht

in einen gewohnten Trott zu kommen. Die Mädchen kennen diese Übung mittlerweile gut und gehen durch den Raum. Schließlich klatschen wir und die Mädchen* frieren in ihren Positionen ein, wir klatschen erneut und die Mädchen* gehen weiter. Auch dies kennen sie mittlerweile gut. Nun geben wir die Aufgabe, während des Gehens an belastende Alltagssituationen zu denken: Was regt euch in der Gesellschaft richtig auf? Was möchtet ihr verändern? Was löst dieses Gedankenspiel körperlich in mir aus? Die Mädchen* gehen weiterhin konzentriert durch den Raum. Wir klatschen – die Mädchen* erstarren zu Statuen. Wir klatschen erneut, die Mädchen* gehen weiter. Gleich darauf klatschen wir noch einmal – Freeze – Klatschen – Weitergehen und sofort wieder klatschen – Freeze. Wir bitten die Mädchen*, in ihrer jetzigen Position zu verharren und genau zu spüren, welche Muskeln angespannt sind, was locker ist, welcher Teil verkrampft ist, in welcher Position sich Arme, Beine, Oberkörper etc. befinden. Wir sagen ihnen, dass wir mit diesen Statuen weiterarbeiten können. Wir nutzen erst die dritte Statue aufgrund des Wissens, dass der Körper mehrere Reaktionsmöglichkeiten besitzt, wobei die erste Reaktion die bekannteste ist. Wenn wir den Körper fordern und nach neuen Reaktionsmöglichkeiten suchen, stellt er diese zur Verfügung und wir erfahren Neues über uns und unsere Reaktionen. Wir bitten Amira und Patricia, sich aus ihren Statuen zu lösen. Beide sollen sich eine der anderen Statuen aussuchen und selbst intuitiv auf die Statue reagieren: Wie würdest du auf so eine Person reagieren beziehungsweise antworten? Amira zögert und fragt nochmal nach, was genau wir mit „antworten“ meinen, Patricia geht zielstrebig auf Magdalena zu und stellt sich ihr gegenüber. Schließlich stellt sich auch Amira gegenüber von Lisa und nimmt ihre Haltung ein. So entstehen zwei Bilder. Wir bitten Amira und Lisa, sich ihre Position zu merken, weil wir vorerst mit dem anderen Bild weiterarbeiten möchten. Magdalena hat die rechte Hand zur Faust geballt und holt mit dem abgewinkelten Arm von hinten aus, der linke Arm hängt seitlich am Körper, die Hand ist auch zur Faust geballt. Patricia ist leicht gebückt, der Blick ist auf Magdalena gerichtet. Die rechte Hand ist ebenso zur Faust geballt, der Arm leicht abgewinkelt nach vorne gereckt. Es wirkt wie eine Angriffsposition. Die linke Hand ist schützend vor dem Bauch. Zur Dokumentation mache ich ein Foto (s. Kapitel 9.2.).*

Nun fordern wir die beiden Mädchen auf, sich erneut ihrer eigenen Körperposition bewusst zu werden, diese genau zu spüren und schließlich einen inneren Monolog zu führen. Diesmal fangen wir im Gegensatz zu Probe 5 mit dem inneren Monolog und nicht mit der Interpretation von außen an. Amira und Lisa sollen dabei beobachten, was passiert bzw. was sie wahrnehmen. Magdalena und Patricia murmeln Sätze vor sich hin, wir können bis auf ein paar Wortfetzen wie „reinschlagen“ (Magdalena) und „ich versteh das nicht“ (Patricia) nicht verstehen, was*

sie sagen. Plötzlich stoppt Patricia, lockert ihre Haltung und sagt: „Ich weiß gar nicht, warum ich jetzt hier so stehe und warum ich aggressiv reagieren sollte beziehungsweise aggressiv bin“. Ich habe das Gefühl, dass sie sich in diesem Moment wehrt, die Gedanken auszusprechen, die aus dieser Situation und Position entstehen. Meine Vermutung: sie denkt, sie selbst würde nicht so reagieren, was also soll das? Gleichzeitig hatte sie diese Position intuitiv als Antwort auf die Position von Magdalena gewählt. Wir betonen, dass sie ja lediglich in eine Rolle schlüpft und fordern sie auf, nochmal genau in diese Position hinein zu spüren. Sie lässt sich darauf ein und fährt mit dem inneren Monolog leise fort. Nach einiger Zeit bitten wir sie, den für sie im Monolog am häufigsten vorkommenden oder aussagekräftigsten Satz laut zu äußern. Magdalena: „Ich will ihr eins reinschlagen. Ich möchte ihr so weh tun, wie sie mir.“

Patricia: „Ich will ihr meine Ansicht verraten.“ Daraufhin löst sich Patricia erneut aus ihrer Position und erklärt uns: „Ich weiß immer noch nicht genau, warum ich das jetzt so sagen sollte, warum sollte ich denn aggressiv reagieren?“. [...]

Nun klatschen wir - freeze - die Mädchen* sollen den intuitiv nächsten Schritt beziehungsweise die nächste Bewegung machen, die sie in ihrer Position jetzt machen würden. Klatsch: die Mädchen bewegen sich in ihre neue Position. Klatsch: die Mädchen* gehen wieder auf Anfangsposition. Wir fragen Lisa und Amira was sie gesehen haben: „Was seht ihr? Was habt ihr beobachtet? Fehlt noch jemand in diesem Bild?“. Amira meint, sie sieht zwei Freundinnen im Schulhof, die sich zerstritten haben. Lisa denkt, dass ein Geheimnis ausgeplaudert wurde. Schnell einigen sich beide darauf, dass Magdalena in Chantal (fiktiver Name, den Amira ihr gibt) verliebt sei und dass Patricia – die beste Freundin – dieses Geheimnis verraten habe. Lisa sagt, dass in dieser Situation noch Charaktere fehlen würden, um wirklich realistisch zu sein. Auf unsere Aufforderung hin, sich einfach als Charakter dazu zu positionieren, stellt sich Lisa hinter Magdalena und Patricia und formt beide Hände so als würde sie ein Smartphone in der Hand halten, das sie auf die beiden Mädchen* richtet. Auch Amira stellt sich hinter Patricia und Magdalena, leicht den Körper von ihnen weggedreht und über die Schulter auf die beiden zurückblickend, der Mund ist zu einem „Oh“ geformt, die Augen groß und die linke Hand an den Mund gelegt. Wir klatschen und bitten die Mädchen* erneut, einen inneren Monolog zu führen. Gemurmel. Klatsch! Und nun werden wieder die wichtigsten Sätze laut ausgesprochen. Amira: „Ich bin geschockt, dass sie so gewalttätig sind.“

Lisa: „Ich verstehe das nicht, sie sind beste Freundinnen, warum regen sie sich so auf? Aber ich will das Video hier irgendwo posten, damit mir mehr Leute folgen.“

Magdalena: „Ich habe Angst, dass Chantal mich nicht mehr mag, wenn ich sie [die Freundin, L.R.] schlage.“

Patricia: "Ich will Aufmerksamkeit, aber gleichzeitig will ich sie [die Freundin, L.R.] auch nicht verlieren."

Wir klatschen und die Mädchen befreien sich aus ihren Positionen. Gemeinsam treffen wir uns im Kreis und lösen uns von den Rollen, in dem wir Beine, Arme, alles schütteln. Nach jedem Bild machen wir eine kurze Reflexionsrunde: „Was habt ihr erlebt?“ „War das realistisch?“ „Kennt ihr das?“. Patricia meint, dass sie die Szene realistisch findet, auch wenn sie sich im Moment in der Pose etwas gegen die gewaltvolle Reaktion gewehrt habe. Wir fragen nach, ob sich die beiden Mädchen wirklich schlagen würden. Magdalena ist sich sicher: „Auf jeden Fall“. Amira stimmt zu, meint aber, dass das keine „sinnvolle Lösung“ sei. Lisa stimmt nickend zu, sagt aber nichts. Magdalena: „Ich finde es krass, dass diese Szene so entstanden ist, denn das war genau das, beziehungsweise sehr ähnlich zu dem, was bei meinem Outing passiert ist.“ Im Anschluss erzählt uns Magdalena, dass sie seit einigen Jahren weiß, dass sie lesbisch ist und wie ihre Familie reagiert hat, als sie es ihnen erzählt hat.

[...]

Aus diesem Bild entstanden im Laufe des restlichen Prozesses die Szenen 2 (Park-Szene), 4 (Habt ihr schon gehört?), 5 (Streit zwischen den Freund*innen) und 6 (Posting-Szene) des Theaterstücks „Lasst mICH SEIN!“. Dabei wurden die Charaktere geschärft, Handlungsmotivationen ausgefeilt und immer wieder mit den Erfahrungen der Mädchen* abgeglichen. Hier kamen auch die Themen des Stücks zur Sprache: Outing, Streit und Ausschluss. Aus dem zweiten Bild entstand letztlich die Szene 7 („Ich bin auch da!“), was an dieser Stelle jedoch nicht weiter ausgeführt wird. In Probe 8 vertieften wir die Arbeit an dem Bild, das Mutter und Tochter streitend zeigte (s. oben Probe 5).

Probe 8

[...]

