Universität Hamburg
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

PerformanceStudies UniversitätHamburg

Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaften | Fakultät für Geisteswissenschaften |
Fakultät für Psychologie und Bewegungswissenschaften |
Master-Studiengang Performance Studies

Frederic Lilje

Haircuts by Children – Performative Interventionen mit Kindern als Kulturelle Bildung und Forschungsansatz

Wissenschaftliche Masterarbeit
zur Erlangung des Akademischen Grades „Master of Arts“
im Studiengang „Performance Studies“ (Master of Arts, M.A.)
der Universität Hamburg

vorgelegt am: 19.09.2019

Erstgutachter: Prof. Dr. W. Sting
Zweitgutachterin: Dr. V. Thielicke

Verfasser: Frederic Lilje
Matrikel-Nummer: 7090815
Studiengang: Performance Studies (M.A.)
Anschrift: Otawiweg 11, 22763 Hamburg
E-Mail: frederic.lilje@posteo.de

"In the future, every child will be given a pair of scissors and invited to shape our destinies. In the future, every child will be granted full citizenship rights; encouraged to vote, run for office and drive streetcars. In the future, children will teach and adults will learn; a playground will be built on every battlefield; and candy will be free. In the future, children will be powerful creatures able to cross the street without looking both ways, and hold their breath underwater forever and ever and ever."

Darren O'Donnell, Artistic Director, Mammalian Diving Reflex

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG.....5

AUFBAU UND METHODIK.....6

I. BESCHREIBUNG

1. *Haircuts by Children* – eine Projektbeschreibun.....8

1.1. *Mammalian Diving Reflex* – Vorstellung der Gruppe.....8

1.2. *Mammalian Protocol* und Kinderrechte.....10

1.3. Veröffentlichungen.....11

1.4. Selbstbeschreibung von *Haircuts by Children*.....13

II. ANALYSE

2. *Haircuts by Children* als Performance……18

2.1. Beschreibung ausgehend von einer Videodokumentation.....18

2.2. Inszenierungsanalyse.....20

2.2.1. Fragenkatalog nach Patrice Pavis.....20

2.2.2. Postdramatisches Theater nach Hans-Thies Lehmann.....21

2.2.3. Performativität nach Erika Fischer-Lichte.....24

3. *Haircuts by Children* als Intervention.....28

3.1. Intervention – eine Definition.....28

3.2. Irritation und Krise……...29

3.3. Social Acupuncture/Discomfort……...31

3.4. *Hircuts by Children* als gegenhegemoniale Intervention.....32

4. *Haircuts by Children* als Kulturelle Bildung.....36

4.1. Kulturelle Bildung – eine Definition.....36

4.1.1. Erweiterung der Definition.....37

4.2. Ist *Haircuts by Children* Kulturelle Bildung?.....38

4.2.1. Differenzerfahrung.....38

4.2.2. Die Begriffe ‚hervorgehoben' und ‚konsequenzvermindert'.....39

4.2.3. Verlernprozess.....41

4.3. Fremdheitserfahrung als Kulturelle Bildung.....42

4.3.1. Fremdheitserfahrung bei den Kindern.....43

4.3.2. Fremdheitserfahrung bei den Teilnehmenden.....45

4.4. Irritation als Kulturelle Bildung.....47
4.5. Arbeit als Kulturelle Bildung.....49
4.6. Demokratievermittlung als Kulturellen Bildung.....55

III. PROJEKTIDEE

5. Von der Analyse zurück zur Praxis.....60
5.1. Parameter für eine performative Intervention mit Kindern als Kulturelle Bildung.....60
5.2. *Agentur für Kinderarbeit* – eine Projektidee.....63
5.2.1. Ausgangssituation.....63
5.2.2. Projektbeschreibung.....64
5.2.3. Projektverlauf.....65
5.2.4. Ziele des Projektes.....68
5.2.5. Rahmenbedingungen.....69
5.2.6. Grober Zeitplan.....70
5.2.7. Budget.....72
5.3. Forschungsvorhaben.....73
5.3.1. Von der Wichtigkeit der Wirksamkeit von Kultureller Bildung und der Schwierigkeit ihrer Messbarkeit.....73
5.3.2. Zum Stand der Forschung in der Kulturellen Bildung.....76
5.3.3. Begleitender Forschungsansatz für die *Agentur für Kinderarbeit*.....78

FAZIT.....81
QUELLENVERZEICHNIS.....84
ANHANG.....87

EINLEITUNG

Ich bin ein sehr schlechter Fußballspieler. Und ich bin ein schlechter Verlierer. Diese Kombination wird mir zum Vorteil, zumindest auf dem Schulhof, wenn meine Gegenspieler*innen unter zehn Jahre alt sind. Wenn ich gegen Kinder Fußball spiele, und das passiert Menschen, die in Bildungszusammenhängen mit Kindern arbeiten zwangsläufig, dann spiele ich so gut ich kann. Ich renne so schnell ich kann und ich schubse vielleicht auch zwischendrin, wenn ich merke, meine Dribbelfähigkeiten sind aufgebraucht. Und meistens habe ich großen Spaß. Genauso wie meine kleinen Gegner*innen. Nicht, weil ich besonders gut kicken kann. Sondern, weil ich *wirklich* spiele, *wirklich* versuche zu gewinnen, ein *echter* Gegner bin.

Spielt man mit angezogener Handbremse oder absichtlich schlecht oder gar so, dass man die Kinder auf jeden Fall gewinnen lässt, merken sie das meist schnell. Davon bin ich überzeugt. Genauso merken Kinder das im Kontext von Projekten der Kulturellen Bildung[1]. Häufig hat die angebotene Freiheit – „eurer Phantasie sind keine Grenzen gesetzt" oder „Kunstblut ist okay, aber nur wenn ihr den Malerkittel aus dem Kunstraum anzieht, sonst werden eure T-Shirts dreckig" – einen doch ziemlich engen Spielraum. Die meisten Projekte, im Besonderen wenn Schulen die Kooperationspartnerin bilden, verlassen weder den so-tun-als-ob-Rahmen noch das Schulgebäude.

Es gibt jedoch eine Vielzahl von Projekten, die performatives und forschendes Handeln ins Zentrum stellen. Ein so-tun-als-ob steht dann im Kontrast zu performativen Zugriffen. Das *Fundus-Theater* in Hamburg beispielsweise hat in den letzten Jahren mit der *Akademie der Zerstörung* in ihren Partnerschulen eine Welle an Zerstörungsaktionen mit Kindern ausgelöst. Es wurden Laptops zerstört, Bücher zerschnitten und sogar ein Auto verschrottet. Über die Sinnhaftigkeit mag diskutiert werden. Dass aber mit ziemlicher Lust und realer Kraft zerstört wurde, ist deutlich erkennbar. Zwar mit geklärtem Sicherheitsabstand und klaren Regeln, aber sicher nicht mit angezogener Handbremse.
Die Projekte von *Mammalian Diving Reflex* sind extreme Beispiele von höchster Performativität, lustvoller Realität und erkennbarer echter Spielfreude aller Beteiligter – Kinder und Erwachsenen. Sie folgen einem zeitgenössischen und ästhetisch anspruchsvollen Theaterverständnis und können gleichzeitig spannende und wertvolle Projekte der Kulturellen Bildung sein. Das wird am Beispiel von *Haircuts by Children* in dieser Arbeit untersucht und

[1] Kulturelle Bildung wird in dieser Arbeit immer groß geschrieben, da es sich um einen übergeordneten Begriff handelt, der im Kapitel 4.1. definiert wird.

dargestellt. Diese Arbeit soll aber vor allem Mut machen, in Projekten der Kulturellen Bildung die angezogene Handbremse ein bisschen zu lösen und Irritation, Begegnungen mit dem Fremden und reales Handeln mit Konsequenzen zuzulassen, um es als Motor für Bildungsprozesse zu verstehen.

AUFBAU UND METHODIK

Die Performance *Haircuts by Children* der kanadischen Gruppe *Mammalian Diving Reflex* bildet den zentralen Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit, der im ersten Teil ausgehend von verschiedenen Medien beschrieben wird. Videomaterial, das online von der Gruppe zur Verfügung gestellt wurde, und eigene Beschreibungen ihrer Arbeit, im Besonderen die beiden Veröffentlichungen *Haircuts by Children – and Other Evidence for a New Social Contract* aus dem Jahr 2018 und *Social Acupuncture – a Guide to Suicide, Performance and Utopia* aus dem Jahr 2006, in denen Darren O'Donnell, der künstlerische Leiter der Gruppe, die Arbeiten kontextualisiert, liefern die Grundlage für eine umfassende Beschreibung der Performance.

Im zweiten Teil wird durch ein induktives Vorgehen die zentrale Frage beleuchtet inwiefern die performative Intervention Haircuts by Children als Kulturelle Bildung und Forschungsansatz verstanden werden kann. Eine Inszenierungsanalyse orientiert sich am theaterwissenschaftlichen Vorgehen nach Patrice Pavis, Hans-Thies Lehmann und Erika Fischer-Lichte und erörtert dabei gleichzeitig die für eine performative Intervention mit diesen Instrumenten nicht beschreibbaren Elemente. Durch die Einführung von interventionstheoretischen Ansätzen und Begriffen wie der Störung, der Irritation und der Krise, wird die Analyse der Performance erweitert. Ausgehend von der erweiterten Inszenierungsanalyse wird untersucht, inwiefern eine Arbeit wie *Haircuts by Children* als Kulturelle Bildung eingeordnet und funktionieren kann. Kulturelle Bildung wird ausgehend von zentralen Autor*innen der Theaterpädagogik, wie u.a. Max Fuchs, Ulrike Hentschel, Mira Sack, Tobias Fink und Ute Pinkert u.a. definiert und durch die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse von Hans-Christoph Koller erweitert. Dabei wird beschrieben, wie Fremdheitserfahrung und Irritation und für diese Performance zentrale Begriffe der Arbeit und Teilhabe wichtige Faktoren für Kulturelle Bildung sein können.

Im dritten Teil werden aufbauend auf den zuvor künstlerisch-performativen und bildungstheoretischen Untersuchungen Parameter festgelegt werden, die wiederum die

Grundlage für eine konzeptionell, deskriptive Projektidee darstellen. Das Projekt *Agentur für Kinderarbeit* wird als Konzept für eine, aus der theoretischen Analyse hervorgegangene, performative Intervention mit Kindern vorgestellt. Erweitert wird die praktische Projektidee durch die Darstellung eines möglichen begleitenden Forschungsansatzes, der sich an aktuellen Forschungsansätzen der Kulturellen Bildung orientiert und sowohl auf das Potenzial, als auch auf die Schwierigkeit von solchen Vorhaben eingeht.

Ganz bewusst wurde dieser, vielleicht ungewöhnliche, Aufbau für eine wissenschaftliche Masterarbeit gewählt. Auf die Beschreibung der zu untersuchenden Performance folgen Begriffsdefinitionen und Kontextualisierungen in der Analyse. Daraus wird wiederum eine praktische Projektidee entwickelt, die durch ein Forschungsvorhaben begleitet werden kann. Damit orientiert sich die Arbeit an dem Grundverständnis des Masterstudiums *Performance Studies* an der Universität Hamburg: Verknüpfung und gegenseitige Befruchtung von einem breit gefächerten Wissenschaftskanon und zeitgenössischen künstlerischen Praxis. Wie beeinflusst eine ausgewählte und einflussreiche Praxis den wissenschaftlichen Diskurs? Und wie lassen sich daraus wieder konkrete und wegweisende Erkenntnisse für eine wirksame und herausfordernde Methodik ziehen? Dieser Wechselwirkung folgt diese Arbeit.

I. BESCHREIBUNG

1. *Haircuts by Children* – eine Projektbeschreibung

Haircuts by Children ist tatsächlich das, wonach es klingt: Kinder schneiden einen Tag lang in einem Friseursalon die Haare der Kund*innen. Sie sind für einen Tag die Betreiber*innen des Salons, sie verteilen die Aufgaben, sie vereinbaren Termine, begrüßen die Kund*innen, waschen, schneiden und föhnen. Sie machen die Abrechnung und räumen auf. Vorbereitet wird das Projekt an zwei bis drei Tagen, meist in Kooperation mit Schulen. Die Kinder sind Grundschüler*innen, zwischen acht und zehn Jahren alt. Bisher fand die Performance immer im Rahmen von Theater- und Performancefestivals statt.

Haircuts by Children ist eine frühe Arbeit der kanadischen Performance Gruppe *Mammalian Diving Reflex* unter der künstlerischen Leitung von Darren O'Donnell. Gemeinsam mit der Veröffentlichung *Social Acupuncture – A Guide to Suicide, Performance and Utopia*, auf die später noch Bezug genommen wird, stellte diese Performance den Start einer neuen Ausrichtung der Gruppe dar. Neue Kooperationen wurden eingeschlagen und den folgenden Arbeiten lag seitdem eine klare theoretische Ausrichtung zugrunde: Die Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen führen zu einer neuen ästhetischen aber auch dogmatischen Ausrichtung. Kulturelle Bildung wird zu einem wichtigen Bestandteil der Arbeiten der Gruppe.
Haircuts by Children wurde erstmals im Mai 2006 im Rahmen des *Milk International Children's Festival for the Arts* in Toronto, Kanada durchgeführt. Kooperationspartner waren damals die *Parkdale Public School*, mit der *Mammalian Diving Reflex* seit Jahren zusammenarbeitet, sowie vier verschiedene Friseursalons in der Stadt. Seit 2006 tourt diese Performance auf internationalen Festivals in Europa, Nordamerika Asien und Australien. Sie ist die bekannteste und am meisten besprochene Arbeit von *Mammalian Diving Reflex.*

1.1. Mammalian Diving Reflex

Mammalian Diving Reflex ist eine kanadische Performance Gruppe, die seit 1993 künstlerische Arbeiten, vor allem mit Kindern und Jugendlichen macht, die sich zwischen performativer Intervention und Kultureller Bildung bewegen. Die Gruppe bezeichnet sich selbst als „research-art atelier", das den sozialen Raum untersucht und ihn als Spielraum entdeckt. „Social acupuncture" nennt Darren O'Donnell diese Methode der (künstlerischen) Intervention, meist im öffentlichen Raum. Die Arbeiten sind kleine Schocks, kleine Stiche mit der Akkupunkturnadel, die eine bestimmte soziale Dynamik für einen Moment verändern. Diese Veränderung ist erst einmal temporär, experimentell und unverbindlich. Spielerische,

provokative und meist simple Eingriffe in soziale Gegebenheiten, Institutionen oder bestimmte Abläufe sollen Fragen aufwerfen und Begegnungen erzeugen.

Zwei grundlegende Annahmen nennt Darren O'Donnell in seiner Veröffentlichung *Social Acupuncture*: Menschen sind großzügig, freundlich und nicht ängstlich, vor allem gegenüber Fremden. Und wir leben im Überfluss. Die zentralen Begriffe sind „social generosity" und „resource abundance" (vgl. O'Donnell 2006). Wie lassen sich Momente der sozialen Großzügigkeit, wie sie beispielsweise bei Festivals spürbar werden, dauerhaft etablieren? Wie können durch die Annahme von Überfluss und Großzügigkeit neue Begegnungsräume entstehen? Und wie erreicht man das große Ziel der Neuverteilung der Ressourcen? Es geht der Gruppe um eine Neuverteilung von Überschuss, sei es beispielsweise an Geld, Kultur, Aufmerksamkeit, Anerkennung oder Mitgefühl (vgl. ebd.: S 47).

Menschen mit verschiedenen Hintergründen (Alter, soziale Schichten, ethnischer Hintergrund, Sexualität, religiöse oder politische Einstellung) sollen in eine Begegnung gebracht werden: Im Projekt *These are the People in your Neighborhood* (2012) sind es Kinder und Ladenbesitzer*innen im eigenen Wohnviertel, die durch die Begegnung ein größeres Gefühl von Nachbarschaft und damit Sicherheit, Verbundenheit und Vertrauen erfahren sollen. In *Ask a Teenager* (2012) können Erwachsenen über eine Telefonhotline eigene Fragen und Probleme mit einer kleinen Gruppe von Jugendlichen besprechen: Eine Art Sorgentelefon, bei dem Jugendliche Erwachsene beraten. Und schließlich *Haircuts by Children*, das die Themen Vertrauen (Kinder schneiden eben Haare), Eitelkeit und das Recht auf Teilhabe behandelt. *Haircuts by Children* ist keine Performance *über* das Empowerment von Kindern – der Akt selbst ist für den Moment ganz konkret Empowerment. Es entstehen intime Momente der Begegnung zwischen einem (fremden) Erwachsenen und einem Kind. Es wird sich ganz natürlich berührt beim Haare Waschen, Schneiden und Föhnen. Es entsteht ein Raum für einen Austausch, der keiner Gesprächshierarchie unterliegt oder formal gestaltet ist.