Amira und Patricia zeigen Lisa und Magdalena das zweite der in Probe 5 erarbeiteten Bilder des Konflikts zwischen Mutter und Tochter. Lisa und Magdalena wissen nicht, was bereits über diese Bilder gesagt wurde. Wir fragen Magdalena und Lisa, was sie sehen. Magdalena antwortet interessanterweise prompt: „Das ist eine Mutter und eine Tochter, die streiten, da die Mutter etwas nicht erlaubt.“ Lisa ergänzt: „Die Mutter hat Angst um ihre Tochter, da draußen so viel passieren kann.“ In diesem Moment freue ich mich über ihre Antworten, da ich das Gefühl habe, dass wir mit dieser Auseinandersetzung zwischen Mutter (oder Elternteil) und Tochter wirklich ein Thema gefunden haben, das die Mädchen beschäftigt oder gerade aktuell in ihrem Leben ist. Zusätzlich bestätigt es mich in meiner Überzeugung, dass mit den*

*Theatermethoden die Momente, die im Leben der Teilnehmenden von Bedeutung sind, verbildlicht und dadurch zugänglich gemacht werden können. Jedem Bild ist eine Deutungshoheit eigen, die jede*r Betrachtende anders interpretiert. Trotz der Vielschichtigkeit an Deutungsmöglichkeiten, erkennen alle Mädchen* intuitiv einen Mutter-Tochter-Konflikt, was die Aktualität dieses Konflikts betont.*

[...]

Wir improvisieren die Szene zwischen Mutter und Tochter, um noch mehr darüber zu erfahren, woraus der eigentliche Konflikt besteht und was hinter den Aussagen der Charaktere steht. Dabei wechseln wir immer die Rollen, sodass unterschiedliche Mädchen jeweils die Rolle der Mutter und der Tochter spielen. Dadurch werden die Charaktere vielschichtiger und somit auch realer. [...]*

Magdalena spielt die Rolle der Mutter, Lisa die Rolle der Tochter. Es entsteht schnell eine Diskussion, in der Magdalena kaum Raum zum Diskutieren gibt und energisch auf ihrem „Nein!“ besteht:

Tochter: Mama?

Mutter: Hm?

Tochter: Darf ich heute auf diese Party gehen?

Mutter: Nein.

Tochter: Wieso nicht?

Mutter: Weil ich nein gesagt hab`.

(Amira und Patricia fangen an zu lachen.)

Tochter: Aber warum?

Mutter: Nein heißt nein. Und ich sag dir auch warum: Dir kann irgendwas passieren, du kannst dich ins Koma saufen, dich fasst jemand an – ganz sicher nicht.

Tochter: Ja, aber es sind meine Freunde dort, es ist doch nur eine kleine Party –

Mutter: - und auch deine Freunde machen Blödsinn. Du säufst, vielleicht kiffst du irgendwas...

Ich möchte das nicht.

Tochter: Jeder von meinen Freunden geht auf diese Party.

Mutter: Und, wenn deine Freunde von der Klippe springen, springst du auch?

(Lachen bei den Zuschauenden)

Tochter: Das ist doch gar nicht das Gleiche, das kann man nicht vergleichen.

Mutter: Doch und ich hab` nein gesagt. Nein heißt nein. Solange du noch nicht 18 bist, bestimme ich.

Nach dem Ende der Szene verändert Magdalena sichtlich ihre Körperhaltung, ihre Schultern sinken leicht nach vorne, sie fasst sich vorne an den Händen und sie sieht uns mit einem erwartenden, leicht unsicheren Blick an. Dann grinst sie und sagt: „Das ist eins zu eins meine Mutter. Ohne Spaß!“. Lisa, die die Rolle der Mutter zuvor gespielt hat, meint, dass es sehr spannend sei, zu sehen wie andere die gleiche Rolle „ganz anders“ spielen würden.

[...]

9.2. Bildinterpretation – Perspektivenerweiterung

Die Interpretation der Statuenbilder durch die Mädchen* wird in der Dichten Beschreibung deutlich. Der Einbezug der Fotografien ermöglicht eine Perspektivenerweiterung und trägt zur Analyse von Körperwissen bei.

Bild 1²⁰: „Überfürsorglichkeit“ der Mutter



Aus diesem Bild entstand die zweite Szene des Stücks „Lasst mICH SEIN!“. Patricia sah in dem Statuenbild einen Streit zwischen Mutter (rechts) und Tochter (links). Weitere Perspektiven, die ich gesammelt habe:

- 1) Konflikt auf Augenhöhe: Rechte Person verteidigt sich: „Stopp! Komm mir nicht zu Nahe!“, Person links ist nachdenklich und deeskalierend.
- 2) Kreislaufprobleme

²⁰ Die verwendeten Fotos wurden auf Grund von Datenschutzgründen unkenntlich gemacht.

- 3) Linke Person ist eine Diva, gegen die die rechte Person demonstriert.
- 4) Konflikt zwischen Lehrer*in (links) und Schüler*in (rechts) oder Elternteil und Kind: Kind/Schüler*in demonstriert Macht, Lehrer*in oder Elternteil nehmen dies nicht ernst, sondern denken: „Ach mit was kommt die jetzt, jetzt muss ich mich damit auseinandersetzen“.
- 5) Konflikt zwischen Mutter (links) und Tochter (rechts): Die Mutter ist erschöpft vom Leben und entnervt, dass immer neue Anforderungen an sie gestellt werden. Die Tochter fordert Aufmerksamkeit.
- 6) Links Eltern, rechts rebellische Tochter: Anstatt die Willenskraft und Durchsetzungsfähigkeit als positive Eigenschaften ihrer Tochter anzuerkennen, wünschen sich die Eltern, dass sie einen konventionellen, gesellschaftlich anerkannten Lebensweg einschlägt. Sie sind nicht bereit, ihre Perspektive zu ändern, reagieren überfordert und verschließen die Augen vor möglichem gesellschaftlichen Wandel (Blick zur Decke anstatt zur rebellierenden Tochter).
- 7) Keine Beziehung der zwei Personen, alte Hollywoodpose à la Marlene Dietrich (links) und eine alte ägyptische Pose (rechts).

Bild 2: Streit zwischen den Freund*innen



Aus diesem Bild entstand die Konfliktszene zwischen den beiden Freund*innen, in der Lilli ihre Freund*in Mara zur Rede stellt, die ihr Geheimnis verraten hat. Weitere Assoziationen beziehungsweise Perspektiven zu diesem Bild waren:

- 1) Streit im Klassenzimmer, bei dem die Kinder ihre Macht zeigen wollen. Beide sind allerdings unsicher (versteckte Faust im Pulli (Person links) und schützende Hand vor dem Bauch (Person rechts)).
- 2) Ein Kampf gegeneinander, der aus einer unbewussten Reaktion entsteht. Die linke Person ist stärker als die rechte.
- 3) Das Spiel „Schere, Stein, Papier“ wird gespielt.
- 4) Streitende Geschwister, die so tun als ob sie schlagen wollen, es aber nicht wirklich vorhaben. Die rechte Person hat dabei Angst vor der eigenen Courage (und hält sich deswegen schützend den Bauch).
- 5) Streit zwischen Eltern: Die linke Person greift an und ist in der Rangordnung überlegen, die rechte Person schützt sich.
- 6) Eine starke, zielstrebige Person (links) stößt auf Widerstand (Elternhaus/strukturell), lässt sich dabei aber nicht aus der Ruhe bringen.
- 7) Pubertierende: Person links mobbt und provoziert Person rechts in der Schule, dies passiert regelmäßig.

Die Interpretation beziehungsweise Analyse der weiteren Perspektiven wird im Folgenden ausgeführt.

9.3. Thematische Analyse der Dichten Beschreibung und der Bildinterpretation

Die Methodenvariation der zweiten Auswertungsphase kann einige Aspekte der ersten Phase, insbesondere die des Körperwissens, ergänzen. Dabei möchte ich drei Punkte herausgreifen: (1) der Streit beziehungsweise die Diskussion zwischen Tochter und Mutter und deren Implikationen in Bezug auf Gender und Sicherheit, (2) der Zusammenhang von Anerkennung und Gewalt und (3) Reflexionen in Bezug auf Körperwissen.

9.3.1. Die Verschränkung von Adulthood mit den Strukturen des öffentlichen Raums

Gewisse Rechte (und Pflichten) sind in unserer Gesellschaft an ein bestimmtes Alter geknüpft und im Adulthood begründet. In der Dichten Beschreibung von Probe 5 und 8 werden diese Rechte in Bezug auf die Erlaubnis, das Haus zu verlassen, deutlich. Die Mutter hat das Recht, ihrer Tochter zu verbieten, auf die Party zu gehen, die Tochter muss, zumindest solange sie

minderjährig ist, diesem Willen folgen. In der Reflexion der Szene nannten die Mädchen* die umfangreicheren Erfahrungen der Erwachsenen als Grund für die höhere Entscheidungsmacht (Probe 10). Sowohl die Mädchen* als auch die Mutter in ihrer Rolle nannten verschiedene Gründe, warum die Mutter den Ausgang der Tochter nicht erlaubt: Amira und Patricia überlegten in Probe 5, ob die übertriebene „Überfürsorglichkeit“ der Mutter auf einer Angst beruhe, der Tochter könne etwas passieren. Diese Angst basiere auf eigenen Erfahrungen. In der improvisierten Szene in Probe 8 scheint für die Mutter die Angst, die Tochter könne unter einem übermäßigen Konsum von Drogen und/oder sexueller Belästigung leiden, ausschlaggebend für ihr „Nein!“ zu sein. Sicherheit beziehungsweise die Gefahr, die „draußen“ möglicherweise droht, erweitert die Komplexität der Diskussion zwischen Mutter und Tochter. In Probe 10 reflektierten die Mädchen*, dass unter anderem Nachrichten eine gewisse Angst schüren würden: „Man sieht zum Beispiel nur die Überschrift „8-jähriges Mädchen wurde entführt“ – und Einzelgeschichten werden als Fakten präsentiert.“ (Lisa, Probe 10). Ferner diskutierten wir mit den Mädchen*, inwiefern in dieser Thematik das Geschlecht eine Rolle spielen könnte. Würde die Szene anders verlaufen, wenn es ein Gespräch zwischen Mutter und Sohn wäre? Lisa meinte daraufhin, dass es eventuell ein kleiner Unterschied sei, da viele denken, dass sich Mädchen* nicht selbst verteidigen könnten. Amira und Patricia sind sich einig, dass es egal sei, ob es Bursche oder Mädchen sei, denn „Kind ist Kind“ (Amira, Probe 10). Allerdings würde es in den Medien so dargestellt werden, dass es für Frauen gefährlicher sei. Warum? „Früher brauchten Frauen jemanden, der auf sie aufpasst, damit sie im Umkehrschluss für ihre Männer kochen. Die Medien nutzen das aus. Wenn Mädchen so gezeigt werden, dann bekommen die Medien mehr Aufmerksamkeit“ (Patricia, Probe 10). In der Diskussion der Mädchen* werden Erklärungen für die Konstruktion der Sicherheit für Frauen* im öffentlichen Raum gesucht.

Aus feministischer Perspektive basiert der Diskurs der Sicherheit von Frauen* im öffentlichen Raum auf der dichotomen Trennung von „privat“ und „öffentlich“. Diese Trennung ist, laut Nancy Duncan, tief in den Gesellschaftsstrukturen verankert. Dabei wird die private Sphäre als die häusliche konstruiert, wohingegen die politische Sphäre öffentlich wird. Diese Dichotomie beruht auf patriarchalen und heteronormativen Machtstrukturen und ist somit vergeschlechtlicht. Die Folgen sind, dass Personen oder marginalisierte Gruppen, die der privaten Sphäre zugeordnet werden (in Bezug auf die vorliegende Thematik insbesondere Frauen*), Schwierigkeiten haben, an politischen Entscheidungen teilzunehmen beziehungsweise einen Teil der Macht für sich zu beanspruchen (Duncan 1996, 128). Der

öffentliche Raum ist geschlechtsspezifisch strukturiert und die Trennung wird durch normative Geschlechterrollen sowie Zugangsbeschränkungen und Diskriminierung aufrechterhalten. So entsteht das Paradoxon, dass sich Frauen* tendenziell im Privaten sicherer fühlen, obwohl in den eigenen vier Wänden statistisch gesehen ein höheres Risiko besteht, Opfer von Gewalt zu werden (Dellmann 2009, 175). Verstärkt wird diese Zurückdrängung der Frau ins Private durch die Konstruktion von weiblicher Ohnmachtsvorstellung:

„Weibliche Ohnmachts- und männliche Machtvorstellungen sind Gewalt gegenüber Frauen weder vorgängig noch Ursache des Übergriffs; sie sind ein Mittel, um Frauen eine gesellschaftliche Position zuzuweisen, sie zu entmächtigen und dadurch Ohnmacht hervorzubringen. Das vorherrschende, klassische Frauenbild eines verletzbaren, hilflosen, schutzbedürftigen, ängstlichen und bedrohten Wesens macht es Tätern leicht, sich als mächtigen Gegenpart zu imaginieren“ (Dellmann 2009, 177).

Diese Vorstellungen führen bei vielen Frauen* zu Angst vor dem öffentlichen Raum, davor, sich allein dort zu bewegen. Anstatt dem Ursprung der Angst und der Gewalt an Frauen*, die auf den patriarchalen Machtstrukturen basiert, nachzugehen, begnügen sich viele politische Maßnahmen damit, Frauen* zu raten, vorsichtig zu sein, nicht allein unterwegs zu sein etc. (Dellmann 2009, 176-177). Dellmann konstatiert, dass eine Realität, in der sich Frauen* und nicht der Norm entsprechende Menschen nicht fürchten müssen, nur in einem „aktiven Kampf gegen herrschende Geschlechterbilder und eine[r] Ermutigung, zu handeln“, um die traditionell passive Rolle der Frau* zu überwinden, geschaffen werden kann (Dellmann 2009, 178).

Die Diskussion zwischen Mutter und Tochter enthält folglich neben dem Adultismus die weitere Dimension der Unterdrückung, die die Mädchen* wahrnehmen: Geschlechtsstereotype und die damit einhergehende Einschränkung der Bewegungsfreiheit von Frauen* und Mädchen*.

9.3.2. Zusammenhang von Anerkennung und Gewalt

Die Analyse des Wunschs nach Anerkennung aus Phase 1 lässt sich durch die Dichte Beschreibung mit dem Aspekt der scheinbaren Gewaltbereitschaft der Mädchen* ergänzen. Die Ausgangsposition der Szene des Streits unter den Freund*innen ist eine, in der sich beide kampfbereit gegenüberstehen. Magdalena äußert in ihrer Rolle klar und deutlich: „Ich will ihr eins reinschlagen. Ich möchte ihr so weh tun, wie sie mir.“ Auch wenn die Mädchen* diese Reaktion nicht als sinnvoll erachteten, schien sie ihnen dennoch realistisch zu sein. Es wirkt, als sei physische Gewalt ein möglicher Lösungsweg, mit Verletzung und dem Gefühl von

Verrat umzugehen. Gleichzeitig werden die Konsequenzen gefürchtet. Magdalena ist sich bereits in der Situation bewusst, dass die Folge ihres Verhaltens bedeuten könnte, dass Chantal, in die sie verliebt ist, sie nicht mehr mögen könnte. Genau wie die anderen Mädchen* in ihren Rollen gewisse Handlungen ausführen, um mehr „Aufmerksamkeit“ beziehungsweise Anerkennung zu bekommen, ist sich Magdalena im Umkehrschluss bewusst, dass sie durch ihre Handlung genau diese Anerkennung verlieren könnte. Vielleicht ist dies ein möglicher Grund, warum die Mädchen* die Szene später entschärften und es zu einem rein verbalen Schlagaustausch kam.

Equit verfasste eine Studie zu Gewaltkarrieren von Mädchen* und nutzte unter anderem Ferdinand Sutterlüty's (2002, 2004) und Werner Helsen's (1995, 2001) Abhandlungen zum Zusammenhang von Gewaltkarrieren und Anerkennung. Viktimisierungserfahrungen oder Geringschätzung innerhalb der Familie wirken sich oft destruktiv auf die Entwicklung des Selbstbildes aus. Dies kann als eine Voraussetzung für späteres Gewalthandeln von Jugendlichen gelten (Equit 2011, 64-65).

„Die Erfahrung des Scheiterns elterlicher Anerkennungsbeziehungen durch frühe Trennung, Anerkennungsverweigerung, Gleichgültigkeit, Entwertung oder Idealprojektionen von Seiten der Eltern, in denen das Kind vermeintliche Wunderdinge vollbringen sollte, führten bei Kindern zu Angstgefühlen, Entwertungserfahrungen und zur Desintegration ihres Selbst. Diese Erfahrungen könnten zu gewaltaffinen Bewältigungsformen führen (...)“ (Equit 2011, 65).

Equit kritisiert an dieser Theorie, dass eine rein psychische und nur auf innerfamiliäre Phänomene beruhende Erklärung hinzugezogen wird und gesellschaftliche Anerkennung, die beispielsweise in Institutionen wie der Schule erlangt wird, außen vor gelassen werden. Equit konstatiert, dass sowohl das Blickfeld um die Institution Schule als auch um die Dimension des Geschlechts erweitert werden müsse, denn „während sich Gewalthandeln für Mädchen eher identitätsschädigend auswirke, könne es für Jungen identitätsunterstützend wirken“ (Equit 2011, 67-68). Letztlich spiegelt sich der ambivalente Zusammenhang von Anerkennungswunsch und Gewalt aus der Dichten Beschreibung auch in Equits Analysen wider und bleibt ein weiter zu untersuchendes Sujet.