Übergeordnetes Ziel der Gruppe ist eine langfristige Zusammenarbeit mit jungen Menschen aus Toronto, die nach und nach in die Leitungsstrukturen von *Mammalian Diving Reflex* hineinwachsen. Dadurch schaffen sie eine Verjüngung, Stärkung und Professionalisierung der Kunstszene. Die Methoden speisen sich aus den Disziplinen urban planning, kreatives Schreiben, Kunstgeschichte, Geographie, Fotographie, Video, industrial design, Theater und quantitative und qualitative Forschung.

Die Gruppe sieht ihre eigene Mission darin sie künstlerische Interventionen durchzuführen, um Großzügigkeit und Gerechtigkeit zu triggern. Sie wollen die soziale Verantwortung von Kunst ernst nehmen und Barrieren und Hürden für eine Teilhabe verkleinern (vgl. O'Donnell 2006).

1.2. Mammalian Protocol und Kinderrechte

Mammalian Diving Reflex veröffentlichten 2016 auf ihrer Website ein Manifest für die Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen: *The Mammalian Protocol for Collaborating with Children*[2]. Dieser, auf den Kinderrechten beruhende Ansatz, soll sowohl für die künstlerische und sozio-kulturelle Arbeit mit Kindern als auch für ein junges Publikum gelten. Grundlage für ihr Manifest bilden die UN-Kinderrechtskonventionen, insbesondere der Artikel 12:

> **Artikel 12**
> Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.[3]

Das Recht auf Teilhabe, was schon eine ausgeweitete Definition von ‚Berücksichtigung der Meinung' darstellt, hat für alle Projekte von *Mammalian Diving Reflex* oberste Priorität und führt zu einer radikalen Konsequenz, wie beispielsweise in der Performance *Haircuts by Children*. Kinder haben Rechte, die sie nicht nur schützen, sondern die ihnen eine Teilhabe sichern, ein Recht das gleichzeitig eine Symbolfunktion hat und Kinder als Menschen mit Rechten anerkennt. Dadurch müssen laut dem „Committee on the Rights of the Child" längerfristige politische, gesellschaftliche, institutionelle und kulturelle Veränderungen stattfinden, es muss ein „new social contract" (Committee on the Rights of the Child, Report on the forty-third session, September 2006, Day of General Discussion, Recommendations, Preamble) geschlossen werden.

Mammalian Diving Reflex sehen ihre eigenen Projekte als ‚utopian moments', die Energien freisetzen, Ressourcen neu verteilen, irritieren und grundsätzlich Kinder anders sehen und ihre Präsenz in allen Lebensbereichen anerkennen (vgl. *Mammalian Protocol*, Website *Mammalian Diving Reflex*). Durch die Präsenz von Kindern in Räumen, in denen sie nicht

[2] Einzusehen auf der Website von *Mammalian Diving Reflex* unter: https://mammalian.ca/wp-content/uploads/2019/09/Mammalian-Protocol-for-Collaborating-with-Children-2016.pdf, (letzter Zugriff: 04.09.2019).
[3] Einzusehen unter: https://www.kinderrechtskonvention.info/beruecksichtigung-der-meinung-des-kindes-3518/, (letzter Zugriff 03.09.2019).

vorgesehen sind, und ihre damit zusammenhängende „Unprofessionalität“, Unvoreingenommenheit und Akzeptanz einer fehlerhaften Welt, wird die Erwachsenen-Welt irritiert, infrage gestellt. Im besten Fall entstehen neue Begegnungen und Gegensätze können überwunden werden. Das Handbuch des *Committee on the Rights of the Child* beschreibt es so: „Children are capable of playing a unique role in bridging differences that have historically separated groups of people“ (Mammalian Diving Reflex 2014: 7).

In ihrem Protokoll geht die Gruppe von einer Welt aus, die bestimmt wird durch Ungleichheit, Gewalt, Krieg, Klimawandel und Gier, in der es aber eigentlich genug Ressourcen (neben Nahrung auch Dinge wie Bildung, Kultur, Begegnungen, Zuneigung, Liebe) für alle gibt. Fairness, Großzügigkeit und eine Umverteilung dieser Ressourcen ist das Ziel. Kindern kommt beim Erlangen dieses Ziels eine zentrale Rolle zu: „Our modest strategy toward actualizing this future is the simple gesture of including children as rights-holders, and, in addition to providing them responsible protection and guidance, according them a set of rights and freedoms in all matters affecting them“ (Mammalian Protocol). Kindern wird eine radikale ‚Andersheit’ in Bezug auf Erwachsene zugeschrieben und ihre Schwäche als ‚Minderheit’ und nicht voll teilhabendes Mitglied in der Gesellschaft, wird in der künstlerischen Arbeit zur Stärke, die grundlegende Ideen und Normen werden hinterfragt.

The Mammalian Protocol for Collaborating with Children soll für alle Beteiligten Menschen an den Projekten von *Mammalian Diving Reflex* gelten: für die Kinder, die Erwachsenen, für Eltern, Lehrer*innen, Künstler*innen, für die Kulturinstitutionen und die Politik. Die Gruppe erkennt an, dass die Forderungen des Protocols manchmal komisch, manchmal sogar gegen den gesunden Menschenverstand sprechen könne, aber durch Kommunikation, Aushandlung und Großzügigkeit von Vertrauen kann es gelingen einen Anteil zum geforderten „new social contract“ beizutragen. Das Protocol ist außerdem eine fortlaufende Arbeit, die einer ständigen Überarbeitung und Erweiterung bedarf.

1.3. Veröffentlichungen

Die beiden Bücher *Social Acupuncture – a Guide to Suicide, Performance and Utopia* (2006) und *Haircuts by Children – and Other Evidence for a New Social Contract* (2018) sind die beiden zentralen Veröffentlichungen von Darren O’Donnell.

„Social Acupuncture“ beschreibt die Methode, die sich die Gruppe als Grundlage für ihre Arbeiten gegeben hat. Die Gruppe macht folgende Annahmen: Erstens, die Menschen sind

grundsätzlich großzügig sind und bereit zum Teilen. Zweitens, Ressourcen sind im Überfluss vorhanden sind, sie sind nur nicht fair verteilt. Das Prinzip von Akupunktur, bei der (vereinfacht gesagt) durch die Irritation und Reizung von Punkten am Körper, das Chi fließen kann und Knoten und Blockaden gelöst werden können, wendet O'Donnell auf den ‚gesellschaftlichen Körper' an. Dieser Körper besteht aus Systemen, die an manchen Stellen und in manchen Momenten Überschuss und an anderen wiederum Mängel aufweisen. Durch „social acupuncture", durch performative Störungen, Irritationen und neuen Begegnungen soll eine Umverteilung von Ressourcen ermöglicht werden.

Im Buch *Haircuts by Children*, das denselben Titel trägt, wie die Performance aus dem Jahr 2006, beschreibt O'Donnell die Bedeutung ihrer Arbeiten für Kinder und Jugendliche, was seitdem auch den zentrale Schwerpunkt von *Mammalian Diving Reflex* darstellt. Dass die Teilhabe von Kindern und die Berücksichtigung ihrer Meinung in allen sie betreffenden Belangen die Gesellschaft und soziale Strukturen verändert, ist zentrale Idee des Buches. Die Performance *Haircuts by Children* steht sinnbildlich für die Ästhetisierung von gesellschaftlichem Engagement. Die Zusammenarbeit mit Kindern und deren Ermächtigung, stellt die Binarität des Verständnisses zwischen Kindern und Erwachsenen infrage und nutzt diese als performative Möglichkeit: Kinder als das „Fremde", als das „Andere" wahrzunehmen. Die Arbeiten von *Mammalian Diving Reflex* ermöglichen ein Schaffen von „microtopias"[4], in denen der „new social contract" getestet werden kann. Zentrale These der Performance *Haircuts by Children* ist, dass Kinder nur dann ernstzunehmende Teilnehmer*innen an der Gesellschaft sein können, wenn sie produktive Arbeitskraft sind. Diese provokative Annahme versucht O'Donnell in seinem Buch zu begründen und Bezüge zwischen den Begriffen Arbeit, Kapitalismus und Kinderrechten herzustellen. Dabei bezieht er sich auf Pierre Bourdieus Konzept des sozialen und kulturellen Kapitals, sowie des Habitus und David Oldmans Idee, dass Kind-Erwachsenen-Beziehungen auch immer Klassenbeziehungen (class-relations) sind. Der zweite Teil des Buches besteht aus überarbeiten Versionen des *Mammalian Protocol for Working with Children and Young People*, Auszüge aus den UN-Kinderrechtskonventionen und *The International Play Association's Declaration of the Child's Right to Play*.

Die beiden Bücher von Darren O'Donnell sind zentrale Quellen, auf die ich mich in dieser Arbeit beziehen werde. Vor der Anfertigung dieser Arbeit habe ich Kontakt mit Darren

[4] Ein Begriff geprägt von Nicolas Bourriaud, Mit-Gründer des Palais de Tokyo in Paris.

O'Donnell aufgenommen und ihn über mein Vorhaben informiert, da ich seine Beschreibungen der Projekte als Hauptreferenzen im ersten Teil der Arbeit verwende. O'Donnell wählte außerdem die Videodokumentation aus, auf die sich bei der Beschreibung bezogen wird. Er hat großes Interesse am Ergebnis dieser Arbeit geäußert.

1.4. Selbstbeschreibung

Mammalian Diving Reflex selbst beschreiben die Performance *Haircuts by Children* so:

> Haircuts by Children is a whimsical relational performance that playfully engages with the enfranchisement of children, with trust in the younger generation, and the thrills and chills of vanity. Haircuts by Children involves children between the ages of 8-12 that are trained by professional hairstylists, and then paid to run a real hair salon, offering members of the public free haircuts.[5]

Wie auch in den beiden Veröffentlichungen *Social Acupuncture* (2006) und *Haircuts by Children* (2018), beschreibt Darren O'Donnell hier die Arbeiten und Grundideen der Gruppe radikal und stets diskussionswürdig. So eben auch die kurze Beschreibung der Performance *Haircuts by Children*, die in dieser oder ähnlicher Form auf der Website, in Festivalflyern oder in den Veröffentlichungen abgedruckt ist:

> „The project invites the consideration of young people as creative and competent individuals whose aesthetic choices can be trusted. While providing atypical entertainment for the public, Haircuts by Children also shifts the traditional power dynamic between children and adults, creating a safe social space where children and adults who live in the same community can meet and share a unique creative experience together. The idea that kids should be allowed to cut our hair evokes the same leap of faith, courage and understanding required to grant children deeper citizenship rights. For many it is actually less terrifying to contemplate allowing kids to vote. While Haircuts by Children is a performance with kids, it's actually for the benefit of who they will become; for the adults who have to deal with the consequences of eighteen years of political disenfranchisement. Haircuts by Children: a performance about the future" (aus der Beschreibung des vorliegenden Videos auf youtube.com, einzusehen unter: https://www.youtube.com/watch?v=IjKEShEa75o, [letzter Zugriff 03.09.2019]).

Folgende Aussagen (in kursiv) lassen sich aus der Projektbeschreibung ableiten. Diese sollen in diesem Teil beschrieben und mögliche Fragestellungen abgeleitet werden:

Kinder sind kreative und kompetente Individuen.

Ähnlich wie in der Diskussion über ein *Theater für die Allerkleinsten* geht es Darren O'Donnell um eine Unterscheidung in der Wahrnehmung von Kindern als ‚becoming' oder ‚being': „Our current social order, for the most part, views children as becoming and not as being. Children, we tend to believe, are moving towards a destination: adulthood" (O'Donnell

[5] Aus dem auf Youtube.com vorliegenden Videobeschreibung: https://www.youtube.com/watch?v=IjKEShEa75o. Diese Videodokumentation wurde auf Anfrage von Darren O'Donnell für diese Arbeit empfohlen.

2018: 14). Kinder werden meist als unfertige Wesen beschrieben, die auf dem Weg Richtung Erwachsensein sind. Sie sind das Gegenteil von Erwachsenen definiert, die sich vorbereiten auf ein *echtes* Leben mit *echter* Verantwortung, sobald sie ein gesetzlich festgelegtes Alter erreichen. „Adulthood produces the category of childhood; the idea of the autonomy of adults makes no sense without the lack of autonomy implied in the idea of children“ (ebd.: 16).

Geht man davon aus, das Kinder ‚beings' sind, also bereits fertige, vollkommene Wesen, die einen eigenen Anspruch auf Teilhabe stellen, dann ergibt sich daraus nicht nur ein eigener Anspruch auf Ästhetik, wie er beim Theater für die Allerkleinsten argumentiert wird. Nein, es ergibt sich eben auch ein wirkliches Recht auf Teilhabe. Kinder werden als vollwertige Teilhabende an Gesellschaft mit allen Rechten wahrgenommen und behandelt. „Accepting that their being is as legitimate as anyone else's would, ultimately, require recognizing that they do have a real stake in all discussions affecting them – and also that most issues really do affect them“ (ebd.). O'Donnell schlägt eine Veränderung in der Wahrnehmung vor: Das Sein statt einem möglichen Werden. Das wiederum erfordere aber eine Anerkennung, dass Kinder ein tatsächliches ernstzunehmendes Mitspracherecht, bei allen sie betreffenden Belangen, haben.

Es lohnt sich, den ästhetischen Entscheidungen von Kindern zu vertrauen.

Ästhetische Entscheidungen scheinen sich erst einmal von schwerwiegenden Lebensentscheidungen zu unterscheiden. Der Kunst- und Kultursektor scheint prädestiniert für eine vollkommene Inklusion von Kindern und Jugendlichen in allen Bereichen. Diesem Sektor wird im besten Falle eine kritische Haltung zugeschrieben, der einen Status Quo infrage stellen soll und neue Impulse für ein Miteinander liefern kann. Die Entscheidungen sind durch das künstlerische oder künstliche Moment gerahmt und haben daher eine vorerst absehbare Konsequenz. *Mammalian Diving Reflex* nutzen ihre Arbeiten als Modelle, in denen die Entscheidungen von Kindern vollkommen ernst genommen und in all ihren Konsequenzen ausgehalten werden. Damit ergibt sich ein Testfeld, aus dem eine Übersetzung oder ein Denkraum in die ‚echte', nicht künstlerische Welt stattfinden kann.

“Collaborating with children to create work for the ‘real world’ for ‘real money’ is a way to pilot and test the idea of the wider participation of young people in society as contributing members, and to see if their presence can bring the idea of equity and fairness to the table” (ebd.: 20). Wobei in dieser Performance kein Geld an die Kinder bezahlt wird, was in der

konsequenten Forderung nach 'Echtheit' der Arbeitkraft zu einem gewissen Paradoxon führt. In der vorgestellten Projektidee (Kapitel III) wird das anders gedacht.

Es [die Performance] eröffnet einen sicheren, sozialen Ort für Begegnung zwischen Kindern und Erwachsenen.

Wie in den meisten Projekten von *Mammalian Diving Reflex*, geht es auch in *Haircuts by Children* um eine Begegnung zwischen zwei Gruppen von Menschen, die sich entweder gar nicht oder meistens nur in bekannten (meist institutionalisierten) Settings begegnen. Ein Fokus liegt auf der Begegnung zwischen Erwachsenen und Kindern, außerhalb von Lernorten oder dem familiären Umfeld. Darren O'Donnell benennt persönliches und gesellschaftliches Unbehagen als Schlüssel, um eingefahrene (soziale oder auch wirtschaftliche) Strukturen zu durchbrechen. „The dispersal of holding patterns, of energetic excesses and deficiencies, will usually generate discomfort, the social equivalent of confusion, a necessary part of any learning process" (O'Donnell 2006: 50). Begegnungen zwischen Erwachsenen und Kindern liegen immer Machtverhältnisse zugrunde. Die Performance bringt diese Machtverhältnisse für die Dauer des Haareschneidens in ein anderes Verhältnis. Das Kind hält die Scheere, und die damit verbundene Macht, in den Händen. Dabei wird ein mögliches Unbehagen erzeugt, auf jeden Fall eine Verwirrung bzw. Irritation der bestehenden Ordnung.

Die beteiligten Kinder und Erwachsenen teilen eine gemeinsame, einzigartige und kreative Erfahrung.

Kreativität und Einzigartigkeit unterliegen in der Kunst einer subjektiven Bewertung. Das Besondere an dieser Performance in Bezug auf die Erfahrung der Machenden und Teilnehmenden liegt auf dem Moment der Gemeinsamkeit. In diesem Setting verbringt ein Kind und ein*e Erwachsene*r ca. eine halbe Stunde in einer gemeinsamen, sehr intimen, geschützten Atmosphäre. Der Prozess des Haareschneidens ermöglicht diese gemeinsame Erfahrung auf zwei Ebenen: Zwei Menschen treten in körperliche Interaktion miteinander, das Kind berührt den Kopf der erwachsenen Person, wäscht die Haare, schneidet, stylt und föhnt. Gleichzeitig entsteht ein Raum für ein Gespräch, was keinem bekannten Kinder-Erwachsenen-Machtverhältnis folgen muss. Im besten Fall entsteht ein Kunden-Dienstleister-Gespräch, wie bei einem normalen Friseurbesuch auch.