9.3.3. Körperwissen durch Theater

Durch die Dichte Beschreibung und die Integration der Bildinterpretation lassen sich einige interessante Aspekte in Bezug auf das Körperwissen, das in dem Theaterprojekt aktiviert wurde, feststellen:

Polysemische Statuenbilder und Körperpositionen, die eindeutige Beziehungen zeigen

Die Mädchen* interpretieren das Bild 1 (s. S.81), das in Probe 5 entstand, zweimal unabhängig voneinander auf ähnliche Art und Weise. In darauffolgenden Proben sahen sowohl Patricia als auch Magdalena in dem Bild einen Konflikt zwischen Mutter und Tochter und definierten den im Raum stehenden Konflikt: Beide sagten, dass es um die „Überfürsorglichkeit“ der Mutter gehe, dass die Tochter ausgehen wolle, aber nicht dürfe. Obwohl ein Bild unendlich viele Bedeutungen haben kann, war sich die ganze Gruppe sofort einig. Dies lässt darauf schließen, dass die Art und Weise, wie die Statuen sich in dem Bild positionierten, bei Patricia und Magdalena eine Erinnerung an ein Mutter-Tochter-Verhältnis weckte. Zudem schien es eine gemeinsame Erfahrung zu sein, die die Mädchen* teilen und die aktuell in ihrem Leben auf unterschiedliche Arten und Weisen gehäuft vorkommt. Auch in den Deutungen der befragten Menschen wird mehrmals ein Konflikt zwischen Eltern und Tochter bzw. Mutter und Tochter genannt. Die Form des Konflikts, der, laut Beschreibungen, eher auf Augenhöhe stattfindet als in Bild 2 (s. S. 82), scheint nicht nur für die Mädchen* eine typische Form von Eltern-Kind-Beziehung darzustellen. Allerdings gibt es einen bedeutenden Unterschied: Während die Mädchen* die linke Person als die entnervte Tochter wahrnehmen, die sich von der „Überfürsorglichkeit“ der Eltern beziehungsweise der Mutter eingengt fühlt, ist in den weiteren Deutungen die Mutter bzw. das Elternteil die linke Person, die entweder erschöpft oder überfordert von den Anforderungen der Tochter ist. Dieser interessante Unterscheid zeugt von der Perspektivität der Assoziationen zu Körperhaltungen: Wie Boal feststellt, sieht man in den Bildern tendenziell das, was einen persönlich betrifft, beschäftigt oder nahe geht. Da die weiteren Deutungen der Bilder nur von Erwachsenen stammen, ist es aussagekräftig, dass sie die Statue, die „rebelliert“ eher als Tochter interpretieren und die Person, die entnervt und erschöpft von diesen Ansprüchen ist, eher in der Mutter sehen. Die Erwachsenen scheinen sich in der Position der „Erschöpfung“ mehr wiederzufinden als in der „Kampfhaltung“. Letztlich könnte aus dem gleichen Bild in einem anderen Kontext ein ganz anderes Stück entwickelt werden - vorausgesetzt, das ‚gleiche‘ Bild würde in diesem Kontext überhaupt entstehen. Dennoch sehen sowohl die Mädchen* als auch die Erwachsenen die Erschöpfung und

Genervtheit auf der einen Seite und die Forderungen auf der anderen Seite. Das heißt, dass durch die alleinige Betrachtung der Körperhaltungen deutlich werden kann, was für eine zwischenmenschliche Beziehung vorliegt. Man erkennt die Gefühle und Empfindungen gewisser Körperpositionen wieder und weiß somit intuitiv, was geschieht. Der vorliegende Kontext schließlich bleibt Interpretationsspielraum und wird durch die Perspektive der einzelnen Interpret*innen definiert.

Alltagserfahrungen lassen sich durch Theater sichtbar machen

Dass Bilder, die aus reiner Körperlichkeit entstehen, realistisch sind und Alltagserfahrungen der Mädchen* widerspiegeln, zeigt ebenso die Aussage Magdalenas am Ende der Entwicklung der „Outing-Szene“, als sie bestätigte: „Ich finde es krass, dass diese Szene so entstanden ist, denn das war genau das, beziehungsweise sehr ähnlich zu dem, was bei meinem Outing passiert ist“ (Magdalena, Probe 6). Das Bild (Bild 2), das in dieser Probe entstand, griff, so Magdalena, genau ihre Erfahrungen auf, obwohl die anderen Mädchen* nichts davon wussten. Szenisches Forschen ist demnach eine geeignete Methode, Erfahrungen und das Wissen darüber zu erfassen und sichtbar zu machen.

Der Körper besitzt Wissen, wie er reagieren, handeln oder kommunizieren kann

In den Interpretationen der Fotografie von Bild 2 wird die rechte Person (Patricia) tendenziell als der „schwächere“, weniger entschlossene Charakter wahrgenommen. Eine gewisse Unentschlossenheit beziehungsweise Unsicherheit in der Position wird für Außenstehende sichtbar. Dies spiegelt sich in Patricias Zögern während der Probe wider, sich auf die von ihrem Körper gewählte intuitive Position einzulassen. Dabei ist der sichtbare Wechsel zwischen „Denken“ mit dem Körper und „Denken“ mit dem Geist beachtenswert: Patricia verließ in Probe 6 mehrmals ihre Körperposition, da sie die in dieser Position empfundenen Gefühle und Gedanken nicht erklären konnte. Während der Körper intuitiv auf die andere Statue reagierte, forderte ihr Geist eine Erklärung der spontanen Körperreaktion. Dies bedeutet nicht, dass die eine oder andere Form zu reagieren besser oder schlechter ist. Es weist vielmehr daraufhin, dass der Körper eigenes Wissen darüber besitzt und produziert, wie er reagieren, handeln, kommunizieren kann. Auch Magdalena verließ nach dem Ende der improvisierten Szene des Streitgesprächs zwischen Mutter und Tochter sichtbar die Rolle der Mutter und somit auch eine gewisse Körperhaltung. Sie stellte im Nachhinein fest, dass das eben Erlebte genau der Handlungs- und Sprechweise ihrer Mutter entspricht. In dem Moment der Improvisation

verkörperte sie ihr Bild von ihrer Mutter, was wiederum Aufschluss über ihr eigenes Leben und ihre Erfahrungen gibt. Thompson sagt hierzu, dass Vorbilder aller Art, insbesondere aber die eigenen Eltern, einen Teil ihres Verhaltensvokabulars (*behavioural vocabulary*) an die Kinder weitergeben beziehungsweise deren Verhaltensweisen implizit davon geprägt sind:

„I am marked with their actions – strips, slivers, gestures (action matter) – that I know reproduce, recut and perform. My action is woven with thread spun from theirs lives. My parents have left in me an aspect of their behavioural vocabulary” (Thompson 2003, 54).

Diese zumeist unbewussten Markierungen werden auch in der improvisierten Szene, in der Magdalena die Rolle einer Mutter übernimmt, sichtbar.

*Als Expert*in meines Lebens das Wissen meines Körpers nutzen*

Werden beide Bilder beziehungsweise Fotografien verglichen, so hat die als stärker wahrgenommene Person jeweils einen Arm erhoben und die Hand zur Faust geballt. Der Blick ist gerade. Die als erschöpfte, weniger stark wahrgenommene Person hat hingegen ihren Blick entweder nach oben (Bild 1) oder nach unten (Bild 2) gerichtet. Auch wenn die rechte Person in Bild 1 den Arm erhoben hat, so wird sie aufgrund des nach unten gerichteten Blicks dennoch als unsicher wahrgenommen. Die Kombination von Körperhaltung und Blick ist entscheidend dafür, wie die Person von außen wahrgenommen wird und welche Rolle ihr im Konflikt zugeschrieben wird. Auch wenn beide Bilder auf den ersten Blick recht ähnlich erscheinen (beide sind in einer Kampf-/Konfliktsituation; mindestens eine Person hat jeweils angriffslustig die Faust geballt), so bieten sie dennoch vielfältige Interpretationsmöglichkeiten und letztlich können sehr unterschiedliche Szenen entstehen, beziehungsweise Bezüge zur eigenen Realität oder dem eigenen Alltag hergestellt werden. Die Mädchen* erarbeiteten mit Hilfe dieser Bilder und den Körperpositionen ein Stück, das ihrer Lebensrealität entsprach und konnten somit zeigen, was es für sie bedeutet, in Wien Mädchen* beziehungsweise junge Frau* zu sein. Trotz der multiplen Deutungs- und Erfahrungsmöglichkeiten war es im Probenprozess für die Mädchen* immer eindeutig, was sie wahrnahmen bzw. in den Körperpositionen empfanden. Somit konnten sie als Expert*innen ihres eigenen Lebens das Wissen ihrer Körper und dessen Ausdruck nutzen, um diese Erfahrungen zu verarbeiten, sich derer bewusst zu werden und sie mit der breiten Öffentlichkeit zu teilen. Zusammenfassend lässt sich also schließen: Es gibt zahlreiche unterschiedliche Perspektiven auf Bilder und Konfliktsituationen. Expert*innen sind jedoch letztlich diejenigen, die in dieser Position stehen. Erwachsene sehen die Bilder anders als Jugendliche. Hill Collins betont die Wichtigkeit der Selbstbestimmung, die der Entwicklung

einer eigenen Ansicht dient (Hill Collins 2000, 35-36). Um Konflikte und Unterdrückungen nachhaltig zu lösen, gilt es, die Sichtweisen aller einzubringen. Ziel dieser Arbeit ist, Sichtweisen und Stimmen wahrnehmbar zu machen, die sonst gesellschaftlich kaum Gehör finden.