Die Erlaubnis, Haare zu schneiden, ist ein Akt des Vertrauens, der symbolisch für ein ernsthaftes Recht auf Teilhabe von Kindern gelesen werden kann.

Durch die entstehende Irritation, dass Kinder die Funktion von Friseur*innen einnehmen, durch die Umkehrung der Funktionen Kund*in ist gleich Erwachsene*r und Dienstleister*in ist gleich Kind, wird die bekannte Ordnung von Funktionen und Teilhabe infrage gestellt. „Haircuts by Children isn't a performance about children's rights, because for the extent of the performance we give them the space to do what they want: we do our best to materialize these rights for real, even if only for the brief duration of an afternoon performance" (O'Donnell 2018: 104). Das Projekt ist keine Performance, in der es inhaltlich um Teilhabe oder Ermächtigung von Kindern geht. Im Rahmen der Performance sind die Kinder mächtig. Die erwachsenen Kund*innen vertrauen ihre Frisuren, die Entscheidung und die Umsetzung über ihr irreversibles Aussehen, den haareschneidenden Kindern an. Der performative Akt des Haareschneidens, der nicht wiederholbar und unumkehrbar bleibt, kann symbolisch für ein Recht auf Teilhabe von Kindern, mit allen ihren realen Konsequenzen, gelesen werden.

Die Performance ist gleichzeitig ein Aufzeigen der Abwesenheit bzw. Aberkennung von Bürgerrechten für Kinder.

Am 20. November 2019 jährt sich die Veröffentlichung der UN-Kinderrechtskonvention zum 30. Mal. Es ist bisher, auch wenn nicht von allen Ländern ratifiziert, rechtlich bindend und das wichtigste internationale Menschenrechtsinstrumentarium für den Schutz und die Berücksichtigung von Kindern. Die Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedete das *Übereinkommen über die Rechte des Kindes* 1989 und bis auf einen einzigen Staat, die USA, haben alle Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen die Kinderrechtskonventionen ratifiziert. *Mammalian Diving Reflex* benennt die Kinderrechtskonventionen, insbesondere Artikel 12, als Grundlage für ihre Zusammenarbeit mit Kindern. Artikel 12 sichert „dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife" (UN-Kinderrechtskonventionen). Wichtig ist dabei nicht nur die Sicherung der Meinungsfreiheit, die auch im Grundgesetz verankert ist, sondern insbesondere die Zusicherung, die Meinung des Kindes zu berücksichtigen. „The Mammalian Protocol for Collaborating with Children" von 2014 ist eine schriftliche Grundlage, auf die sich alle Beteiligten der Arbeiten von MMR berufen können und müssen.

Haircuts by Children ist eine Performance für die Zukunft.

Diese letzte Aussage ist die kühnste und utopischste von allen. Darren O'Donnell scheut in seinen Veröffentlichungen nicht zurück vor großen Behauptungen, steilen Thesen und unerreichbaren Wünschen. Dass sich die Wahrnehmung von Kindern aber in den letzten Jahrzehnten stark verändert hat und sich weiterhin rasant weiterentwickelt, ist in vielen Bereichen erkennbar. „Are you expecting children to drive cars?" (O'Donnell 2018: 18). Eine berechtigte Frage! Wie weit soll die radikale Teilhabe für Kinder gelten? Wenn Kinder Haare schneiden können, sollen sie dann auch Autos fahren dürfen? Wie konsequent oder wie extrem ist das Recht von Kindern auf Teilhabe zu bewerten? Natürlich sollen Kinder nicht Auto fahren dürfen, aber die Frage verschiebt sich sowieso in den nächsten Jahren, meint O'Donnell. Bald fahren Autos von selbst und schaut man sich den wachsenden Markt für und mit Kindern durch die Digitalisierung an, ist zumindest dieser wirtschaftliche Faktor ein Bereich, der Kinder immer mehr einschließt. Instagram, Snapchat und Youtube hat Kinder nicht nur als Hauptkunden, sondern inzwischen als wichtigste Akteur*innen im Blick, sei es als Influencer*innen, Werbeträger*innen oder Produktmanager*innen (vgl. ebd.).

Quelle: www.mammalian.ca

II ANALYSE

2. *Haircuts by Children* als Performance

Mammalian Diving Reflex beschreibt *Haircuts by Children* auf ihrer Website[6] als „whimsical relational performance“, eine skurrile Beziehungsperformance. Sie schreiben weiter: „you are invited to an event“. Verschiedene ausgewählte Pressemitteilungen beschreiben *Haircuts by Children* als „show that has commandeered barber shops“, eine Aufführung, die Friseursalons in Beschlag nimmt. Darren O’Donnell schreibt „Haircuts by Children is exactly what it says on the tin: a group of children are given a crash course in hairdressing and run a salon where they offer free haircuts to members of the public“ (Website Mammalian Diving Reflex). Ganz einfach: Kinder schneiden Erwachsenen die Haare.

Diese Beschreibungen wählen die Begriffe Performance, Event, Show und Aufführung. O’Donnell verzichtet bei einer genaueren Erläuterung des Projektes auf eine Benennung und beschreibt es möglichst alltäglich und ohne Begriff der Rahmung, der aber nicht wegzudenken ist. *Haircuts by Children* wird bisher immer im Programm von Theater- oder Performancefestivals durchgeführt und erhält somit automatisch eine künstlerische Rahmung.

Ausgehend von einer Beschreibung des Projektes und einer bereitgestellten Videodokumentation des Projektes, wird *Haircuts by Children* im Folgenden mit Hilfe von theaterwissenschaftlichen und performancetheoretischen Analysemethoden untersucht.

2.1. Beschreibung ausgehend einer Videodokumentation

Mammalian Diving Reflex stellen auf ihrer Website und auf Youtube kürzere und längere Dokumentationen ihrer Performances zur Verfügung. Auf Nachfrage bei Darren O’Donnell wurde für diese Arbeit die Dokumentation der Performance von *Haircuts by Children* im Rahmen des Norfolk & Norwich Festivals in Norwich, England, im Jahr 2010 empfohlen, in der der Prozess von zwei Mitarbeiterinnen des Kollektives beschrieben wird und in der sowohl beteiligte Kinder, als auch Lehrer*innen der teilnehmenden Schule zu Wort kommen.

Der Vorbereitungsprozess mit den Kindern betrug in diesem Fall drei Tage. Zwei Tage wurde in der Schule mit den Kindern und den begleitenden Lehrer*innen gearbeitet, die von Eva Verity und Petrina Ng, zwei künstlerischen Mitarbeiterinnen von *Mammalian Diving Reflex,* angeleitet wurden. Am dritten Tag üben die Kinder im Friseursalon.

Der Fokus des ersten Tags liegt auf dem Kennenlernen. Die zwei Leiterinnen lernen die Kinder und die Schule kennen und stellen sich und die Arbeit von *Mammalian Diving Reflex*

[6] https://mammalian.ca/projects/haircuts-by-children/, (letzter Zugriff: 03.09.2019).

vor. Durch Beispiele und anschließende Diskussionen wird sich der Frage genähert: *How is this art?* Was ist der künstlerische Aspekt von den Arbeiten der Gruppe und was für einen Unterschied macht die Rahmung, dass alltägliche Vorgänge als Performances bei einem Festival gezeigt werden? Verity und Ng versuchen das Spannungsverhältnis zwischen Zeitgenössischer Kunst und *social based practice* begreifbar zu machen. Durch das gemeinsame Erstellen von Flyern und Postern für die Bewerbung der Performance mit den Kindern soll das Verständnis dafür geschärft werden, dass sie Kollaborateur*innen und Künstler*innen in diesem Projekt sind.

Am zweiten Tag wird durch Simulationen und partizipative Spielformate die politische und gesellschaftskritische Dimension der Performance bewusst gemacht. Die Leiterinnen erstellen mit den Kindern eine Liste von Dingen, die Kinder nicht dürfen. Wo werden sie benachteiligt? Wann gibt es Einschränkungen durch Erwachsene oder das Gesetz, die sie schützen, und wo gibt es Mechanismen, die Kinder von einer wirklichen Teilhabe fernhalten? Durch Übungen, in denen die Kinder sich zu bestimmten Statements räumliche positionieren müssen, soll erfahrbar werden, was es bedeuten kann, in der Minderheit zu sein. In einem nächsten Schritt erfinden die Kinder phantasievolle Frisuren, die sie auf Papier aufzeichnen. Durch eine Ausstellung der entstandenen Frisuren wird den Kindern das Spektrum der Möglichkeiten aufgezeigt und sie zu außergewöhnlichen Entscheidungen ermutigt. „The biggest thing for the children is for them to open themselves up to be totally creative and think outside the box", sagt eine Lehrerin der Klasse.

Der dritte Tag findet in diesem Fall in einer Friseur*innenschule in Norwich statt, zu der gleichzeitig ein Friseursalon gehört, in dem die Performance stattfindet. Die Auszubildenden geben den Kindern eine Einführung im Umgang mit den Materialien: Scheren, Kämme, Föhne und Rasierer. Dies dient vor allem zur Sicherheit der Kinder und ihrer Kund*innen. Die Kinder üben in Simulationen den Umgang mit den Kund*innen: wie man mit Erwachsenen Smalltalk führt, wie ein Beratungsgespräch aussehen kann und wie Termine vereinbart werden. An Puppenköpfen lernen sie das Waschen, Kämmen und die Aufteilung der Haare für einen Haarschnitt. Sie üben Spitzenschneiden und arbeiten sich von Langhaarschnitten zu Kurzhaarschnitten durch. Als Letztes testen sie Rasuren. Diese Reihenfolge hat sich als zielführend herausgestellt, so Eva Verity: „they usually want to shave it bold right off the bat so it's about learning that there are other steps between hair and new hair." Die Zeichnungen vom Vortag dienen als Inspiration für die echten Haarschnitte an den

Puppen. Ein Kind auf dem Video sagt, während es einer Puppe die Haare frisiert: „I can't actually believe that members of the public actually let children cut their hair", weshalb es auch wichtig erscheint mit den Kindern zu klären: „If a client says you can do anything, what does that really mean?" (Petrina Ng, transkribiert aus der Videodokumentation)
Am Ende des Tages wird das Gelernte wiederholt und letzte Unsicherheiten geklärt. Die Kinder räumen den Friseursalon auf und bereiten alles für den Tag der Performance, ihren Tag als Friseuer*innen, vor.

2.2. Inszenierungsanalyse

Die Theaterwissenschaft stellt Analysemethoden zur Verfügung, die meistens eine klare Benennung der Form des Projektes voraussetzen. Dies scheint bei performativen Projekten, besonders wenn sie im öffentlichen Raum stattfinden und interventionistischen Charakter haben, schwer anzuwenden. Daher soll das folgende Kapitel einen Versuch darstellen, dem Projekt aus theaterwissenschaftlicher Perspektive zu begegnen. Dies wird anschließend durch eine Analyse aus der Sicht der Intervention und der Kulturellen Bildung erweitert.
Der kategorische Fragenkatalog von Patrice Pavis (vgl. Pavis 1988: 101f.), aber auch Positionen zum postdramatischen Theater (vgl. Lehmann 2005) nach Hans-Thies Lehmann stellen beide eine Ausgangslage für die Analyseversuche dar. Erika Fischer-Lichtes Begriffe der Autopoiesis, Emergenz und Liminalität (vgl. Fischer-Lichte 2012: 55, 75, 46) und die mit ihnen zusammenhängende Transformationen sind eine dritte Perspektive. Dafür muss die Annahme für den Moment angenommen werden dass es sich bei *Haircuts by Children* um eine Inszenierung handelt.

2.2.1. Fragenkatalog nach Patrice Pavis

Pavis fragt: was hält die einzelnen Elemente der Inszenierung übergreifend zusammen (vgl. Pavis 1988: 101f.)? Die Inszenierung *Haircuts by Children* besteht aus denselben Elementen, aus denen ein Besuch beim Friseur besteht: ein Termin wird vereinbart, ein*e Kund*in wird an der Anmeldung in Empfang genommen, es folgt ein Beratungsgespräch, bei dem der Haarschnitt besprochen wird. Dann werden die Haare gewaschen, geschnitten, vielleicht rasiert und dann frisiert. Der*die Kund*in muss in diesem Fall nichts für den Haarschnitt bezahlen und wird verabschiedet. Anders als bei einem normalen Friseurtermin ist nur, dass die Person, die die Haare schneidet, ein Kind ist, und dass es Zuschauende gibt. Außerdem wird, in den meisten Fällen, der Prozess mit Video- und/oder Fotoaufnahmen dokumentiert.

Der dramaturgische Verlauf entspricht dem eines realen Friseurtermins. Pavis fragt im Fragenkatalog gleich zu Beginn danach, was die Inszenierung stört und bringt damit Begriffe wie Langeweile und starke oder schwache Momente ins Spiel. Aber hier ist es die Störung an sich, die das Haareschneiden zu einer Inszenierung macht. Die Störung manifestiert sich in der Irritation, dass die Dienstleiter*innen, und in diesem Falle die Performer*innen, Kinder sind. „Haircuts by Children was, in its way, typical of what Mammalian had always done: a bunch of little kids were briefly trained, then paid to work in a hair salon, […]“ (O'Donnell 2018: 9). Die performative Kraft, die die Elemente zusammenhält, manifestiert sich durch die Anwesenheit der Kinder, als Kinder, die vermutlich wie Kinder Haare schneiden: nicht ganz perfekt und unprofessionell oder eben fantasievoll und von der Lust gesteuert.

Die weiteren Kategorien, die Pavis im Fragenkatalog für die Analyse einer Inszenierung vorschlägt, wie Bühnenbild, System der Beleuchtung, Kostüme, Spielweise oder die Funktion von Musik, greifen in dieser Form bei dieser Performance nicht. Da es sich um eine semiotische Analyseform handelt, die für Theater im klassischeren Sinne erdacht ist, bietet sich dieser Fragenkatalog zur Inszenierungsanalyse für diese Arbeit nicht weiter an. Aus theaterwissenschaftlicher Sicht ließe sich behaupten, dass der Frisörsalon als Bühnenbild, das Schneiden der Haare als Spielweise und die zufälligen Alltagskleider der Kinder und Erwachsenen als Kostüme angenommen werden könnte. Die Begrifflichkeiten die Lehmann und Fischer-Lichte vorschlagen bieten für eine Analyse dieser performativen Installation eine sinnvollere Grundlage. Der Fragenkatalog bietet aber die Möglichkeit einer ersten Klärung des ästhetischen Produkts.

2.2.2. Postdramatisches Theater nach Hans-Thies Lehmann

Hans-Thies Lehmann schlägt für das postdramatische Theater nicht eine neue Art von Inszenierungs(text) vor, sondern erweitert diesen mit der Qualität des *Performance-Texts*: “[Der (Performance-)Text] wird mehr Präsenz als Repräsentation, mehr geteilte als mitgeteilte Erfahrung, mehr Prozess als Resultat, mehr Manifest als Signifikation, mehr Energetik als Information [...]“ (Lehmann 2005: 146). Zwar schlägt Lehmann zur Analyse (wiederum sehr ähnlich wie Pavis) die Kategorien Parataxis, Simultaneität, Spiel mit der Dichte der Zeichen, Musikalisierung, Visuelle Dramaturgie, Körperlichkeit, Einbruch des Realen und das Ereignis vor (vgl. ebd.: 146), hier wird sich nun aber auf die übergeordneten Begriffe des *Performance-Text* bezogen.

Präsenz statt Repräsentation ist die erste Kategorie. Die Kinder sind in der Performance Friseur*innen, sie schneiden die Haare tatsächlich ab, sie spielen nicht Friseur*innen und sie tun nicht so als ob. Trotzdem bleiben sie Kinder, sie bleiben unprofessionell im Vergleich zu ausgebildeten (erwachsenen) Friseur*innen, verkörpern aber ein Expert*innentum, das sich durch ihre Präsenz als Kinder manifestiert und zur künstlerischen Bedeutung wird. „Their [the children's] presence, as *children*, is what conveys artistic significance, and not, as is often the case when people marvel at talented children, that they perform as well as adults" (O'Donnell 2018: 61).