Die Liste der ersten Schlussfolgerungen (s. Kapitel 8.4.) wird durch folgende Punkte erweitert:

- (1) Die Benachteiligung auf Grund des Alters hat zusätzlich eine Geschlechterkomponente: Die Diskussion um die Sicherheit von Frauen* und Mädchen* im öffentlichen Raum kann die Entscheidung von Eltern beeinflussen.
- (2) Szenisches Forschen beziehungsweise die Benutzung des Körperwissens kann Erfahrungen sichtbar machen, ohne dass darüber vorher diskutiert wurde.
- (3) Der Körper besitzt und produziert Wissen, wie er in gewissen Situationen reagieren, handeln und kommunizieren kann. Dieses Wissen ist geprägt durch gelernte Verhaltensmuster zum Beispiel durch die Eltern.
- (4) Statuenbilder können vielfach interpretiert werden. Sie geben Aufschluss über die vorliegende zwischenmenschliche, emotionale Beziehung. Der Kontext des Geschehens bleibt Interpretationsspielraum.
- (5) Die Expert*innen sind letztlich die Personen, die in der Situation stecken, diese produzieren und in dieser beziehungsweise auf Grund dieser handeln. Die Entwicklung einer eigenen Sichtweise ist essentiell für die eigene Selbstbestimmung.

10. Schlussfolgerungen

„Also ich hatte nicht das Gefühl, dass es schwierige Momente gab. Um ehrlich zu sein, war das hier so ein Fluchtort einmal in der Woche. Ich konnte meinem Alltag und meinen Problemen für zwei Stunden entkommen und hatte einfach viel Spaß. Und unsere Gruppe ist einfach super. Ich liebe es, wenn wir so viel lachen“ (Eine der Teilnehmer*innen in der Reflexion des Projekts).

Durch diese Arbeit ziehen sich zwei Stränge: zum einen die Frage nach der Art und Weise, wie Wissen produziert wird und wie sie von Machtbeziehungen geprägt ist. Mein Anliegen: Wie kann die bestehende, Ungleichheit fördernde Form der Wissensschaffung aufgebrochen werden? Als Forschungsmethode bietet sich eine transdisziplinäre, partizipative Theater-Aktionsforschung, die das Wissen des Körpers miteinbezieht, an. Zum anderen werden die konkreten Themen, die in dieser Forschung zu Tage kommen, aus feministischer und dekolonialer Perspektive diskutiert - beides sind Perspektiven, die die klassische, rein rationale und objektive Wissensgenerierung kritisieren. Durch die Theater-Aktionsforschung wird ein komplexes Bild an gesellschaftlichen Strukturen aufgezeigt, das spezifische Aufschlüsse über das Leben als Mädchen* beziehungsweise junge Frau* in Wien gibt. Bei einer partizipativen Aktionsforschung ist es üblich, dass die Gruppe der Forschenden die zu untersuchende Thematik bestimmt. So entschieden sich die am Theaterprojekt „Act Out Loud!“ teilnehmenden Mädchen* für die Auseinandersetzung mit den Schlagworten Mobbing, Familienkonflikten und Homophobie. In der Analyse des Datenmaterials wurden die zugrundeliegenden Unterdrückungen vertieft herausgearbeitet und diskutiert. Bedeutsamerweise lassen sich all diese Unterdrückungsformen und -mechanismen auch in der klassischen universitären Wissensgenerierung finden, die von feministischen und dekolonialen Perspektiven kritisiert wird:

Parallelen: Unterdrückung im Alltag und in der Wissenschaft

Die Mädchen* setzten sich innerhalb der Forschung auf zwei Arten mit ‚Anders Sein‘ auseinander: Zum einen mit der Angst, selbst als ‚anders‘ zu gelten. Wir sammelten Informationen dazu, wer in der Gesellschaft warum als ‚anders‘ wahrgenommen wird und diskutierten die Konsequenzen: der Ausschluss aus der Peergroup, innerhalb der Schule oder

aus der Öffentlichkeit selbst²¹. Das ‚Anders Sein‘ im Theaterstück bezog sich vor allem darauf, eine ‚andere‘ sexuelle Orientierung zu haben, nämlich lesbisch in einer heteronormativen und homophoben Gesellschaft zu sein. Im Kontext der Wissenschaft bzw. der Wissensgenerierung ist es auch ‚anderes‘ Wissen, das von Menschen stammt, die nicht der *weißen* heteronormativen männlichen Norm entsprechen, das wenig oder keinen Anklang findet und in den Strukturen der ‚objektiven‘ Wissensschaffung bewusst übergangen wird. In diesem Kontext lassen sich die weiteren Unterdrückungen der Mädchen* einfügen: Erfahrungen des Adultismus, wie die Bevormundung durch Erwachsene, spiegeln sich in der Wissenschaft ebenso wie im Alltag wider, wie auch die Unsichtbarkeit von Frauen* und Mädchen*. Zwar finden auf beiden Ebenen Veränderungen statt (beispielsweise durch die fortschreitende Integration von partizipativer Aktionsforschung mit Jugendlichen), aber patriarchale und koloniale Strukturen sind tiefgreifend. Weitere Transformationen sind unerlässlich, um Machthierarchien abzubauen.

Die internalisierte Unterdrückung, die eine Erklärung für den Wunsch nach Anerkennung von außen und Bestätigung des Selbst bietet, ist ein Mechanismus, der sowohl von den Mädchen* erfahren wird, als auch Teil des wissenschaftlichen Prozesses ist. Hier kann ich auf meine eigene Unsicherheit in meiner wissenschaftlichen Praxis blicken: Die Beschäftigung sowohl mit Fragen wie „Kann ich das überhaupt?“, „Mache ich das „richtig“?“ oder „Wen interessiert das schon?“ als auch mit Unterdrückungsmechanismen und einer objektiven, *weißen*, männlichen Wissenschaft, lösten einen Reflexionsprozess aus: Inwiefern sind manche der Unsicherheiten tatsächlich als „Unwissenheit“ oder „Unerfahrenheit“ einzuordnen und wie weit sind sie auf meine eigene Sozialisation als Frau in eine patriarchale Gesellschaft zurückzuführen? Inwieweit fühle ich mich verpflichtet, trotz meiner Kritik daran, an einer gewissen ‚objektiven‘ Wissenschaftlichkeit festzuhalten?

Passend zu diesen Fragen ist die Hinterfragung der eigenen Rolle in der Aufrechterhaltung diverser Machtstrukturen und Unterdrückungsformen - die zweite Form der Auseinandersetzung mit ‚Anders Sein‘. Die Mädchen* waren und sind Zeug*innen von Ausschluss in ihrem Alltag und positionieren sich zumindest in den im Forschungsprozess diskutierten Situationen nicht eindeutig auf der Seite der Ausgeschlossenen. Die Frage nach der ‚allyship‘ und Solidarität beschäftigt mich auch als Wissenschaftler*in. Wie kann ich meine Position nutzen und mich für die Produktion und Sichtbarkeit von ‚anderem‘ Wissen einsetzen? Weinblatt und Harrison konstatieren, dass genauso, wie die Stimme der internalisierten

²¹ Als Beispiel wurde von den Mädchen* das Meiden von als ‚anders‘ wahrgenommenen Menschen in der U-Bahn genannt (Probe 4).

Unterdrückung uns klein mache und klein halte, uns die Stimme internalisierter Privilegien groß und selbstsicher mache. Diese Stimmen gilt es zu erkennen und schließlich mit ihnen zu brechen beziehungsweise die eigene Stimme zu verwenden, um sich gegen Ungleichheit auszusprechen: „‘Theatre of the Oppressor‘ [Weinblatts Weiterentwicklung des TdU, Anmerkung L.R.] invites often-silent witnesses to break their silence and take action. Knowing how to do it without disempowering the targets of the oppression is tricky” (Weinblatt 2011, 27-28). Die eigene Rolle zu hinterfragen war Teil des Theaterprozesses und diese Diskussion gilt es weiterzuführen. Mit Hilfe meiner wissenschaftlichen Praxis kann ich als Wissenschaftlerin dazu beitragen ‚andere‘ Formen des Wissens zu fördern und den Kanon partizipativer, transdisziplinärer, feministischer Perspektiven zu erweitern.

Letztlich besteht ein Zusammenhang zwischen der Veränderung der Wissenschaft durch die Schaffung von vielfältigem Wissen und Perspektiven auf die Gesellschaft und dieser Veränderung im Alltag selbst: Wenn die Machtstrukturen, die in der Wissenschaft wirken, verändert, hinterfragt und diskutiert werden, wird diese Auseinandersetzung einen Einfluss auf empfundene Ungleichheiten im Alltagsgeschehen haben. Sowie umgekehrt ebenso. Vielmehr ist es elementar, dass Alltagswissen und Erfahrungen den Prozess der Wissensschaffung beeinflussen bzw. die Generierung von Wissen von Nichtakademiker*innen gefördert. Eine gegenseitige fruchtbare Inspiration und ein Dialog sind notwendig, um ungleiche Machtstrukturen von Grund auf zu transformieren.

Theater-Aktionsforschung und Körperlichkeit

“Theatre creates a space where the active engagement of the imagination can be realized and multiple narratives can coexist. This space is embodied; theater involves the use of the physical body, gestures, movement, emotion, and intonation. Theatre participants imagine and enact multiple possibilities in the text that come to life when individuals bring their life experiences to the characters or situations they play” (Rao 2008, 559).

Rao fasst treffsicher die Vorteile einer Theater-Aktionsforschung zusammen: in einem Experimentierraum wird der Körper zum Sprachmittel und Teilnehmende produzieren Möglichkeiten und Geschichten, die ihre Lebenserfahrung widerspiegeln. Dies verfolgten wir in dem Theaterprojekt „Act Out Loud!“. Gemeinsam begaben wir uns auf die Suche nach Themen, die die Teilnehmer*innen untersuchen wollten, für die sie einen Veränderungswunsch verspürten und brachten diese auf die Bühne. Der Körper wurde dabei zu einem Ausdrucksmittel, Wissen über gelebte Erfahrung zur Sprache zu bringen. So entstanden im

Theaterprojekt Diskussionen, die durch reine Gespräche oder Gruppenreflexionen so nicht entstanden wären. Die Mädchen* setzten sich mit ihren eigenen Themen auseinander und verarbeiteten diese zu einem Stück, das vor ca. 200 Menschen aufgeführt wurde. Mit den Methoden des Theaters der Unterdrückten und den Grundlagen freirianischer Pädagogik trugen wir gemeinsam mit den Forschungspartner*innen zu einer dekolonialen Grammatik nach Mignolo bei: Durch den Einbezug des Körpers und die gemeinsame Suche nach Erkenntnis wurden neue Räume eröffnet, wie über bestimmte Verhältnisse gedacht und gesprochen wird. Diese Erfahrungen verarbeiteten die Mädchen in einem Radiobeitrag, um sie mit einer breiten Öffentlichkeit zu teilen und um ihre Stimmen zu nutzen, um sich gegen Homophobie, Ausschluss und die Angst ‚Anders zu sein‘ auszusprechen. Für Thompson stellt das Theater innerhalb einer TAR keine Intervention dar, vielmehr fordert er eine Umsetzung des Gelernten in der ‚realen‘ Welt, um das Potential von Veränderung durch die TAR auszuschöpfen. Der Beitrag im Radio war dazu ein erster Schritt, das Rückspiegeln meiner Überlegungen und Ausführungen im Rahmen dieser geschriebenen Arbeit an die Mädchen* ist ein zweiter. Weiters planen wir, gemeinsam mit den Mädchen* das Theaterprojekt fortzusetzen. Da sich die Gruppenmitglieder nun bereits kennen, hoffen wir, dass in der Weiterführung des Projekts etwaige Hierarchien, die im Projekt bestanden, weiter abgebaut werden können: Können wir das Projekt von Anfang an mit den Mädchen* planen und gestalten und somit die Partizipation weiter ausbauen? Wie können wir gewährleisten, dass auch sie unser Expert*innenwissen in Bezug auf die Theatermethode anwenden? Im Projekt „Act Out Loud!“ waren Hierarchien insbesondere in Bezug auf Projektplanung, Organisation und Probendurchführung vorhanden. Beschränkungen dieser Art sollen in Zukunft gemeinsam mit den Mädchen*, die ein neues Bewusstsein von Macht erlangt haben, diskutiert und verändert werden – schließlich basiert eine emanzipatorische Bildungsarbeit und Wissensgenerierung auf der vollen und gleichwertigen Mitentscheidung aller Teilnehmenden.

Und wo bleibt die Transformation?

In dieser Masterarbeit habe ich vor allem die Unterdrückungserfahrungen der in Wien lebenden Mädchen* herausgearbeitet und diskutiert und mit Machthierarchien innerhalb der Genese von Wissen in Verbindung gebracht. Ziel der Theater-Aktionsforschung als auch der Befreiungspädagogik nach Freire und dem Theater der Unterdrückten jedoch ist die Veränderung, ist eine emanzipatorische Transformation. In welcher Form gibt es sie in dieser Arbeit?

Mit der Verwendung einer transdisziplinären Methodik gibt die Arbeit ein Beispiel für eine wissenschaftliche Methode, die die dichotome oppositionelle Differenz des kartesischen Dualismus in der Wissensproduktion aufbricht. In diese Richtung muss weiterhin gearbeitet werden, um eine Wissenschaft jenseits patriarchaler und kolonialer Strukturen und Objektivierungen durch die Forschung zu schaffen. Es ist unrealistisch, zu erwarten, dass sich durch ein Projekt alles verändert. Aber es wurden Samen der Transformation gesät: Laut COMPA geht es bei der Dekolonialisierung des Körpers unter anderem um die Begegnung mit Anderen, um die „Multidimensionalität in uns“ und der Schaffung eines „kollektiven Wohlgefühls“ (COMPA 2019, 293-294). In unserem Projekt wurden Freundschaften geschlossen, Verletzlichkeit zugelassen, intime Geheimnisse geteilt, sich empört, geärgert, gelacht und nach neuen Wahrheiten gesucht. Der Körper wurde positiv besetzt als Ort des Wissens, als Ort des Handlungs- und Veränderungspotentials. Und es wurden Diskussionen in den Familien angestoßen, die letztlich zu einem befreienden Dialog beitrugen.

„Die Aufführung war einfach spektakulär. Dieses Gefühl werde ich in meinem ganzen Leben nie vergessen. Und meine Familie war so stolz auf mich geschweige denn uns. Es war einfach unbeschreiblich schön zu sehen, dass es meine Freunde und meine Familie so zum Nachdenken gebracht hat. Meine Mutter hat sogar in irgendeiner Diskussion mit meinem Bruder gesagt: „Erinnere dich an das Stück von Magdalena und ihrer Gruppe!“ Einfach unbeschreiblich!“ (Eine der Teilnehmer*innen in der Reflexion des Projekts).

Literaturverzeichnis

- anti-bias-netz** 2016. *Vorurteilsbewusste Veränderungen mit dem Anti-Bias-Ansatz*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Arztmann, Doris; Wintersteller, Teresa** 2017. Welches Wissen? Wessen Wissen? Was bedeuten Macht- und Wissensverhandlungen in PAR mit Kindern und Jugendlichen? In Wöhrer, Veronika (Hg.): *Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S.115-141.
- Bettencourt, Genia M.** 2018. Embracing problems, processes, and contact zones: Using youth participatory action research to challenge adulthood. *Action Research*, S. 1-18.
- Boal, Augusto** 2002 (1992). *Games for Actors and Non-Actors*. London; New York: Routledge.
- Boal, Augusto** 2008 (1974). *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press.
- Boal, Augusto** 2013. *Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Berlin: Suhrkamp.
- Boal, Augusto** 2016 (1979). *Theater der Unterdrückten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Boal, Julian** 2013. Anmerkungen zum Begriff der Unterdrückung. In Fritz, Birgit: *InExActArt. Das Autopoietische Theater Augusto Boals. Ein Handbuch zur Praxis des Theaters der Unterdrückten*. Stuttgart: ibidem, S. 106-113.
- Brockhaus Enzyklopädie** 1994. *Wissen*. Mannheim: Brockhaus GmbH.
- Brunner, Claudia** 2016. Epistemische Gewalt als Element einer transdisziplinären Friedens- und Konflikttheorie. In Wintersteiner, Werner; Wolf, Lisa (Hgg.): *Friedensforschung in Österreich. Bilanz und Perspektiven*. Klagenfurt: Drava, S.38-53.
- COMPA** 2019. Anmerkungen zur Dekolonisierung der Körper. In COMPA Berlin (Hg.): *Pädagogik im globalen postkolonialen Raum: Bildungspotenziale von Dekolonisierung und Emanzipation*. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 280-296.
- COMPA Berlin e.V.** 2016. *Körper neu wahrnehmen: Dekolonisierung von Körpern in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit*.
http://compa.blogsport.de/images/20161209_DekolonisierungBonVoyage.pdf, Stand: 24.10.17.

- Degele**, Nina 2004. *Sich schön machen: zur Soziologie von Geschlecht und Schönheitshandeln*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- DeJong**, Keri; Love, Barbara J. 2015. Youth Oppression as a Technology of Colonialism: Conceptual Frameworks and Possibilities for Social Justice Education Praxis. In *Equity & Excellence in Education*, 48(3), S.489-508.
- Dellmann**, Sarah 2009. Was ist heute noch sicher? Frauen im Sicherheitsdiskurs. In Leipziger Kamera - Initiative gegen Überwachung (Hg.): *Kontrollverluste Interventionen gegen Überwachung*. Münster: Unrast Verlag, S. 174-179.
- Denzin**, Norman K. 2010. Grounded and Indigenous Theories and the Politics of Pragmatism. In *Sociological Inquiry*, 80(2), S.296–312.
- Duncan**, Nancy 1996. Renegotiating Gender and Sexuality in Public and Private Spaces. In [*Bodyspace: Destabilizing Geographies of Gender and Sexuality*](#). London: Routledge, S. 127-145.
- Emert**, Toby; Friedland, Ellie 2011. Introduction. In Emert, Toby; Friedland, Ellie (Hgg.): *“Come Closer”. Critical Perspectives on Theatre of the oppressed*. New York: Peter Lang Publishing, S. 1-5.
- Equit**, Claudia 2011. *Gewaltkarrieren von Mädchen. Der „Kampf um Anerkennung“ in biografischen Lebensverläufen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien.
- Fals Borda**, Orlando; Rahman, Muhammad A. (Hgg.) 1991. *Action and knowledge. Breaking the monopoly with participatory action-research*. New York NY: Apex Press.
- Field Belenky**, Mary; McVicker Clinchy, Blythe; Rule Goldberger, Nancy 2008. Procedural Knowledge: Separate and Connected Knowing. In Jaggar, Alison M. (Hg.): *Just Methods. An interdisciplinary feminist reader*. Boulder; London: Paradigm Publishers, S. 235- 247.
- Fischer**, Beatrice; Wolf, Michaela 2009. *Leitfaden zum geschlechtergerechten Sprachgebrauch*. Zentrum für Translationswissenschaft, Universität Wien, https://transvienna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/z_translationswiss/Studium/Wissenschaftliches_Arbeiten/Geschlechtergerechtes_Formulieren_FischerWolf.pdf, Stand: 14.09.2018.