Trotzdem bleibt natürlich bei allen Beteiligten das Bewusstsein, dass es sich um eine Form des So-tun-als-ob handelt. Aber die Kinder tun eben nicht so, als ob sie Friseur*innen wären, sie sind es für den einen Tag. Das So-tun-als-ob (im englischen gibt es das passende Wort „pretend", das keine Wertung in sich trägt) kommt auf einer übergeordneten Ebene zum Tragen: alle Beteiligten nehmen für den Moment an, dass es erlaubt und erwünscht ist und vielleicht sogar eine Normalität darstellt, wenn Kinder Haare schneiden, und das dies das Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern umkehrt. „The power of pretend is much more than simple mimicry; it is the power of performativity, where art functions as a magical shroud or cloak, allowing us to get away with things – like children styling hair – that are not only well outside permissible norms, but manage to bring impossibilities into momentary existence to prove they can actually happen" (ebd.: 116).

Darren O'Donnell nennt für seine künstlerischen Projekte die Begegnung zwischen Fremden als eine Priorität. Er nennt das Vorgehen seiner Projekte ‚social acupuncture', das einen öffentliche Diskurs aktiviert, dem ganz konkret die Erfahrung des Fremden, die Unterhaltung zwischen Unbekannten oder die gemeinsame Aktivität mit einer anderen Person, zugrunde liegt. Diese erste Annäherung hat das Potenzial andere Systeme in Bewegung zu bringen und schließlich zu verändern (vgl O'Donnell 2006: 51). „The latent and strong desire to experience the Other" (ebd.: 54), die geteilte Erfahrung tritt bei allen Projekten von *Mammalian Diving* Reflex in den Vordergrund. Der Prozess des Haareschneidens, die Gespräche dabei, die Berührungen, die vermutlich unbeholfenen und vielleicht unangenehmen Momente, sind eine geteilte Erfahrung zwischen dem*der erwachsenen Kund*in und dem frisierenden Kind. Petrina Ng von *Mammalian Diving Reflex* beschreibt die Erfahrungen so: "The adults have as much of a learning experience as the kids. Like while we are focused on the kids having positive experiences and in confidence, it's also a challenge for

the adults to be able to hand over their own sense of vanity to a child" (der Arbeit vorliegendes Video).

Lehmann beschreibt, dass die Qualität des Prozesses an die Stelle des Resultats tritt. Natürlich entsteht bei *Haircuts by Children* ein Ergebnis: eine neue Frisur. Betrachtet man die Performance als Ganzes verschwimmt der Prozess mit dem Resultat. Der Tag im Friseursalon ist das Ergebnis, die „Aufführung", die auf die dreitägige Vorbereitung mit dem künstlerischen Team folgt. Aber jede neue Begegnung zwischen einem*r Kund*in und einem Kind, jeder halbstündige Haarschnitt, jedes Gespräch zwischen den Performenden und den Teilnehmenden, wird zur Performance und ist gleichzeitig Prozess und Resultat.

Haircuts by Children soll nach O'Donnell ein Manifest. „Haircuts by children is a project that models an aesthetic of civic engagement" (O'Donnell 2018: 10), ein Modell für bürgerschaftliches Engagement, das laut O'Donnell eine Vision für die Zukunft darstellt. Machverhältnisse zwischen Kindern und Erwachsenen müssen aufgebrochen werden, das Recht auf Teilhabe in allen sie betreffenden Belangen muss für Kinder gewährleistet werden und Kinder sollen ermächtigt werden an Gesellschaft, Wirtschaft und Politik teilzunehmen. Die Kollaboration mit Kindern in Projekten wie *Haircuts by Children* soll nicht implizieren, dass Kinder und Erwachsene gleich viel Macht oder Kontrolle über Umstände haben, „but that the participation of the young is not at all coercive (zwangsläufig gegeben), and that any direction provided by adults is up for discussion, subject to change, and consensual" (ebd.: 60).

Der Begriff der Energetik (vgl. Lehmann 2005: 56) bleibt schwer zu beschreiben, da für diese Arbeiten nur Videodokumentationen und Beschreibungen vorliegen und sich nicht auf die eigene Erfahrung einer Teilnahme bezogen werden kann. „I didn't know what to expect.", „I didn't expect them to run everything. […] Great. I say: everyone get your haircut by ten year old children. Why not" (vorliegendes Video). So eine Auswahl von Interviewantworten aus der Dokumentation der Performance beim Norfolk & Norwich Festivals in Norwich, England 2010. Die Kombination der Faktoren der direkten Präsenz, die (durchaus extreme) geteilte Erfahrung und die gemeinsam Teilnahme und Gestaltung des Prozesses durch Performende und Teilnehmende (was hier durchaus verschwimmt) führt so zu einer Energetik, die sicherlich präsent wird und prägend für diese Arbeit ist.

2.2.3. Performativität nach Erika Fischer-Lichte

Aufführungen entstehen nach Fischer-Lichte durch die autopoietische Feedbackschleife aus Handlungen und Verhaltensweisen der Akteur*innen und Zuschauenden. Die Performance *Haircuts by Children* ordnet sich, nach Fischer-Lichte, zu Aufführungen der Performance-Kunst. Der*die Künstler*innen schaffen eine spezifische Situation, der sie sich selbst und die Zuschauenden aussetzen. Die „Handlung“ hängt im Besonderen von der Aktion des Publikums ab (vgl. Fischer-Lichte 2017: 285f.).

Auch der*die Künstler*in ist vom Verhalten der Zuschauenden abhängig. Die Handlung ist in diesem spezifischen Fall doppelt besetzt, einerseits durch die tatsächliche Handlung des Haareschneidens, aber auch durch die dramaturgische Rahmenhandlung des (allen Beteiligten) bekannten Ablauf eines Friseurbesuchs. Die Erwachsenen nehmen als Kund*innen durch ihr Verhalten Einfluss auf den inhaltlichen und zeitlichen Ablauf der Handlung: Welche Vorgaben machen sie für den Haarschnitt? Welche Zeitvorgabe geben sie dem Termin? Wie viel Freiraum geben sie dem Kind? Sie sind aber auch gleichwertige Handelnde auf einer inhaltlich-sprachlichen und emotionalen Ebene: Welche Gesprächsthemen schlagen sie vor? Wie gesprächig sind sie? Fühlen sie sich wohl oder unwohl? Besonders wichtig erscheint bei der Frage nach der Irritation des Machtverhältnisses zwischen Erwachsenem und Kind, dass beide in dieser Performance als Akteur*innen auftreten und konstant Einfluss auf die Autopoiesis haben.

Das Kriterium der Intensität der Erscheinung, durch Aufladung von Handlung und dem „Zustand einer permanent erhöhten Aufmerksamkeit“ (ebd.: 292), führt zu einer ständigen Belebung der Feedbackschleife. Im Moment des Haareschneidens wird diese erhöhte Aufmerksamkeit, sowohl beim teilnehmenden Erwachsenen als auch beim haareschneidenden Kind, dauerhaft angeregt, gegeben durch Unsicherheit und Anspannung, sowie durch die realen Konsequenzen des Handelns beider Seiten.

Mit dem Begriff der Auffälligkeit beschreibt Fischer-Lichte das Phänomen, dass durch eine Verklärung (durch ein Aufladen, Ausstellen oder das Schenken einer besonderen Aufmerksamkeit) das Gewöhnliche besonders auffällig wird. „Es ist der nicht-alltägliche Zustand einer permanent aufgeladenen Aufmerksamkeit, der sie [die Alltagserfahrungen] in Komponenten der ästhetischen Erfahrung umwandelt“ (ebd.: 294). Das Haareschneiden, die

Interaktion im Friseursalon, wird also gleichzeitig auch eine ästhetische Erfahrung und die Aktion damit zur performativen Aufführung.

Fischer-Lichte stellt weiterführend die Frage, ob bei performativen Aufführungen, in denen alltägliche Handlungen im Mittelpunkt stehen (wie das Haarschneiden beim Friseur), dichotomische Begriffsbildungen nicht greifen und somit zu „heuristischen Instrumenten zur Beschreibung der außerästhetischen Wirklichkeit [werden]“ (ebd.: 304). Bei *Haircuts by Children* verschwimmen die Begriffspaare Kunst und Wirklichkeit durch den Ort und die Handlung. Der Friseursalon ist gleichzeitig realer Ort – ein Friseursalon – und wird zur Bühne für die Performance: „heute findet hier *Haircuts by Children* statt im Rahmen des Kunst-Festivals XY“. Die Kinder schneiden die Haare der Teilnehmenden ab und führen damit eine Handlung aus, die selbstbezüglich ist und eine Wirklichkeit konstituiert (eine neue Frisur). Die Entgegensetzung bringt laut Fischer-Lichte noch andere dichotomische Begriffspaare hervor: ästhetisch vs. sozial, ästhetisch vs. politisch und ästhetisch vs. ethisch. Zwischen Akteur*innen und Zuschauer*innen vollziehen sich durch Handlungen spezifische soziale Prozesse, die dadurch eine spezifische soziale Wirklichkeit konstituieren. „Und derartige Prozesse mutieren zu politischen, wenn bei der Aushandlung von Beziehungen, bei der Festlegung von Positionen Macht ins Spiel kommt“ (ebd.: 297).

Diese gesellschaftliche und politische Komponente befragt Darren O’Donnell in der Beschreibung der *Social Acupunctures*:

> „[…] I wonder if there might be another way, a way to induce encounters between individuals where we bring the aegis of art out into the world and use it to blanket traditionally non-artistic activities – activities in which power differentials are at least tacitly acknowledged and the artistic manoeuvre is to either reverse or erase them temporarily an a gesture of antagonism that contributes to rising social intelligence“ (O’Donnell 2006: 33).

Die ethische Komponente begründet Fischer-Lichte durch die Nötigung des Publikums, Verantwortung zu übernehmen, und nennt als Beispiele Selbstverletzungsperformances der 1960er Jahre. Die Zuschauenden werden in eine Situation gebracht, in der sie zu einer ethischen Entscheidung gezwungen werden, sie müssen entscheiden, ob sie eingreifen oder nicht. Ob dieser ethische Aspekt bei *Haircuts by Children* zum Tragen kommt, ist fraglich, da die Handlungen der Teilnehmenden freiwillig und nur mit beiderseitigem Einverständnis durchgeführt werden. Der Aspekt bleibt aber in gewisser Weise präsent.

Die Dichotomie zwischen Subjekt und Objekt kollabiert, da die Teilnehmenden in der autopoietischen Feedbackschleife immer beides zugleich sind. „Aufführungen, die dergestalt dichotomische Begriffspaare missglücken, Gegensätze in sich zusammenfallen lassen, konstituieren eine Wirklichkeit, in der das eine zugleich als das andere erscheinen kann, eine Wirklichkeit der Instabilität, der Unschärfen, Vieldeutigkeiten, Übergänge, Entgrenzungen" (Fischer-Lichte 2012: 304). Diese Unsicherheit und Vieldeutigkeit können alle Beteiligten der Performance *Haircuts by Children* in einen Schwellenzustand versetzen, der für ein Hinterfragen von gegebenen (Macht)Verhältnissen und einer möglichen (utopischen) Neukonstitution von Wirklichkeit so wichtig scheint.

Der Begriff der Liminalität (vgl. Turner 1969), wie Victor Turner ihn prägte und auf den sich Fischer-Lichte bezieht, scheint für diese Performance vorerst zu extrem. Es bleibt jedoch zu hinterfragen, ob dieser Friseurbesuch einem Ritual gleicht. Denn dass die Teilnehmenden, sowohl die Kinder als auch die Erwachsenen, durch die Irritationen der Norm und die Umkehrung der Positionen in einen Zwischen-Raum versetzt werden, kann durch die Beschreibungen von O'Donnell behauptet werden. Nach Fischer-Lichte ‚stürzt der*die Zuschauer*in in eine Krise' durch die einfache Veränderung: der Friseursalon wird von Kindern statt Erwachsenen betrieben. Und diese Krise lässt sich nur bewältigen, wenn neue Verhaltensstandards gesucht und erprobt werden, denn die gültigen Standards sind nicht mehr akzeptabel, und neue sind noch nicht formuliert (vgl. ebd.: 308). Dies muss geschehen, trotz der drohenden Gefahr eines möglichen Scheiterns – einer untragbaren neuen Frisur. Der Begriff der Krise scheint im Kontext von *Haircuts by Children* radikal, aber die Forderungen von *Mammalian Diving Reflex* Welt neu zu denken, Systeme zu destabilisieren und Machtverhältnisse zu hinterfragen, sind nicht weniger pathetisch. Nach dem Philosophen Bernhard Waldenfels, dessen zentrales Thema die Herausforderung durch das Fremde ist, kann diese Erfahrung im Friseursalon zu einer Fremderfahrung werden, die „in der Außerkraftsetzung einer Ordnung samt der Alternative zwischen Ja und Nein [mündet], wodurch die Fragen ob jene Annahme zutrifft oder nicht, unentscheidbar wird" (Koller 2012: 82). Da dichotomische Begriffspaare nicht nur zur Beschreibung dienen, sondern auch Regulative unseres Handelns sind, „bedeutet ihre Destabilisierung, ihr Zusammenbrechen nicht nur eine Destabilisierung der Welt-, Selbst- und Fremdwahrnehmung, sondern eben auch eine Erschütterung der Regeln und Normen, die unser Verhalten leiten" (Fischer-Lichte 2012: 309).

Diese Destabilisierung, die Verunsicherung von gegebenen Annahmen, das Hinterfragen und Neuordnen von gesellschaftlichen Strukturen können als Hauptanliegen der Arbeiten von *Mammalian Diving Reflex* formuliert werden. Übergreifende Ziele von Kultureller Bildung decken sich, wenn sie kritischer Natur sind, genau mit diesen Manifesten. Die Performativität der Arbeit *Haircuts by Children* wurde aus theaterwissenschaftlichen Zugängen, nach Pavis, Lehmann und Fischer-Lichte, herausgestellt und analysiert. Damit ist eine erste Einordnung gelungen und bietet Anknüpfungspunkte für die Analyse aus Sicht Intervention, was einen wichtigen Schwerpunkt der Performance ausmacht, und der Kulturellen Bildung. Diese Perspektiven werden in den folgenden Kapiteln verdeutlicht.

Quelle: www.mammalian.ca

3. *Haircuts by Children* als Intervention

3.1. Intervention – eine Definition

Die Intervention ist seit dem *social turn* in den Künsten ein weit verbreitetes Vorgehen, insbesondere für Theaterformen, wie die Performance-Kunst oder das Applied Theatre. Bekannt aus Feldern wie Politik, Militär, Medizin, Psychologie oder Pädagogik, ist die Intervention, das Einschreiten, meist eine Bewegung von außen nach innen. Dies lässt sich aber schnell als zu große Vereinfachung erkennen, da in diesen Feldern, wie auch der Kunst, meist komplexere Sachverhalte vorliegen. „Die Dynamik einer Intervention zu betrachten heißt somit immer, die komplexen Wechselwirkungen zu untersuchen, die sich aus den Interessen, den Vorstößen, den Rückzügen wie dem innehaltenden Zögern aller Beteiligten ergeben“ (Warstat, Heinicke, Kalu, Möbius und Siouzouli Intervention 2015: 32). Laut Warstat eint die Interventionen im Rahmen künstlerischer Praxis ihre Performativität (ebd.). Das bedeutet, dass sich die Reaktion auf eine Irritation immer als performativer Prozess vollzieht. Obwohl Form und Inhalt künstlerischer Interventionen keinem Genre zugeordnet werden können (am ehesten bedient sich das Applied Theatre dieser Zuschreibung), liegt allen interventionistischen Projekten eine Performativität zugrunde. Und „selbst wenn sich das Einschreiten als artefaktischer Eingriff im institutionellen oder öffentlichen Raum materialisiert, wird sich die Einflussnahme zudem in der Reaktion auf die Irritation manifestieren und als performativer Prozess vollziehen“ (ebd.).

Durch ein Spannungsverhältnis zwischen der angestrebten Vermittlung von Inhalten und dem Akt des ‚Dazwischentretens’, entsteht ein Verhandlungsraum, ein Freiraum, der im besten Falle eine Neupositionierung zulässt und fordert (ebd.: 29). Dieser Verhandlungsraum entsteht in doppelter Form bei *Haircuts by Children*: der Friseursalon wird zum konkreten Ort, an dem sich nicht-planbare Gespräche zwischen Kindern und Erwachsenen ergeben und an dem eine Umkehrung der Machtverhältnisse explizit erfahrbar wird (für beide Seiten). Auf einer Metaebene öffnet sich ein Verhandlungsraum über Fragen zum Recht auf Teilhabe von Kindern, Arbeit als Ermächtigung und Unterdrückungsmechanismen. Im besten Fall modelliert die Intervention eine Form von Systemkritik, die eine Neupositionierung fordert. „Erst aus dem Ensemble diverser Praktiken ergibt sich jene Struktur der Intervention, die als generische Form die Krise, in die sie einschreitet, den Konflikt, den sie kritisiert, die Wunde, die sie diagnostiziert, das Ungleichgewicht, das sie zu balancieren sucht, in deren spezifischer Gestalt erst hervorbringt“ (ebd.: 45).

Diese Praktiken gilt es für eine umfassendere Analyse der Performance *Haircuts by Children* als Intervention zu beschreiben. Im Applied Theatre wird die Kategorie des *Gestus* als Analysefaktor benannt, der aber, ausgehend von Brechts medienübergreifender Begriffserläuterung, um die Berücksichtigung von Widersprüchen erweitert werden muss. Es entstehen entscheidende Widersprüche dadurch, dass die Haltung der Initiatoren und Ausführenden der Intervention nicht unbedingt der formulierten Zielsetzung entsprechen müssen (vgl. Warstat, Heinicke, Kalu, Möbius und Siouzouli Intervention 2015: 46). Chantal Mouffe schlägt für diesen Widerspruch als übergreifendes Prinzip, das den Gestus einschließt, den Begriff der *gegenhegemonialen Intervention* vor und meint damit den „Eingriff in Institutionen mit dem Ziel, die systemstützenden Diskurse und Praxen zu irritieren und vorherrschende Ordnung zu desartikulieren" (ebd.: 47). Sie geht noch einen Schritt weiter und sagt, „dass künstlerische und kulturelle Praktiken Räume des Widerstands schaffen können, die das gesellschaftlich Imaginäre untergraben, das für die Reproduktion des Kapitalismus notwendig ist" (ebd.: 33). Hegemonie wird bei Mouffe weit gefasst und als dominantes Ordnungsprinzip definiert (vgl. ebd.: 47). Auf Mouffes Prinzip der gegenhegemonialen Intervention wird im Kapitel 3.4. nochmal dezidiert eingegangen.

Für eine Analyse lassen sich daraus folgende Fragestellungen formulieren: Wie stört die Intervention die gegebene Ordnung? Auf welche Weise initiiert diese Störung eine Neuartikulierung einer differenten Ordnung? Außerdem muss gefragt werden, wie sich interventionistische Strategien, die auf anderen Medien beruhen, in Bezug zu dem Aufführungsprozess verhalten (vgl. ebd.: 47).
Ein weiterer Faktor der Verfahren künstlerischer Interventionen ist, dass sie Einfluss auf die Rezipient*innen nehmen, „die entsprechend der Form der auftretenden Irritation zu einer Reaktion herausgefordert sind und gegebenenfalls ihre Handlung reflektieren und sich neu positionieren müssen" (ebd.: 32). Diese Irritation und mögliche Neupositionierung im entstandenen Verhandlungsraum, soll nun bei *Haircuts by Children* untersucht werden.

3.2. Irritation und Krise[7]

Fast jedes Kind kommt irgendwann auf die Idee, eine Schere zu nehmen und, sich selbst oder anderen, die Haare abzuscheiden. Dies führt meist zur Artikulation eines Verbots: Man darf

[7] Krise kann als Einbruch in einem routinierten Handlungsablauf verstanden werden und stellt damit eine krisenhafte Situation dar. Irritation kann als die subjektive Empfindung und als konkreter Zustand beschrieben werden. Diese Definitionen stellt die Autorengruppe vom Sammelband „Irritation als Chance" zusammen, die hier übernommen wird (vgl. Bähr et al 2019: 5).

sich selbst nicht einfach die Haare schneiden, nicht seiner Puppe (wobei hier noch die schmerzhafte Erfahrung dazu kommt, dass die Haare der Puppe nicht nachwachsen) und besonders nicht anderen Kindern. Auch nicht, wenn das andere Kind das erlaubt. Oder man selbst das möchte. Die Entscheidungsmacht über den eigenen Körper liegt, vor allem zum Schutz, bei den Erziehungsberechtigten. Bei *Haircuts by Children* ist Haareschneiden erlaubt und erwünscht. Das löst eine Irritation bei den Kindern aus. Mit einer mehrtägigen Einführung und nachdem an einer Puppe geübt wurde, aber letztendlich ohne Supervision von einem Erwachsenen, dürfen und sollen die Kinder Haare schneiden. Die Entscheidung, was genau erlaubt sein soll und was nicht, muss zwar mit dem*der Kund*in abgesprochen werden. Meist wird den Kindern aber gesagt: mach es so, wie du magst. Gerade diese Freiheit, die Haare so abzuschneiden, wie man es selbst für am Besten, am Schönsten oder am Lustigsten empfindet, stürzt viele Kinder in eine ‚Krise'. Es muss auf die eigene Kreativität, die eigenen (frisch erlernten) Fähigkeiten und vor allem auf die Macht, eine gute (oder eben auch schlechte) Entscheidung zu treffen, vertraut werden. Ein Kind sagt einen Tag vor der Performance beim Üben an einer Puppe: „I can't actually believe that members of the public actually let children cut their hair" (vorliegendes Video).

Eine Irritation tritt auch bei den Erwachsenen auf. Bei den zufälligen Zuschauenden, die am Friseursalon vorbeilaufen, die vielleicht die künstlerische Rahmung nicht erkennen und Kinder beim Ausführen eines Jobs für Erwachsene sehen. Die Irritation artikulieren aber auch eingeweihte Teilnehmende, die einen Friseurtermin im Rahmen dieser Performance gebucht haben und vermutlich die Rahmenbedingungen, die Künstlergruppe und die Performance selbst schon kennen. „I didn't expect them to run *everything*.", sagt ein erwachsener Teilnehmer, während ihm ein Junge die Haare abrasiert. Die Fähigkeiten der Kinder sind natürlich nicht einfach so einzuschätzen; sie haben keine Ausbildung und es gibt niemanden, der ihr Können validieren könnte. Einem*r ausgebildeten Friseur*in darf ich sagen, dass mir das Ergebnis nicht gefällt oder dass ich mit seinen oder ihren Fähigkeiten nicht zufrieden bin. Darf ich das jetzt auch, wenn mir ein Kind die Haare schneidet? Darf ich mich über meine neue Frisur ärgern? Bei wem könnte ich mich beschweren?

Irritiert wird auch ein bekanntes Beziehungsgeflecht. Kinder und Erwachsene treffen meist in sehr klar bekannten Beziehungskontexten aufeinander. Entweder sie sind miteinander verwandt oder sie treffen in Lern- oder Lehrsituationen aufeinander. Auf der Ebene der Institutionen sind das Familie, Schule, informelle Lernorte oder Pflegekontexte. Der Auftrag

ist ein erzieherischer oder pflegerischer. Dem liegt ein Machtverhältnis zugrunde, das immer ein Ungleichgewicht auf Seiten der Erwachsenen beinhaltet. Die erwachsene Person hat mehr Wissen, mehr Fähigkeiten, mehr ökonomisches Kapital und damit mehr Macht. Für die halbe Stunde des Haareschneidens bei *Haircuts by Children* wird dieses Ungleichgewicht in einigen Bereichen umgekehrt. Zwar nur temporär und punktuell, aber klar für beide Seiten erlebbar. "It's about kids and trust and there is such a social structure around children and what they are allowed to do and not allowed to do and how we are allowed to interact with them as adults" (Eva Verity, Mitglied von *Mammalian Diving Reflex* im Video). Diese Neuverteilung von Ressourcen beschreibt Darren O'Donnell für seine Interventionen als *Social Acupuncture*.

3.3. Social Acupuncture/Discomfort

Social Acupuncture nennt Darren O'Donnell den Prozess, den *Mammalian Diving Reflex* mit ihren Projekten in der Gesellschaft in Gang bringen wollen. Die sozialen Interventionen vergleicht er mit der (traditionellen chinesischen) Akkupunktur, bei der, durch den Reiz eines Nadelstichs, Blockaden gelöst und chronische Stagnationen wieder in den Fluss gebracht werden, wie oben bereits erläutert. Theoretisch funktioniert das beim sozialen Körper wie beim physischen Körper: „small interventions at key juncturs should effect larger organs, in turn contributing to feedback loops that can amplify and effect the distribution of energy resources" (O'Donnell 2006: 49). Energien und Ressourcen werden neu verteilt und erreichen alle Organe des (sozialen) Körpers. Was Unwohlsein, Schmerzen, Einschränkungen und letztendlich Krankheiten für den menschlichen Körper sind, sind racism, sexism und classism für den sozialen Körper. „In the social body, an excess of power or opportunity held by one group – white people, for example – is contingent on a deficiency in other parts of the social body, and again we have pain, restricted mobility and worse" (ebd.: 47).

O'Donnell nutzt die Begriffe „discomfort" und „awkwardness", die mit Unbehagen und Unbeholfenheit übersetzt werden können. Diese beiden Zustände, die eher negativ konnotiert sind, sollen die Grundlage für Irritation und Störung sein, sind aber auch für das Bilden neuer Beziehungen nötig.„Social evolution, growth, and change crawl slowly along upon the back of discomfort" (O'Donnell 2018: 48). Er zieht eine Analogie zum physischen und kognitiven Wachstum: körperliche Stärke, der Aufbau von Muskeln, ist nur durch die unangenehme Reizung von Muskeln möglich („no pain, no gain") und Lernen bzw. Bildung ist nur durch die Verwirrung von Konzepten möglich („no confusion, no clarity"). Gesellschaftliches Wachstum ist nur durch Beziehungen möglich, die nach der unangenehmen Phase des

Kennenlernens stattfinden können: „no awks, no allies“ (vgl. ebd.).

Bei *Haircuts by Children* entstehen durch die Begegnung mit fremden Personen und den aufgeladenen Zustand des Haareschneidens, bei den Kindern die Mischung aus Aufregung und Überforderung, bei den Erwachsenen die Neugier und Furcht vor einem ausgefallenen Haarschnitt, ein möglicher Zuwachs an gegenseitiger und geteilter Wahrnehmung. Durch die Verwirrung der Gesamtordnung, in der alle Beteiligten vorerst schwimmen, entsteht eine neue Rahmung, in der neue Fragen entstehen, gemeinsam und im Austausch miteinander. Ressourcen, wie der Zugang zu Kunst, Austausch mit Menschen anderer Klasse, Gender, Herkunft oder Alter, aber auch nicht messbare Dinge wie gute Laune, Berührung, Zuwendung und Aufmerksamkeit, werden für den Moment für alle zugänglich und eine Umverteilung findet statt.

3.4. *Haircuts by Children* als gegenhegemoniale Intervention

Chantal Mouffe entwirft mit ihrer Idee der Agonistik die Argumentation, dass die zentrale Aufgabe demokratischer Politik darin bestehe, Institutionen zu gründen, die die Möglichkeit geben, Konflikte agonistisch zu verstehen. Das bedeutet, dass Opponenten keine Gegner, sondern Kontrahenten sein können (vgl. Mouffe 2015: 12). Durch ein Verständnis einer Pluralisierung von Hegemonien, entstehe eine agonistische Ordnung. Um eine agonistische Ordnung zu etablieren, bzw. eine antagonistische und damit hegemoniale Ordnung zu irritieren und zu zerschlagen, verwirft Mouffe einen traditionellen revolutionären Ansatz und schlägt dafür gegenhegemoniale Interventionen vor. Da im „postfordistischen“ Stadium des Kapitalismus, in dem wir uns befänden, die Produktion von Affekten eine immer wichtigere Rolle spiele, nehme das kulturellen Terrain eine strategische Position ein. Da dieser Prozess für die kapitalistische Verwertung von entscheidender Bedeutung ist, sei „dieses Terrain ein zentraler Ort für die Intervention durch gegenhegemoniale Praktiken“ (ebd. 15).

Warstat und die anderen Herausgeber*innen des Sammelbandes *Theater als Intervention* (2015) beschreiben, dass kulturelle und künstlerische Praktiken Räume schaffen können, die das gesellschaftlich Imaginäre untergraben, das für die Reproduktion des Kapitalismus notwendig ist (vgl. Warstat, Heinicke, Kalu, Möbius und Siouzouli 2015: 33). Chantal Mouffe fordert: mehr künstlerische Interventionen gegen den Kapitalismus, gegen die totale gesellschaftliche Mobilisierung (vgl. Mouffe 2015: 135) und beschreibt weiter, wenn wir künstlerische und kulturelle Praktiken als Räume des Widerstandes mit politischem Potential

verstehen wollen, „sollten wir Formen des künstlerischen Widerstands als agonistische Intervention im Kontext des gegenhegemonialen Kampfes betrachten“ (ebd.: 136).

In Anlehnung an Mouffes Konzeption schlagen Warstat und die anderen Herausgeber*innen vor, die gegenhegemoniale Intervention von einer hegemonialen (stabilisierenden) Intervention und einer paradoxen (stürzenden) Intervention zu unterscheiden: „Der von Mouffe geprägte Begriff der gegenhegemonialen Intervention steht für Eingriffe in Institutionen mit dem Ziel, die systemstützenden Diskurse und Praxen zu irritieren und die vorherrschende Ordnung zu desartikulieren“ (Warstat, Heinicke, Kalu, Möbius und Siouzouli Intervention 2015: 47). Für Mouffe ist jede, „temporäre und gefährdete Artikulation kontingenter Praktiken immer auch Ausdruck einer bestimmten Konstellation von Machtverhältnissen. Jede Ordnung kann daher durch antihegemoniale Praktiken infrage gestellt werden, die versuchen, sie zu re-artikulieren und eine andere Form der Hegemonie zu installieren“ (Mouffe 2015: 22). Diese Re-artikulierung nennt der marxistische Philosoph Antonio Gramsci, auf den sich Mouffe bezieht, „Common Sense“. Dieser „Common Sense“ kann durch kulturelle und künstlerische Praktiken herausgebildet oder verändert werden und spielt eine entscheidende Rolle in der Reproduktion oder eben Disartikulation einer bestehenden Hegemonie (vgl. ebd.: 139).

Einen leicht nachvollziehbaren Vergleich zieht Mouffe mit der Rolle, die der Werbung im Kapitalismus zukommt: die Wünsche der Kund*innen werden manipuliert und dadurch geformt. Subversiv und aggressiv verändert die Werbung ihre Kund*innen und suggeriert ihnen das Gefühl, etwas Bestimmtes zu wollen, denken oder zu fühlen. Im positiven Sinne, aber genauso effektiv, können gute künstlerische Interventionen das ebenfalls leisten. Sie haben das Potenzial ähnliche imaginäre Gemeinschaften zu gründen (vgl. ebd.: 140). Dabei geht es nach Mouffe niemals darum, durch kritische künstlerische Praktiken „den Schleier eines vermeintlich falschen Bewusstseins zu lüften und die „eigentliche Wirklichkeit“ zutage zu fördern“ , sondern sichtbar zu machen „was der vorherrschende Konsens oft verschleiert oder verdeckt“ und das hat Potenzial „all jenen eine Stimme zu verleihen, die im Rahmen der bestehenden Hegemonie mundtodt [gemacht werden]“ (ebd.: 143). Es geht darum, bestehende Ordnungen und Systeme sichtbar zu machen und den Raum zu eröffnen, um diese infrage zu stellen.

In welchem Sinne ist *Haircuts by Children* dann eine gegenhegemoniale Intervention? Bei dieser künstlerischen Intervention werden verschiedene Ordnungen, durch das Ersetzen von erwachsenen Friseur*innen mit Kindern sichtbar gemacht. Das System wird nicht komplett ausgewechselt, sondern durch eine Intervention innerhalb irritiert. Eine Ordnung, die ins Wanken gerät, ist die zwischen Erwachsenen und Kindern: Wie sehen Räume aus, in denen Kinder und Erwachsene aufeinandertreffen? Wann entstehen Machtverhältnisse und wie fühlt sich deren Umkehrung an? Wie fühlt sich also Verantwortung an? An welchen Bereichen von Gesellschaft nehme ich als Kind teil?

Eine weitere Ordnung, die sichtbar gemacht wird, ist die, die durch Arbeit entsteht. Welche Konventionen erfüllen wir am Arbeitsplatz? In Begegnungen? In Gesprächen? Was ist Arbeit? Was bedeutet Expertise und welche Machtverhältnisse entstehen dadurch? Warum dürfen Kinder nicht arbeiten? Welche Ermächtigung entsteht durch die Teilnahme an produktiver Arbeit? Wie fühlt sich Ermächtigung an? Eine Dimension, die bisher nicht in dieser Analyse noch nicht aufgetaucht ist, ist die Irritation von Konventionen und Annahmen, die mit dem Friseurberuf und Frisuren zutragen kommen und der Ordnung von Gendervorstellungen zuzuordnen sind. Ist Friseur*in ein Frauenberuf? Was ist ein maskuliner und was ein femininer Haarschnitt? Warum kosten Haarschnitte für Frauen mehr als für Männer?

Da die Veränderung von politischen Identitäten nicht durch einen rationalen Appell geschehen kann (den es vielleicht aber als Anstoß benötigt), braucht es, so Mouffe, die Einbindung in Aktivitäten (vgl.: Mouffe 2015: 143). Gegenmodelle müssen erlebbar gemacht werden, Erfahrungen ermöglicht werden, die eine emotionale Anbindung an die Fragestellungen bieten. *Haircuts by Children* fordert eine extreme Einbindung, ein totales Einlassen auf die Irritation der Ordnung auf beiden Seiten: der haareschneidenen Kinder und der teilnehmenden Erwachsenen.