- Fischer**, Karin; Boatcă, Manuela; Hauck, Gerald 2016. Was ist Entwicklungsforschung? In Fischer, Karin; Boatcă, Manuela; Hauck, Gerald (Hgg.): *Handbuch Entwicklungsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 3-12.
- Freire**, Paulo 1973. *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Freitag**, Jennifer L.; Dick McGeough, Danielle; Huber, Aubrey; Mitchell, Karen S. 2011. The Boalian Communication Classroom. A Conversation about the Body, Dialogue, and Social Transformation. In Emert, Toby; Friedland, Ellie (Hgg.): *“Come Closer”*. *Critical Perspectives on Theatre of the oppressed*. New York: Peter Lang Publishing, S. 71-82.
- Friedland**, Ellie 2011. Integrating Theatre of the Oppressed into Higher Education. Transformation or Technique? In Emert, Toby; Friedland, Ellie (Hgg.): *“Come Closer”*. *Critical Perspectives on Theatre of the oppressed*. New York: Peter Lang Publishing, S. 46-56.
- Fritz**, Birgit 2013a. *Auf den Spuren des revolutionären Theaters von Augusto Boal zur autopoietischen Theaterarbeit ins 21. Jahrhundert*, Wien.
- Fritz**, Birgit 2013b. *InExActArt. Das Autopoietische Theater Augusto Boals. Ein Handbuch zur Praxis des Theaters der Unterdrückten*. Stuttgart: ibidem.
- Fritz**, Birgit 2017. *The Courage to Become. Augusto Boal's Revolutionary Politics of the Body*. Wien: danzig & unfried.
- Gebauer**, Gunter; Wulf, Christoph Wulf 1992. *Mimesis: Kultur – Kunst – Gesellschaft*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Geertz**, Clifford 1973. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Götsch**, Monika 2015. Paradoxien heteronormativer Sozialisation. In Dausien, Bettina; Thon, Christine; Walgenbach, Katharina (Hgg.): *Geschlecht – Sozialisation – Transformationen*. Opladen; Berlin; Toronto: Barbara Budrich Verlag, S. 129-146.
- Hall**, Stuart 1997. Introduction. In Hall, Stuart (Hg.): *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage, S. 1-12.
- Haraway**, Donna 2008. Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In Jaggar, Alison M. (Hg.): *Just Methods. An*

- interdisciplinary feminist reader*. Boulder; London: Paradigm Publishers, S.346-352.
- Haraway**, Donna J. 2004. *The Haraway Reader*. New York [u.a.]: Routledge.
- Harding**, Sandra 1991. *Whose Science? Whose Knowledge?*. Cornell University.
- Harding**, Sandra 2008. Borderland Epistemologies. In Jaggar, Alison M. (Hg.): *Just Methods. An interdisciplinary feminist reader*. Boulder; London: Paradigm Publishers, S. 331 -341.
- Heron**, John; Reason, Peter 2008. Extending Epistemology within a Co-operative Inquiry. In Reason, Peter; Bradbury, Hilary (Hgg.): *The SAGE handbook of action research: participative inquiry and practice*. London [u.a.]: Sage, S. 366-380.
- Hill Collins**, Patricia 2000. *Black Feminist Thought. Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. New York; London: Routledge.
- Hill Collins**, Patricia 2008. Learning form the Outsider Within: The Sociological Significance of Black Feminist Thought. In Jaggar, Alison M. (Hg.): *Just Methods. An interdisciplinary feminist reader*. Boulder; London: Paradigm Publishers, S. 308-320.
- Hirschauer**, Stefan 1996. Wie sind Frauen, wie sind Männer? Zweigeschlechtlichkeit als Wissenssystem. In Eifert, Christiane; Epple, Angelika; Kessel, Martina; Michaelis, Marlies; Nowak, Claudia; Schicke, Katharina; Weltecke, Dorothea (Hgg.): *Was sind Frauen? Was sind Männer? Geschlechterkonstruktionen im historischen Wandel*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S.240-256.
- Hirschauer**, Stefan 2008. Körper macht Wissen: für eine Somatisierung des Wissensbegriffs. In: Rehberg, Karl-Siegbert; Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS) (Hgg.): *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teilbd. 1 u. 2*. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 974-984.
- hooks**, bell 1992. Representing Whiteness in the Black Imagination. In Grossberg, Lawrence (Hg.): *Cultural studies*. New York: Routledge, S. 338 – 346.
- hooks**, bell 2015. *Feminist Theory. From Margin to Center*. New York; London: Routledge.

- Howe**, Kelly 2019. Constraints and Possibilities in the Flesh. The body in Theatre of the Oppressed. In Howe, Kelly; Boal, Julian; Soeiro, José (Hgg.): *The Routledge Companion to Theatre of the Oppressed*. London; New York: Routledge, S. 76-85.
- Jaggar**, Alison M. 2008a. Introduction: The Project of Feminist Methodology. In Jaggar, Alison M. (Hg.): *Just Methods. An interdisciplinary feminist reader*. Boulder; London: Paradigm Publishers, S.vii -xi.
- Jaggar**, Alison M. 2008b. Feminist Naturalism: Do Women Have Distinctive Ways of Knowing? In Jaggar, Alison M. (Hg.): *Just Methods. An interdisciplinary feminist reader*. Boulder; London: Paradigm Publishers, S.229-235.
- Jaggar**, Alison M. 2008c. Feminist Standpoint Theory: Social Location and Epistemic Privilege. In Jaggar, Alison M. (Hg.): *Just Methods. An interdisciplinary feminist reader*. Boulder; London: Paradigm Publishers, S. 304-307.
- Jaggar**, Alison M. 2008d. Love and Knowledge: Emotion in Feminist Epistemology. In Jaggar, Alison M. (Hg.): *Just Methods. An interdisciplinary feminist reader*. Boulder; London: Paradigm Publishers, S. 378 -391.
- Kahlon**, Rajkamal 2017. Du hast gesagt, es würde nicht wehtun. Verkörperte Pädagogik. In glocal e.V. (Hg.): *Connecting the dots. Lernen aus Geschichte(n) zu Unterdrückung und Widerstand*. Berlin: glocal e.V., S. 82-89.
- Kellett**, Mary 2010. Small Shoes, Big Steps! Empowering Children as Active Researchers. In *American Journal of Community Psychology*, 46(1-2), S.195–203.
- Kite**, Lindsay 2016. Frauenkörper sind keine Konsumtionsgegenstände. Interview zu den Begriffen Objektivierung und Selbstobjektivierung mit Lindsay Kite. In *Kritische Perspektive*. <https://kritischeperspektive.com/kp/2016-19-frauenkorper-sind-keine-konsumtionsgegenstande-interview-zu-den-begriffen-objektivierung-und-selbstobjektivierung-mit-lindsay-kite/> Stand: 24.09.2019.
- Knoblauch**, Hubert 2008. Wissen. In Bauer, Nina (Hg.): *Handbuch Soziologie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.465–481.
- Kolip**, Petra 1999. Riskierte Körper: Geschlechtsspezifische somatische Kulturen im Jugendalter. In Dausien, Bettina; Herrmann, Martina; Oechsle, Mechtild; Schmerl, Christiane; Stein-Hilbers, Marlene (Hgg.): *Erkenntnisprojekt Geschlecht. Feministische Perspektiven verwandeln Wissenschaft*. Opladen: Leske+Budrich, S. 291-303.

- Lugones, María** 2008. The Coloniality of Gender. In *Worlds & Knowledges Otherwise*, Spring, S.1-17.
- Lugones, María** 2010. Toward a Decolonial Feminism. In *Hypatia. A Journal for Feminist*
- Maguire, Patricia** 2008. Feminist Participatory Research, In Jaggar, Alison M. (Hg.): *Just Methods. An interdisciplinary feminist reader*. Boulder; London: Paradigm Publishers, S.417 – 432.
- Marotzky, Winfried; Niesyto, Horst** (Hg.) 2006. Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mendel, Iris** 2015. *WiderStandPunkte. Umkämpftes Wissen, feministische Wissenschaftskritik und kritische Sozialwissenschaften*. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot.
- Mesquita, Sushila** 2008. Heteronormativität und Sichtbarkeit. In Kannonier-Finster, Waltraud; Fleck, Christian; Schreiber, Horst; Ziegler, Meinrad (Hgg.): *Buchreihe: transblick*. Innsbruck: Studienverlag, s. 129-147.
- Mignolo, Walter D.** 2012. *Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität*. Wien; Berlin: Turia und Kant.
- Novy, Andreas; Beinstein, Barbara; Voßemer, Christiane** 2008. Methodologie transdisziplinärer Entwicklungsforschung. In Paulo Freire Zentrum (Hg.): *Aktion & Reflexion*, Heft 2. Wien.
- Oyéwumi, Oyérónké** 1998. Visualizing the body. In Coekee, Pieter H.; Roux, Abraham P. (Hgg.): *The African Philosophy Reader*. London: Routledge, S. 391-415.
- Paterson, Doug** 2011. Putting the “Pro” in Protagonist. Paulo Freire’s Contribution to Our Understanding of Forum Theatre. In Emert, Toby; Friedland, Ellie (Hgg.): *“Come Closer”*. *Critical Perspectives on Theatre of the oppressed*. New York: Peter Lang Publishing, S.9-20.
- Phelan, Peggy** 1993. *Unmarked: the politics of performance*, London; New York: Routledge. *Philosophy*, 25 (4), S. 742-759.
- Quijano, Anibal** 2007. Coloniality and Modernity/Rationality. In *Cultural Studies*, 21 (2-3), S.168-178.

- quixkollektiv.** *Othering.* <https://www.quixkollektiv.org/glossar/allgemeines-glossar/>. Stand: 23.09.2019.
- Rao,** Radhika 2008. The Theatre of Urban: Youth and Schooling in Dangerous Times. In *Harvard Educational Review*, 78 (3), S.549–562.
- Robinson,** Howard 2017. Dualism. In Zalta, Edward N. (Hg.): *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Fall 2017 Edition, <https://plato.stanford.edu/archives/fall2017/entries/dualism/>.
- Roidner,** Jan 2011. Clifford Geertz (1926-2006). Dichte Beschreibung. Bemerkungen zu einer deutenden Theorie von Kultur (1973). In: *KulturPoetik*, 11 (1), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH&Co.KG, S. 111-119.
- Ruth,** Sean 1988. Understanding Oppression and Liberation. In *Studies: An Irish Quarterly Review*, Winter 1988, 77 (308), S. 434-444.
- Schön,** Elke 1999. „...da nehm’ ich meine Rollschuh’ und fahr’ hin...“ Mädchen als Expertinnen ihrer sozial-räumlichen Lebenswelt. Zur Bedeutung der Sicht- und erfahrungsweisen 8- bis 15-jähriger Mädchen eines Stadtgebiets für die Mädchenforschung und die Mädchenpolitik. Bielefeld: Kleine Verlag.
- Spivak,** Gayatri Ch. 2010. [Ohne Titel]. In Haug, Frigga (Hg.): *Briefe aus der Ferne. Anforderungen an ein feministisches Projekt heute.* Hamburg: Argument Verlag, S. 284-286.
- Strauss,** Anselm; Corbin, Juliet 1996. *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung.* Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Thompson,** James 2003. *Applied Theatre. Bewilderment and Beyond.* Bern: Peter Lang.
- Tuana,** Nancy 2008. Revaluing Science: Starting from the Practices of Women. In Jaggar, Alison M. (Hg.): *Just Methods. An interdisciplinary feminist reader.* Boulder; London: Paradigm Publishers, S.257-267.
- Tuhiwai Smith,** Linda 2008. Research through Imperial Eyes. In Jaggar, Alison M. (Hg.): *Just Methods. An interdisciplinary feminist reader.* Boulder; London: Paradigm Publishers, S.58-67.
- Villa,** Paula-Irene 2008. Körper. In Bauer, Nina (Hg.): *Handbuch Soziologie.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.201-217.

- Walgenbach**, Katharina 2012. Intersektionalität als Analyseperspektive heterogener Stadträume. In Scambor, Elli; Zimmer, Fränk (Hgg.): *Die intersektionelle Stadt. Geschlechterforschung und Medien an den Achsen der Ungleichheit*. Bielefeld: Transcript.
- Weinblatt**, Marc; Harrison, Cheryl 2011. Theatre of the Oppressor. Working with Privilege Toward Social Justice. In Emert, Toby; Friedland, Ellie (Hgg.): *“Come Closer”. Critical Perspectives on Theatre of the oppressed*. New York: Peter Lang Publishing, S. 21-31.
- Wintersteller**, Teresa; Wöhrer, Veronika 2017. „Nicht schon wieder schreiben!“ Was bedeuten Methoden in PAR mit Kindern und Jugendlichen? In Wöhrer, Veronika (Hg.): *Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S.99-113.
- Wöhrer**, Veronika 2017. Was ist Partizipative Aktionsforschung? Warum mit Kindern und Jugendlichen? In Wöhrer, Veronika (Hg.): *Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S.27-48.
- Wrentschur**, Michael 2012. Forumtheater: Szenisch-partizipatives Forschen als Beitrag zu sozialer Teilhabe und politischer Beteiligung. In Heimgartner, Anno; Loch, Ulrike; Sting, Stephan (Hgg.): *Empirische Forschung in der sozialen Arbeit. Methoden und methodologische Herausforderungen*. Wien, Berlin: Lit Verlag, S.137-151.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: „Circles of control“ von Ruth (1988, 435)	13
Abbildung 2: Modell: Korrelationen der Kategorien (Linda Raule).....	63
Abbildung 3: Bild 1: „Überfürsorglichkeit“ der Mutter (Fotografie Linda Raule).....	81
Abbildung 4: Bild 2: Streit zwischen den Freund*innen (Fotografie Linda Raule).....	82

Danksagung

Diese Arbeit schreiben zu dürfen ist und bleibt ein Privileg und ich bin dankbar für die vielfältige Unterstützung, die ich von so vielen Seiten erhalten habe. Mein größter Dank gilt den vier Mädchen* Amira, Patricia, Magdalena und Lisa sowie meiner Kollegin und Freundin Sophie, mit denen ich viele wundervolle, witzige, intensive, ehrliche Stunden im Projekt verbracht habe. Weiters möchte ich danken: Gerald Faschingeder (für die Betreuung), meiner Mama Christiane (für das viele Korrekturlesen und die Begeisterung), meinem Papa Michael und meinen Brüdern Tom und Leon (fürs An-Mich-Glauben), Johanna und Steffi (für die Ablenkung in der Natur und die kritischen Anmerkungen), den TdUlis Joschka, Maria und Erica (für den wissenschaftlichen Input und den Glaube an die Transformation) und Lisa, Malin und Isabelle (für die Energie aus der Ferne), meinen WGs (für die stets offenen Ohren) und dem Jugendzentrum Sale für Alle (für die wunderbare Unterstützung im Projekt). Und danke an all die anderen guten Geister, die mich mit gutem Essen und gemeinsamen Lachen durch diese Zeit begleitet haben. Danke!



Dieses Projekt wurde von der Österreichischen HochschülerInnenschaft der Universität Wien (ÖH Uni Wien) gefördert – Vielen Dank auch dafür.

Anhang: Deutsches Abstract

Wissen ist in Machthierarchien eingebettet und trägt zu einer Aufrechterhaltung von Unterdrückungsverhältnissen bei. Diese These behandelt die Autorin mit einer breiten Diskussion der Generierung von Wissen innerhalb der Wissenschaft und diskutiert im ersten Teil der Arbeit aus feministischer und dekolonialer Perspektive, wie Wissenschaft an sich „anderes“ Wissen unterdrückt oder nicht als „Wissen“ anerkennt. Dazu gehört sowohl Wissen, das nicht der männlich *weißen* und heteronormativen Norm entspricht, als auch Wissen, das nicht rein rational erfasst wird – das Wissen des Körpers. Um diesen Prozess hierarchisierender Wissensproduktion aufzubrechen, führt die Autorin eine transdisziplinäre Theater-Aktionsforschung (TAR) mit Methoden des *Theaters der Unterdrückten* (nach Augusto Boal) durch. Forschungspartner*innen sind in Wien lebende Mädchen*, deren Stimmen in einer patriarchalen Gesellschaft oftmals wenig Gehör finden. Die Autorin zeichnet im zweiten Teil der Arbeit den Prozess der Entwicklung des Theaterstücks nach, analysiert die durch die Mädchen* empfundenen Unterdrückungen mit vielfältigen Methoden (Grounded Theory, Bildanalyse, Dichte Beschreibung) und diskutiert diese. Dabei wird insbesondere die Aufmerksamkeit auf die Sprache und das Wissen des Körpers gelenkt. Letztlich argumentiert die Autorin, dass die Unterdrückungsmechanismen, die in der Wissenschaft herrschen, sich in den Alltagserfahrungen der Mädchen* widerspiegeln. In transdisziplinärer Theater-Aktionsforschung wird der Körper positiv neu besetzt, aktiviert und zum Handeln inspiriert. Diese Form der Forschung kann den Kanon partizipativer, transdisziplinärer und feministischer Perspektiven in der Wissenschaft erweitern.

Anhang: English Abstract

Knowledge is embedded in power hierarchies and helps to keep up conditions of oppression. In the first part of the thesis the author opens up a broad discussion of knowledge generation in science and examines from a feminist and decolonial perspective how science oppresses “other” knowledge and doesn’t acknowledge it as a form of “true” knowledge. This includes knowledge that does not correspond with the masculine, *white* and heteronormative standard, as well as knowledge that is not purely rational - the knowledge of the body. To break this cycle of hierarchical knowledge production, the author conducts a transdisciplinary Theatre Action Research (TAR) with methods of *Theatre of the Oppressed* (Augusto Boal). Research partners are girls* living in Vienna whose voices are not often heard in a patriarchal society. In the second part of the thesis the author traces the process of developing a theatre play and analyzes the oppressions perceived by the girls* with diverse methods (Grounded Theory, image analysis, thick description). In doing so, the language and knowledge of the body is put into the center of attention. Finally, the author argues that mechanisms of oppression that exist in science are mirrored in the daily experiences of the research partners. This thesis shows that in transdisciplinary Theatre Action Research, the body is positively reoccupied, activated and inspired to act. This form of research can broaden the canon of participative, transdisciplinary and feminist perspectives in science.