Darren O'Donnell siedelt diese Performance im Kontext von Arbeit an: im Spannungsverhältnis zwischen der Ermächtigung von Kindern, die für eine halbe Stunde produktive Arbeitskraft werden, und den Kinderrechtskonventionen, die Kinder vor Ausbeutung schützt. Diese Gegenüberstellung ist vorerst eine Provokation, eine Irritation, da die Tatsache, dass Kinder nicht arbeiten müssen (oder dürfen) keine kleine Errungenschaft der westlichen Moderne darstellt. In dieser Performance vermischen sich Arbeit und Kunst,

performatives und reales Handeln und Ästhetik und Handwerk. *Mammalian Diving Reflex* will Performances machen, „in which power differentials are at least tacitly acknowledged and the artistic manoeuvre is to either reverse or erase them temporarily in a gesture of antagonism that contributes to rising social intelligence" (O'Donnell 2006: 33). Für Mouffe, die selbst nicht über dieses Projekt geschrieben hat, könnte der Friseursalon der ideale Ort für künstlerische Praktiken sein, die eine transformatorische, agonistische und politische Absicht verfolgen.

> „Heute haben sich die Grenzen zwischen rein intellektueller Aktivität, politischem Handeln und Arbeit aufgelöst [...]. Diese Veränderungen machen den Weg für neue Formen von sozialen Beziehungen frei, in denen Kunst und Arbeit in neuen Konfigurationen existieren. Das Ziel künstlerischer Praktiken sollte es sein, die Ausprägung dieser neuen sozialen Beziehungen, die durch die Transformation des Arbeitsprozesses ermöglicht werden, zu unterstützen. Ihre Hauptaufgabe ist die Produktion neuer Subjektivitäten und Ausarbeitung neuer Welten" (Mouffe 2015: 135).

Quelle: www.mammalian.ca

4. *Haircuts by Children* als Kulturelle Bildung

4.1. Kulturelle Bildung – eine Definition

Für eine umfassende Definition von Kultureller Bildung beziehe ich mich vorrangig auf die Dissertation *Kindliche Nutzerwelten in der kulturellen Bildung* von Henning van den Brink, der eine umfassende Übersicht über das Feld erstellt hat. Van den Brink bezieht sich vor allem auf Autor*innen wie Max Fuchs, Ulrike Hentschel, Hans-Christoph Koller, Mira Sack, Tobias Fink und Ute Pinkert. Diese, im weitesten Sinne kultur- und theaterpädagogischen Zugänge, werden durch die *Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* von Hans-Christoph Koller erweitert.

Van den Brink schlägt Kulturelle Bildung als Oberbegriff vor, der ästhetische und künstlerische Bildung beinhaltet. Den Begriffspluralismus in diesem Feld führt er darauf zurück, dass die Begriffe sich definitorisch stark überschneiden, aber jeweils durch Begründungskonstruktionen (Formulierung gegenüber Geldgebern, politischen oder schulischen Partnern) unterschiedliche Verwendung finden (vgl. van den Brink 2017: 7). Diese Abhängigkeiten von beispielsweise Projektpartnern bergen die Gefahr einer Funktionalisierung von Kultureller Bildung: „Vor allem wenn man die Angebote an dem Nutzen derjenigen ausrichten möchte, die daran teilnehmen, dann rücken die Nutzerperspektive und damit die Frage in den Vordergrund, wie die Teilnehmenden davon profitieren und welchen Gebrauchswert sie aus dem Angebot für ihre aktuelle und zukünftige Lebenssituation entwickeln“ (ebd.: 2). Obwohl häufig durch einen Kompetenzerwerb legitimiert, darf sich Kulturelle Bildung nicht in der Pflicht sehen, „ökonomisch oder gesellschaftlich verwertbare Kompetenzen oder Wissensbestände zu vermitteln, [sondern stellt] Eigensinn, den Eigenwert und die Eigendynamik kreativer Aktivitäten mit künstlerischen Mitteln für das Subjekt selbst in den Vordergrund“ (ebd.: 8).

Für Max Fuchs gehören zu dieser künstlerischen Praxisform immer sowohl der Prozess als auch ein daraus resultierendes Endprodukt. Karl Ermert benennt Kulturelle Bildung als „Lern- und Auseinandersetzungsprozess des Menschen mit sich, seiner Umwelt und der Gesellschaft im Medium der Künste und ihrer Hervorbringungen“ (ebd.). Cornelie Dietrich betont besonders die Außerkraftsetzung der Kategorien wahr und unwahr bzw. richtig und falsch. Als Leitlinien beschreiben Tobias Fink und Wolfgang Sting „Lebensweltbezug, Subjektorientierung, Freiwilligkeit, Partizipation, Selbstbildung und Selbstbestimmung“ (ebd.: 10). Ergänzt werden diese Leitlinien noch mit dem Begriff der Selbstwirksamkeit nach

Albert Bandura, die als „eine Grundvoraussetzung für die individuelle Lebensgestaltung, die proaktive Verwirklichung von Lebenschancen und die selbstbestimmte Entfaltung der Persönlichkeit angesehen“ (ebd.: 12) werden kann. Mira Sack bezieht hier noch Irritation und Krise, sowie deren Überwindung, für das Anstoßen von Bildungsprozessen mit ein. Es müssen konstruktive Verunsicherungsprozesse, radikale Differenzerfahrungen und Erfahrungskrisen angeregt werden (vgl. ebd.: 15). Für ein Gelingen von Bildungsprozessen sollen diese Krisen immer genau am Scheitelpunkt zwischen Unter- und Überforderung liegen, um die gebündelten Energien zur Bewältigung der Krisen (im besten Falle Euphorie und Ekstase) freigesetzt werden. Mihaly Csikszentmihalyi verwendet dafür den Begriff des „Flows“ (vgl. ebd.: 13).

Diese verschiedenen Positionen und Definitionsbestandteile werden hier aufgeführt um ein möglichst umfassenden Begriff von Kultureller Bildung aufzufächern. Eine Schwierigkeit in der Abgrenzung gegenüber anderen Definitionen von, zum Beispiel, ästhetischer oder künstlerischer Bildung zeigt sich an der Fülle von Definitionsansätzen. Dieses Spektrum dient der später folgenden Analyse der Performance *Haircuts by Children* aus Sicht der Kulturellen Bildung.

4.1.1. Erweiterung der Definition

In den meisten Forschungen und Veröffentlichungen beziehen sich die Autor*innen bei Kultureller Bildung auf mehr oder weniger klassische Formen des Theaterspielens und Vermittelns. Für die Theaterpädagogik verwendet Pinkert drei verschiedenen Kategorien möglicher Prozesse bzw. Ergebnisse: Sie unterscheidet zwischen Eigenproduktion (Theaterproduktion ausgehend von eigenem Material, kollektiven Entstehungsformen, in Abgrenzung zur Umsetzung einer literarischen Vorlage), Projekt (es wird für einen zeitlich begrenzten Rahmen zu einem vorgegeben Thema gearbeitet, es entsteht ein künstlerische Produktionsprozess als Gruppenarbeit und ein präsentables Ergebnis) und Forschung. Unter ästhetischer Forschung werden Arbeitsprozesse zusammengefasst, die auf ästhetische und wissenschaftliche Verfahren sowie Alltagspraktiken zurückgreifen und auf eine Grenzverschiebung zwischen diesen Dimensionen abzielen (vgl. Pinkert 2005: 50 ff.).

Besonders zentral für die Untersuchung dieser Arbeit ist die Benennung der Chance und gleichzeitigen Gefahr der Performance im theaterpädagogischen Kontext. Der Prozess und das Ergebnis können sich gleichzeitig als künstlerische Arbeit und Bildungsprozess verstehen,

wenn die Leitung es schafft, „die Wirkung auf und für die beteiligten Spieler*innen im Blick zu behalten“ (Sting 2009: 151). Dieses Funktionieren in beiden Bereichen, der Kunst und der Pädagogik, ist auch bei einer klassischeren Projektform wie einer Spielclubaufführung oder einer Schultheaterproduktion gegeben. Aus der Sicht der Rezipient*innen wird aber häufig ein wohlwollendes Auge zugedrückt. Eine Performance hat dahingehen die Chance, auch für das Publikum bzw. die Teilnehmenden einen bildenden Charakter einzunehmen und gleichzeitig einen künstlerischen Anspruch zu bedienen.

4.2. Ist *Haircuts by Children* Kulturelle Bildung?

Was ist also *Haircuts by Children* ausgehend von Ute Pinkerts vorgestellten Arbeitsformen, wenn man die Arbeit im Kontext eines erweiterten Theaterpädagogikbegriffs versteht? Welchen Stellenwert nimmt die Performance-Kunst im Rahmen von Kultureller Bildung ein? Da sich die meisten Autor*innen bei Kultureller Bildung auf dramatische Theaterformen beziehen und als Ergebnis Aufführungen und Theaterspielen benennen, muss eine Unterscheidung zwischen dramatischem Theater und Performance gemacht werden. Wolfgang Sting macht eine sehr klare Unterscheidung zwischen Performance und dramatischen Theater, die in seiner Einfachheit für diese Arbeit sinnvoll erscheint und im Folgenden zu berücksichtigen ist: Performance ist Ereignis statt Werk, Präsentation statt Repräsentation, Handeln statt Spielen, Selbstdarstellung statt Figurendarstellung und Unmittelbarkeit statt Illusion (vgl. Sting 2009: 150). Zu untersuchen ist also, ob die für Kulturelle Bildung geltenden Bildungsprozesse, für die meist noch klassische Theaterformen im Zentrum stehen, auch durch Performances gemacht werden.

4.2.1. Differenzerfahrung

„Bildungserfahrungen durch das Theaterspielen vermitteln sich über die dort mögliche Differenzerfahrung, so die Annahme“ (ebd.: 152). In der Performance *Haircuts by Children* findet kein Theaterspielen statt, denn es wird eine performative Handlung vollzogen. Die Kinder performen Haareschneiden. Sie präsentieren sich als Friseur*innen, führen die Handlungen aus (Begrüßen, Small Talk, Waschen, Schneiden, Föhnen), die ein*e Friseur*in täglich macht. Die Kinder (und auch die erwachsenen Teilnehmenden) spielen keine Figur. Durch die Berührung, den Kontakt, das Abschneiden der Haare entsteht eine extreme Form der Unmittelbarkeit.

Kann aber dieses performative Haareschneiden eine Differenzerfahrung (vgl. Hentschel 2010)

ermöglichen? Die „Differenzerfahrung als ästhetische Kompetenz wird nicht auf der Ebene der Rollendarstellung und dramatischen Rollenarbeit möglich, sondern auf der Ebene der reflektierten Selbstdarstellung und der bewussten Gestaltung von performativen Situationen und Aktionen“ (Sting 2009: 154). Die Selbstdarstellung der handelnden Kinder in *Haircuts by Children* findet an mehreren Punkten statt. In den Vorbereitungstagen, den Proben für diese Performance sozusagen, beschäftigt sich die Gruppe mit der Frage nach Verboten und Einschränkungen von Kindern im Alltag. Sie sammeln in einem Workshopformat Alltagssituationen, in denen Kindern das Recht auf Teilhabe verwehrt wird. Darren O'Donnell macht diese Unterdrückungsmechanismen exemplarisch am Moment der Exklusion von Kindern aus dem Arbeitsmarkt fest: „If we are looking for a population with nearly infinite identities expressed by the individuals within it, all of whom share the condition of precarity, we don't have to look any further than children, even the richest of whom are denied many basic rights, including the right to work for money" (O'Donnell 2018: 14). Eine offene Frage bleibt, ob die Kinder dann bei Haircuts by Children nicht eigentlich Geld für ihre angebotenen Dienstleistungen erhalten sollten?

Diese provokative Aussage, die bewusst im Spannungsverhältnis zur Annahme der Kinderrechtskonventionen (zum Schutz der Kinder) steht, bietet den Kindern und auch erwachsenen Teilnehmer*innen eine Vorlage zur Reflexion der Selbstdarstellung in der Performance. Die Einordung der Aktion des Haareschneidens im Friseursalon wird von den Workshopleiter*innen von Ma*mmalian Diving Reflex* spielerisch in einen künstlerisch/ästhetischen Kontext eingebettet. Die Kinder können sich lustvoll im Moment des Haareschneidens oder des Smalltalks mit den erwachsenen Kund*innen verlieren, sind sich aber in einer Rahmung der bewussten Gestaltung der performativen Situation bewusst, so zumindest die Intention der Gruppe. Das dies nicht immer hundertprozentig gleichzeitig, bewusst und bei allen Teilnehmenden stattfindet, liegt in der Natur der Sache. *Haircuts by Children* lebt von seiner Einfachheit, der ambivalenten Haltung zu den ‚arbeitenden' Kindern, der unkonventionellen Form. Wolfgang Sting betont in seinem Artikel *Performance als Perspektive*: „Sich unkonventionellen künstlerischen Praxen auszusetzen, schärft die ästhetische Wahrnehmung und Kompetenz“ (Sting 2009: 152).

4.2.2. Die Begriffe ‚hervorgehoben' und ‚konsequenzvermindert'

Für einen Lernprozess durch Theaterspielen benennt Pinkert folgende Annahme: „Voraussetzung hierfür ist eine Theaterbegriff, der Theater als einen vom Alltag

unterschiedenen Raum ‚rahmt', in dem Handeln ‚hervorgehoben' und ‚konsequenzvermindert' stattfinden kann" (Pinkert 2005: 42). Wie ist es aber bei *Haircuts by Children*? Der konkrete Raum des Alltags und der Performance sind der selbe. Die Performance findet in einem realen Friseursalon statt, nichts wird für die ‚Aufführung' verändert, der Raum wird nicht verändert inszeniert. Aber der Friseursalon wird für diesen Tag anders gerahmt. Die Performance findet (bisher) immer im Rahmen von Theater- oder Performancefestivals statt. Das wird durch verschiedene Medien sichtbar gemacht: vor dem Friseursalon stehen Schilder, Plakate oder Banner, die das Logo des Festivals zeigen, im Programm (online und offline) wird auf die Performance hingewiesen und die „Kund*innen" haben meistens im Vorhinein über das Festivalbüro einen Termin zum Haareschneiden vereinbart – „eine Eintrittskarte gekauft". Auf den Videos ist auch erkennbar, dass immer künstlerische Mitglieder von *Mammalian Diving Reflex* anwesend sind und für Gespräche über die Performance zur Verfügung stehen. Anders als in der Tradition von Augusto Boal und dem unsichtbaren Theater, sind sich alle Beteiligten des performativen Rahmens bewusst. Vielleicht reiht sich diese Performance dadurch mehr in die junge Tradition der immersiven Theaterformen ein, was aber an anderer Stelle zu analysieren wäre.

Wie aber ist es mit der Handlung? Alltagshandlung wird bei *Haircuts by Children* zur ästhetischen Handlung. Haareschneiden ist gleichzeitig auch ästhetisches Handeln an sich und wird dazu noch in einen künstlerischen Kontext gerahmt. Durch die künstlerische Rahmung werden die Handlungen im Friseursalon ‚hervorgehoben' Die Gespräche zwischen den Kindern und den Erwachsenen sind als solche aufgeladen. Trotz des alltäglichen Charakters eines Smalltalks, bleibt hier eine Aufmerksamkeitsverschiebung nicht aus. Für viele Kinder und auch Erwachsene sind nicht-angeleitete Gespräche untereinander, wenn sie nicht innerhalb der Familie oder in einem institutionalisierten Rahmen stattfinden, eine Besonderheit. Die Friseurtätigkeiten werden trotz ihrer Alltäglichkeit dadurch stark ‚hervorgehoben' dass sie von Kindern und nicht Erwachsenen ausgeführt werden. Bei jedem Handgriff schwingen vermutlich Fragen wie: Kann der*die das? Wie fühlt sich das Kind wohl dabei, mir als fremde Person die Haare zu schneiden? Verhalte ich mich richtig oder falsch? Bei den Kindern sind es vermutlich ähnliche Fragen: Kann ich das, was ich vorgebe, zu können? Was mache ich, wenn mir nichts mehr einfällt oder ich aus Versehen die Haare zu kurz geschnitten habe? Ist das Ganze hier komisch? Jede Aktion erhält eine Aufladung durch Anspannung, Aufregung, Unsicherheiten und Unwohlsein, durch „gebündelten Energien bei der Überwindung von Krisen" (Pinkert 2005: 43).

Ambivalenter wird die Sache bei dem Begriff der ‚Konsequenzverminderung' Die künstlerische Rahmung des Haareschneidens ermöglicht und erlaubt diese Handlung erst einmal per se. Wie schon beschrieben, dürfen Kinder eigentlich niemandem die Haare schneiden, nicht mal sich selbst, aufgrund der irreversiblen Konsequenzen: die resultierende Frisur könnte schlecht sein (nicht annehmbar/peinlich/gesellschaftlich nicht akzeptiert/oder einfach nicht mehr vorhanden). Auch das Haareschneiden hat im Falle von *Haircuts by Children*, trotz künstlerischer Rahmung, reale Konsequenzen, die über die Dauer der Performance hinaus sichtbar und erlebbar bleiben. Haareschneiden ist ein höchst performativer Akt – körperlich, nicht wiederholbar und wirklichkeitskonstituierend. Der Akt ist also in dieser Performance beides zugleich: der Akt des Haareschneidens findet durch die Verabredung der künstlerischen Rahmung konsequenzvermindert statt, das Ergebnis bleibt aber real und konsequent.

Pinkert definiert ein Theaterhandeln mit den Worten „Erkunden" und „Erproben" (vgl. Pinkert 2005: 42), die in dieser Performance zum Greifen kommen. Die Kinder (und auch die Erwachsenen) erkunden die Möglichkeiten der Interaktion und loten die Begegnung zwischen ‚Awkwardness' und ‚Flow' aus. Haareschneiden wird erprobt (mit Konsequenzen), ein Umkehren der Machtverhältnisse zwischen Kindern und Erwachsenen wird herausgefordert und mit einer modellhaften Form eines ermächtigten, demokratischen Zusammenlebens wird experimentiert.

4.2.3. Verlernprozess

Theaterspielen kann als „Verlernprozess" (Gerd Koch) bezeichnet werden, „der es ermöglicht, einen Abstand zur ‚einverleibten' Sozialisation und Enkulturation herzustellen" (Pinkert 2005: 42). Inwiefern ist die Performance *Haircuts by Children* ein Verlernprozess, der Strukturen und Ordnungen sichtbar macht? Mit dieser ersten Dimension eines Lernprozesses, die als reflexiv benannt wird, kann „Theaterspielen als (bestimmte Weise von) Sozialforschung" (ebd.: 43) begriffen werden. Die zweite, konstruktive Dimension ermöglicht eine Konzeption einer (neuen) Welt, einer Antwort auf Ordnungen, Strukturen und Gesellschaft. „Vor diesem Hintergrund bildet Theaterspielen nicht nur die Möglichkeit, bestehende Inkorporationen bewusst zu machen, sondern auch durch die Etablierung ‚anderer' sozialer Strukturen neu zu entwerfen. Der Raum des Theaterspielens hat in diesem Sinne als eine „Heterotopie" (Foucault) immer auch ein utopisches Potential" (ebd.).

Wie entsteht gleichzeitig eine Aneignung der Arbeits- und Performanceprozesse im Rahmen des Friseursalons und eine Distanz, ein Abstand zur einverleibten Sozialisation? Und wie sehen mögliche Antworten auf bestehenden Mechanismen und Strukturen und schließlich die Heterotopien, die utopisches Potenzial in sich tragen aus? Für mögliche Antworten auf diese Fragen, sollen im nächsten Kapitel Fremdheitserfahrungen in der Kulturellen Bildung als Auslöser von Bildungserfahrungen vorgestellt werden. Ein be-fremden erzeugt immer eine Distanz zum Vertrauten und im besten Fall zur einverleibten Sozialisation. Außerdem fordert das Fremde immer eine Antwort, was im Kapitel 4.4. zur Sprache kommt.

4.3. Fremdheitserfahrung als Kulturelle Bildung

Ein Modell für Kulturelle Bildung, das mit ähnlichen Mechanismen funktionieren kann, wie die der gegenhegemonialen Intervention, sind transformatorische Bildungsprozesse, die durch Fremdheitserfahrung angestoßen werden. Nach dem Erziehungswissenschaftler Rainer Kokemohr können Bildungsprozesse als Lernprozesse höherer Ordnung beschrieben werden, die als Ziel die Veränderung der grundlegenden Figuren des Welt- und Sachverhältnisses von Menschen haben (vgl. Koller 2012: 15). Dieser Veränderungsvorgang betrifft nicht nur das Denken eines Subjekts, sondern „das gesamte Verhältnis des Subjekts zur Welt, zu anderen und zu sich selbst“ (ebd.: 9).

Krisenerfahrungen, Irritation und Störungen können, wie im ersten Kapitel zur Kulturellen Bildung benannt, Anlass für transformatorische Bildungsprozesse sein. Bernhard Waldenfels führt den Begriff der Fremdheitserfahrung für diesen Kontext ein (vgl. Waldenfels 1997). Das Fremde ist ein Phänomen eigener Qualität und ist „nicht einfach nur ein „Für-Uns“ [ein Objekt unseres Wahrnehmens, Denkens und Handelns] sondern das unser „Fürunssein“ sprengt und uns selbst in unserer Eigenheit in Frage stellt“ (ebd.: 80).

Besonders wichtig für den Kontext dieser Arbeit ist die Annahme, dass das Fremde als das erscheint, „was sich dem Zugriff einer gegebenen Ordnung entzieht“ (ebd.). Das Fremde hat das Potenzial eine Ordnung außer Kraft zu setzen, samt der Alternative zwischen Ja und Nein, „wodurch die Frage, ob jene Annahme zutrifft oder nicht, unentscheidbar wird“ (ebd.: 82). Ein weiterer Aspekt, der das Fremde beschreibt, ist seine Unzugänglichkeit. „Das Fremde, so scheint es, ist anwesend, indem (oder nur in der Weise, dass) es abwesend ist“ (ebd.: 83). Eine Fremdheitserfahrung eröffnet eine dritte Möglichkeit, die nicht einfach nur wahr oder falsch ist, wenn sie eine Antwort fordert. Die Krise zeigt sich in der Enttäuschung bzw. in der

Negation des Erfahrungshorizontes, kann aber zu einer Bildungserfahrung werden, wenn die Krise überwunden und nutzbar gemacht wird.

4.3.1. Fremdheitserfahrung bei den teilnehmenden Kindern

In *Haircuts by Children* sind Kinder das ‚Fremde'. Sie sind Kinder, die an die Stelle von Erwachsenen treten. Sie nehmen am Arbeitsmarkt teil und erledigen die Aufgaben, die es an einem Arbeitstag im Friseursalon zu erledigen gibt. „Children, with their various abilities, fit nicely into this world [art-as-social-research in contemporary art], carrying the significance of their childishness, a position of radical otherness in relation to adults, and within this realm there exists great potential to test the idea of ramping up the participation of children" (O'Donnell 2018: 24).

Der Prozess des Haareschneidens wird zu einer realen und gleichzeitig performativen Handlung in einem ästhetisierten Rahmen. Damit wird dieser zu einem ‚doing cutting hair' (vgl. Hirschhauer 2010: 220). Die Kinder performen Haareschneiden, indem sie in dieser Performance Haare schneiden. Damit findet eine Befremdung dieser Handlung und damit der gesamten Situation eines Friseurbesuchs statt. Trotz dem, dass alle Handlungen gleich sind (nur vielleicht nicht professionell oder konventionell ausgeführt), entsteht eine Distanz, eine Differenzerfahrung, dadurch, dass etwas Fremdes passiert, was sich dem Zugriff einer gegebenen Ordnung entzieht.

In der Ethnographie, seit der Chicago School, ist der Vorgang des Befremdens, bzw. das Eigene als etwas Fremdes zu betrachten, ein gängiges Vorgehen. Harold Garfinkel prägt verschiedene Befremdungstechniken, die im Falle der Performance *Haircuts by Children* zu untersuchen sind. Eine gängige Technik ist das Krisenexperiment, ein Verwirren einer Situation, um Strukturen sichtbar zu machen, Stagnationen zu lösen oder Fragen zu provozieren. Ein oft aufgeführtes Beispiel ist Garfinkels Aufforderung an seine Studierende, ihre Eltern einen Tag lang zu siezen und damit ein Verwirrung der Ordnung zu provozieren (vgl. Garfinkel 1967). Diese Technik liegt den meisten performativen Interventionen zugrunde. Darren O'Donnell würde diese Technik vermutlich mit ‚Social Acupuncture' übersetzen.

Eine weitere Technik ist das umwandeln einer tatsächlichen Aktion in ein ‚being doing', eine Wahrnehmungsverschiebung. Man betrachtet ein Phänomen, als würde es gerade erst

gemacht. Die Kinder im Friseursalon schneiden tatsächlich die Haare der erwachsenen Kund*innen, können aber auch auf einer Abstraktionsebene als ‚doing being a hairdresser' beschrieben werden. Das ist eine methodologische Maxime in der Praxisforschung der Ethnomethodologie – die Veränderung der Normaldistanz (vgl. Hirschhauer 2010: 220). Ähnlich dazu ist Goffmans Vorgehen, das „Verrücken" der Normalität: Betrachte es so, als beruhe es auf einer Inszenierung! (vgl. Goffman 1969). Oder Harvey Sacks, einem Schüler Goffmans, der die Wahrnehmung mit heuristischer Annahme verändert, indem der Beobachtungsgegenstand so betrachtet werden sollte, als sei er methodisch hervorgebracht: eben ein „doing-being" (vgl. Hirschhauer 2010: 220). Durch diese Technik wird eine Distanz geschaffen, die bei den performenden Kindern in dieser Interventions-Anordnung als Differenzerfahrung in Erscheinung treten kann. Durch das bewusste Wechseln in der Selbstwahrnehmung der Kinder zwischen der konkret ausgeführten Arbeit als Friseur*in und der distanzierten Beobachtung als „doing being a hairdresser", entsteht der Raum für Reflexion. Diese Reflexion ist laut Darren O'Donnells Annahmen nötig, um gegen die Stagnation und das Ungleichgewicht bei der Ressourcenverteilung vorgehen zu können.

Es bedarf eine dringliche Kuriosität, die vielleicht oder im besten Falle Kindern leichter fällt, um stagnierte Strukturen, Machtkonstrukte und Hierarchien zu erkennen und infrage zu stellen: „Kurios ist der ethnografische Blick, der bemüht ist, alle möglichen Gegenstände ‚kurios' zu machen, also zum Objekt einer empirischen und theoretischen Neugier, die sich gerade das allzu Vertraute, nämlich selbstverständlich Hingenommene der eigenen Gesellschaft zu ihrem fragwürdigen Gegenstand macht" (Hirschauer 2010: 216).

Waldenfels schlägt drei verschiedene Reaktionen auf das Fremde vor. Erstens, die Gleichsetzung von dem Fremdem mit dem Feind, daraus resultiert ein Ausgrenzen oder Vernichten des Fremden. Zweitens, die Aneignung des Fremden, eine Vereinnahmung oder die „Subsumtion des Fremden unter die Norm" (Koller 2012: 84). Als dritte Möglichkeit benennt er das Antworten auf den Anspruch des Fremden. Durch dieses produktive und kreative Antworten entstehen möglicherweise Neuschöpfungen (vgl. ebd.). Entscheidet man sich als Teilnehmende*r bei *Haircuts by Children* für einen Haarschnitt, durchgeführt von einem Kind, wählt man schon mal nicht die erste Option – von einem ‚Feind' lässt man sich nicht die Haare schneiden. Zu behaupten, das Ganze wäre normal, ist auch nicht gut möglich.

Die Situation erfordert eine Antwort auf die fremde Situation. Die Beschreibung des gewünschten Haarschnitts muss anders formuliert werden, denn die Kinder sind selbstverständlich keine ausgebildeten Friseur*innen. Die Gespräche, der Smalltalk, sind vermutlich anders. ‚Awkwardness' und ‚Befremden' sind die ersten Begleiter der Begegnung. Diese Beunruhigung kann als Herausforderung verstanden werden, die Krise zur Überwindung einladen. Für eine kreative Antwort sind beide Seiten gefordert: „Eine solche Neuschöpfung ist jedoch, wie Waldenfels hervorhebt, keineswegs Werk des Subjekts selber, sondern vielmehr etwas, was zwischen dem Subjekt und dem Fremden entsteht und deshalb keinem von beiden gehört" (ebd.). Das bedeutet für einen Bildungsprozess, dass durch dieses kreative Antworten auf die Fremdansprüche, im Zwischenraum zwischen Subjekt und Fremdem, neue Grundfiguren des Welt- und Selbstverhältnisses entstehen (vgl. ebd.: 85). Das ist sehr im Sinne von Mouffes gegenhegemonialen Interventionen, Pinkerts Differenzerfahrung und O'Donnells Wunsch nach Social Acupuncture.

Da das Fremde mit „der jeweils geltenden Ordnung inkommensurabel" (ebd.: 86) ist, muss zwangsläufig, wenn auch nur für die dreißig Minuten des Haareschneidens, eine neue Ordnung geschaffen werden. Für Darren O'Donnell sind Kinder per se als „das Fremde" zu verstehen, weil sie gesellschaftlich und historisch in die Position des Anderen gebracht werden, weniger Wert sind oder exkludiert vom Rest (der Erwachsenen-Welt) werden (vgl. O'Donnell 2018: 17).

4.3.2. Fremdheitserfahrung bei den teilnehmenden Erwachsenen

Die Begegnung mit dem Unbekannten, die Irritation und das Unbehagen, die durch das Zusammentreffen zwischen Menschen entstehen, beschreibt zum Beispiel Waldenfels mit der Erfahrung des Fremden. Das Fremde ist, laut Waldenfels das, was sich dem „Zugriff einer gegebenen Ordnung entzieht" (Waldenfels 2010: 20). Wobei es sich bei dem Begriff des Fremden um einen relationalen Begriff handelt, da von einer aktiven Bewegung, statt einem statischen Objekt, auszugehen ist und nicht mit Andersheit oder Differenz gleichzusetzen ist (vgl. Koller 2012: 80f.). Das Fremde ist für Waldenfels ein Phänomen eigener Qualität, die noch deutlicher anhand der Erfahrung, die mit dem Fremden gemacht wird, beschrieben werden kann. Erfahrung ist immer ein Geschehen, im Gegensatz zu einer Konstruktion und das Subjekt „wird zur erleidenden Instanz" (ebd.), die Personen macht etwas durch. Erfahrungen durch das Fremde sind immer geprägt durch eine Intentionalität, was dazu führt,

dass Erfahrung immer auf eine bestimmte und kontingente Ordnung verweist. Diese Ordnung ist immer selektiv und exklusiv (vgl. ebd.).

Darren O'Donnell spricht von einem „desire to experience the Other", was er an vielen seiner Arbeiten aufzeigt. Dass es aber einen Auslöser braucht, um diesen Wunsch, dem Fremden zu begegnen, umzusetzen, beschreibt er am Beispiel eines flächendeckenden Stromausfalls in Toronto: „[...] dislodged from routine, many people became nearly ecstatic at the opportunity of communing with strangers, interacting with an openness and urgency remarkable for its relaxation, trust and joy" (O'Donnell 2006: 54). Es braucht einen Katalysator-Moment, einen Moment, der die Routine unterbricht, es braucht die Irritation durch etwas Fremdes, um eine Erfahrung zu machen, „die unser ‚Fürunssein' sprengt und uns selbst in unserer Eigenheit in Frage stellt" (Koller 2012: 80).

Die Kinder, als Friseur*innen, als die machtvolleren Partner*innen im Erwachsenen-Kinder-Konstrukt, werden bei *Haircuts by Children* zum Fremden „Children [...] carrying a position of radical otherness in relation to adults" (O'Donnell 2018: 24). *Mammalian Diving Reflex* stellt oft Kinder in den Mittelpunkt ihrer Performances, da sie davon ausgehen, dass sich Kinder immer in einer schwächeren, marginalisierten Position befinden. Wenn es gelingt diese Marginalisierung als Stärke zu nutzen, indem die Kinder durch eine externe Perspektive auf Strukturen an Macht gewinnen, dann nehmen sie eine ähnliche Position wie ein*e außenstehende*r Expert*in ein, „which also gives them expertise, whether they know it or not, allowing them to perceive the machinations of institutional and social power, and the inequities within society, which can be difficult for those at the centre to see, let alone admit" (ebd.: 75). Grundlage dafür muss aber einer Anerkennung dieses Expertentums sein, was durch Strukturen wie Altersdiskriminierung (ageism) meistens verhindert wird.

Gelingt aber dieser Perspektivwechsel durch die Irritation, das Kinder als Expert*innen auftreten, für den Moment die Macht haben bzw. in ihrer ausführenden Tätigkeit ernstzunehmende Partner*innen sind, dann ermöglicht die Fremdheitserfahrung einen Bildungsprozess bei den teilnehmenden Erwachsenen, der eine transformatorische Wirkung haben kann. Als kreative Antworten auf die Fremdheitserfahrung entstehen, durch die tranformatorischen Bildungsprozesse, „[...] neue Grundfiguren des Welt- und Selbstverhältnisses auf Fremdansprüche in jenem Zwischenraum zwischen Subjekt und Fremden" (Koller 2012: 85).

4.4. Irritation als Kulturelle Bildung

Irritation taucht im Performativitätsdiskurs in Zusammenhang mit dem Begriff der Liminalität auf. Mit Bezug auf Victor Turner beschreibt Fischer-Lichte Liminalität als Schwellenzustand, der Aufführungssituationen im zeitgenössischen Theater und in Performances kennzeichnet (vgl. Fischer-Lichte 2012: 46). Sie beschreibt diesen Schwellenzustand als Zustand, der Instabilität birgt, in dem Unvorhergesehenes entstehen kann und der die alltägliche Umwelt entfremdet. Ob das Ergebnis ein Scheitern oder eine Neuorientierung bzw. Transformation hervorruft, bleibt offen (vgl. Fischer-Lichte 2017). Wie schon im Kapitel 3.2. beschrieben, ist dieser Zustand der Irritation und damit verbundenen Verunsicherung bei *Haircuts by Children* auf beiden Seiten erkennbar. Nicht nur die performenden Kinder geraten in den Schwellenzustand, sondern auch die teilnehmenden Erwachsenen. Der reale Raum des Friseursalons wird zu einem fiktiven Raum, in dem plötzlich neue Ordnungsverhältnisse gelten – die Rollen des*der Kund*in und des*der Friseur*in scheinen vertauscht. Die Zuschauenden bzw. teilnehmenden erwachsenen Kund*innen werden zu Akteur*innen und bestimmen den Verlauf der Performance mit. In der Begegnung zwischen den Kindern und ihren Kund*innen besteht durchgehend ein Zustand der Instabilität und Verunsicherung. Der Akt des Haareschneidens, besonders da die Friseur*innen dieser Performance keine fachliche Ausbildung haben, birgt großes Potenzial für ein Scheitern oder gar eine Krise. Malte Pfeiffer untersucht in diesen liminalen Zuständen den für die Bildungstheorie wichtigen Moment einer „möglichen Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen“ und die Erfahrung dem dadurch entstehenden Handlungsspielraum aktiv zu begegnen. Dadurch ermögliche das Theater oder in diesem Fall eine performative Intervention „einen spielerischen Umgang mit den sich in Verhandlung befindlichen Regeln und Ordnungssystemen“ (Pfeiffer 2019: 327).

Jens Roselt beschreibt diesen Vorgang aus theaterwissenschaftlicher Perspektive, „dass Aufführungssituationen Krisensituationen etablieren, in denen ihre Ordnung destabilisiert wird, in denen Konventionen und Erwartungen infrage gestellt werden und die schließlich zur Bestätigung oder Erweiterung tradierter Normen führen“ (Roselt 2008: 134). In einer auf performatives Wissen ausgerichteten Theatervermittlung, wie Ulrike Hentschel und Ute Pinkert sie prägen, geht es dann bei den Spieler*innen um „das Training einer Erfahrungsweise, die Schwellensituationen aushält, Fremdes weder vereinnahmt noch abwehrt und die Infragestellung des Eigenen genießen kann“ (Pinkert, Hentschel 2017).

Ein weiterer zentraler Begriff, den Hentschel im Besonderen für theaterpädagogischen Praxen geprägt hat, ist die Differenzerfahrung (siehe Kapitel 4.2.1.), die bei den Spieler*innen durch ein „Oszillieren zwischen Realität und Fiktion“ (Hentschel 2010:13), durch ein gleichzeitiges Ausführen und Aufführen, entstehe. Voraussetzung sei aber ein stetiges Bewusstsein dieser beiden Ebenen, die bewusste Erfahrung des Dazwischen (vgl. ebd.). Ob dieses Bewusstsein bei den haareschneidenden Kindern tatsächlich immer aktiv wahrgenommen wird, lässt sich hier nur vermuten. Für Pfeiffer ist aber eine Verknüpfung von Differenzerfahrung und Irritation erkennbar. „Differenzerfahrungen zeigen also deutliche Parallelen zu dem in Irritationen enthaltenen Moment eines In-Bewegung-Geratens von Welt- und Selbstverhältnissen“ (Pfeiffer 2019: 329). Kulturelle Bildung[8] entsteht einerseits durch die Wahrnehmung oder das ‚Durchleben’ dieser Differenzerfahrung, äußert sich aber in den Praktiken des Antwortens auf Irritationen, im Vermeiden oder Zuwenden, wie Pfeiffer die beiden Optionen benennt (vgl. ebd.: 336ff.). Ein Bezug zu Waldenfels „Antworten auf den Anspruch des Fremden“ (siehe Kapitel 4.3.1.) ist zu erkennen.

Da sich die meisten untersuchten Projekte in der Veröffentlichung *Irritation als Chance* auf Theater- oder Performanceprojekte beziehen, denen eine klare Unterscheidung zwischen Prozess und Aufführung zugrunde liegt, und die Artikel für den Kontext Theater und Schule veröffentlicht wurden, ergibt sich noch ein weiterer Unterschied zur künstlerischen, performativen Intervention *Haircuts by Children*. Pfeiffer beschreibt das ‚Vermeiden’ beim Antworten auf Irritationen als Zurückgreifen auf bekannte, meist sprachliche Lösungen bei einer ästhetischen Übersetzung. Das ist möglicherweise eine Tendenz im Kontext ästhetischer Prozesse mit nichtprofessionellen Spieler*innen, „dass es im Fall von Irritationen einfacher erscheint, sich aus einem Sicherheitsbedürfnis heraus auf das primäre menschliche Ausdrucksmittel der Sprache zurückzuziehen und andere ästhetische Ausdrucksmittel und Formen der Präsentation hintenanzustellen, weil diese weitere Unsicherheiten bergen“ (ebd. 337). Irritation werde bei Schüler*innen häufig als Fehler interpretiert und daher versucht zu umgehen, zu ‚korrigieren’, indem die Irritation, das Fremde möglichst unauffällig unter die Norm subsumiert wird (vgl. Waldenfels in Kapitel 4.3.1.). Das „Zuwenden“ als Antwort vergleicht Pfeiffer selbst mit den von Waldenfels formulierten kreativen Antworten. Dies geschehe im untersuchten Projekt durch ein „Sich-Körperlich-Exponieren“, trotz eindeutiger Anzeichen von Irritation (vgl. Pfeiffer 2019: 339). In einer klassischeren Theaterform kann

[8] Pfeiffer spricht in seinem Artikel von ästhetischer Bildung. Ausgehend von der Definition in Kapitel 4.1. wird hier von Kultureller Bildung gesprochen.

dieser körperliche Umgang mit dem Fremden schon durch das in eine Rolle schlüpfen verglichen werden.

In *Haircuts by Children* sind Prozess und Präsentation nicht voneinander zu trennen oder zu unterscheiden. Sowohl von den Kindern als auch den teilnehmenden Erwachsenen verlangt diese Performance eine konstante Reaktion, ein ständiges Antworten auf irritierende Momente, auf Situationen, die allen Teilnehmenden fremd sind. Ein körperliches Exponieren, als Friseur*in oder als Kund*in, ist eine unumgängliche Voraussetzung. Aber das Zurückgreifen auf bekannte Ausdrucksformen, in diesem Fall eher Umgangsformen, sei es Smalltalk, das Einhalten der Normen eines Friseursalons, das Anerkennen der ungewohnten Situation, sind Antworten auf die Irritation der Performance. Auch Pfeiffer, in Bezug auf Husserl und Waldenfels, stellt die These auf, dass irritierende Momente in performativen Projekten immer ein Zuwenden und Vermeiden des Fremden zugleich sein können. Dieses Paradox, dass Kulturelle Bildung sowohl im Zuwenden als auch im Vermeiden entsteht, und auch das Scheitern einer Suchbewegung, die kreative Prozesse antreibt, stellt einen wichtigen Beitrag zur Gesamtentwicklung dar und fordert alternative Positionen und eine Neuorientierung (vgl. ebd.: 342).

Quelle: www.mammalian.ca

4.5. Arbeit als Kulturelle Bildung

Kinder und Arbeit sind zwei Welten, die zusammengefügt nach Ausbeutung und Zwang klingen und Bilder von Familien in Armut, meist im globalen Süden, hervorrufen, in denen Kinder gezwungen sind für ihr Überleben zu arbeiten: Kinderarbeit. Das, wovor die International Labour Organisation warnt und die UN-Kinderrechtskonventionen schützen sollen. In Artikel 32 (1) der Kinderrechtskonventionen heißt es:

> „Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes an, vor wirtschaftlicher Ausbeutung geschützt und nicht zu einer Arbeit herangezogen zu werden, die Gefahren mit sich bringen, die Erziehung des Kindes behindern oder die Gesundheit des Kindes oder seine körperliche, geistige, seelische, sittliche oder soziale Entwicklung schädigen könnte.“ (UN-Kinderrechtskonventionen Artikel 32 (1))

Für Kinder soll dies als Schutz vor einer Arbeit gelten, die ausbeutet, die gefährlich ist oder die ihre Entwicklung schädigt. Es ist hier kritisch zu bemerken, dass es trotz der Ratifizierung der Kinderrechtskonventionen aller Mitgliedsstaaten (außer USA) immer noch ausbeuterische Kinderarbeit gibt, die es ja formell gar nicht mehr geben dürfte. Daran entzündet sicher auch kritisches Potential für den gewählten Titel der später beschriebenen Projektidee: *Agentur für Kinderarbeit*. Diese Rechte sind für *Mammalian Diving Reflex* Dogmen, die ihre Projekte bestimmen. Warum beschäftigen sich so viele der Projekte, Interventionen und Performances von *Mammalian Diving Reflex* dann mit Arbeit? Nicht nur *Haircuts by Children,* bei dem die Kinder die arbeitenden Friseur*innen ersetzen und für einen Tag ihre Arbeit verrichten, sondern auch bei *The Children's Choice Award* (2007) ergreifen die Kinder für einige Abende einen Beruf, den sonst Erwachsene ausüben. Sie fungieren als Jury, die auf Theater- und Performance-Festivals, wie beispielsweise drei Jahre lang bei der Ruhrtriennale, die Stücke sichtet, Diskussionen über sie führt und schließlich als Fachjury Preise vergibt. In *Eat the Street* (2009) performen (oder arbeiten) die Kinder als Gourmet-Kritiker*innen und bewerten das Essen in Restaurants. Oder in *Data Data* (2013) sammeln die Kinder verschiedene Daten und Zahlen über die Bewohner*innen einer Stadt, sie arbeiten als Soziolog*innen oder Enthnograph*innen, und stellen ihre Ergebnisse der Öffentlichkeit zur Verfügung.

Darren O'Donnell beschreibt Arbeit so: „Work – the ability to produce, control, and exchange value – is fundamental to being considered a legitimate person“ (O'Donnell 2018: 29). Eine Arbeit zu haben, teilzunehmen an der Wirtschaft und dadurch seinen Wert zu steigern, sieht O'Donnell als grundlegende Faktoren für eine *legitime* Person – eine Person, die sowohl gesetzlich anerkannt aber auch gesellschaftlich ermächtigt ist. Eine kapitalistische

Grundhaltung scheint dieser Auffassung vorerst zugrunde zu liegen und muss daher weiterhin kritisch betrachtet werden. Kinder eint, dass ihnen das Recht aberkannt wird, für Geld zu arbeiten, wenn sie jünger als das jeweils national festgelegte Mindestalter sind. Sie sind eine Gemeinschaft mit unendlich verschiedenen Identitäten, die aber alle den Zustand der Prekarität teilen (vgl. ebd.: 14). Für die Arbeit von *Mammalian Diving Reflex* wird der Kontext von Arbeit für ihre Projekte mit Kindern dadurch spannend, dass es einen schmale Grat gibt zwischen Arbeit, die Kinder ausbeutet, und Arbeit, die Kinder ermächtigt. Kinderarbeit und damit Ausbeutung werde es dann, wenn Kinder „the object of the labour of others" sind (vgl. ebd.: 33). Einen ermächtigenden Charakter habe Arbeit dann, wenn sie freiwillig ausgeführt und entlohnt werde (hier ist es egal, ob monetär oder symbolisch bzw. nicht monetär): „For children work can produce a sense of being valuable members of specific communities, provide opportunities for learning, and, for those young people who demonstrate little interest in formal education, work is particularly beneficial" (ebd.: 26). Dass dies eine westlich und von Privilegien geprägte Sichtweise zu sein scheint, wenn schätzungsweise weltweit jedes zehnte Kind gezwungen ist einer Arbeit nachzugehen, muss hier kritisch angemerkt werden. Es ist zu bezweifeln, dass es in diesen Fällen zu einer Ermächtigung des Kindes führt – eher im Gegenteil.

Deborah Levison beschreibt in ihrem Artikel *Children as Economic Agents* ähnliche Faktoren, die Arbeit als ermächtigendes Instrument verstehen. Als Vertreterin einer feministischen Wirtschaftstheorie zieht sie immer wieder Parallelen zwischen dem Status von Frauen und dem von Kindern. Kinder nicht am Arbeitsmarkt teilhaben zu lassen (aufgrund deren Schutzes), lässt nur den Raum für (unkontrollierte) unbezahlte Arbeit im Häuslichen und Privaten: „It has excluded children from valued social roles, leaving them defined as the other, the ‚not-adults', just as women have been constructed as apart from ‚mankind'" (Levison 2000: 129). Kinder wurden lange nicht berücksichtigt in der Intersektion zwischen den Dimensionen *gender, race, class* und *culture*, so wie Frauen es nicht waren. Das läge an der fehlenden Macht gegenüber Erwachsenen. Die Rolle von Kindern in der Gesellschaft sei geprägt von Machtverhältnissen zu Erwachsenen. Fehlende Anerkennung für Expertise und professioneller Praxis von Kindern läge an der Tatsache, dass die Maßstäbe für Kompetenz und Befähigung immer von Erwachsenen festgelegt werden. Kinder würden immer nur in den für sie vorgesehenen Bereichen betrachtet, immer als Empfänger von Betreuung oder als Lernende, niemals als Akteur*innen oder Geber*in, so Levison weiter. „In essence, children are depicted as powerless, and certainly without agency of their own" (ebd.: 126). Levison

spricht sich für die Wichtigkeit aus, den Kindern eine *agency* zuzusprechen, eine Handlungsfähigkeit und die Fähigkeit sich selbst zu re-präsentieren.

> „Economists need to consider children as agents with preferences, upon which they act to the extent possible given the constraints of adult restrictions. [...] Considering children's actual (rather than assumed or idealized) activities and preferences and, insofar as possible, children's agency, is likely to challenge conventional conclusions and, perhaps, policy recommendations in many arenas" (ebd.:127).

Als Ökonomin hat Levison mit ihrer Argumentation ein anderes Ziel als O'Donnell: Die wachsende Notwendigkeit Kinder als wirtschaftliche Faktoren in Analysen einzubeziehen. Ihre Argumentation beruht dabei auf einer ähnlichen Annahme. Aufgrund der Machtlosigkeit von Kindern (in Bezug zu Erwachsenen) übersehen führende Wirtschaftswissenschaftler*innen die Wichtigkeit von bezahlter und unbezahlter Arbeit von Kindern. Sie unterstützen Regelungen, die den Kindern nicht nur die Freude (well-being) beim Arbeiten wegnehmen, sondern auch ihren Wert und die Möglichkeit wertgeschätzte und beisteuernde Mitglieder von Familien, Communities oder Gesellschaften zu sein.

Für Deborah Levison ist es zu einfach gedacht, sich auf die schützende Macht von Kinderrechtskonventionen zu berufen und damit zu begründen, was im besten Interesse von Kindern ist. Neben der einseitigen Erzählung von der Rettung der Kinder vor Ausbeutung während der Industrialisierung wird meist ausgeblendet, dass es lange Zeit im Interesse von Erwachsenen war, Kinder von bezahlter Arbeit auszuschließen und sie als unbezahlte und unmündige Arbeitskräfte im Haushalt oder in der Landwirtschaft einzusetzen (vgl. ebd.: 127). Sie behauptet, dass es bisher sehr wenige Studien über die positiven oder negativen Auswirkungen von Arbeit gibt, die von Kindern ausgeführt wird, sei es im Haushalt, in der Erziehung oder in der Landwirtschaft, bezahlt oder unbezahlt. Die Aussagen beruhen meistens auf Annahmen, persönlichen Beobachtungen und wenigen Interviews – meistens von Erwachsenen (vgl. ebd.: 128). Löst man sich von der klaren Dichotomie von Erwachsenen und Kindern sagt Levison ganz klar: "Like adults, children value work that results in status (including respect and appreciation), skills, responsibility and money" (ebd.: 127).

Internationale Abkommen und nationale Gesetze haben neben dem Schutz, den sie Kindern vor wirtschaftlicher Ausbeutung und Gefahren durch Arbeit bieten meist auch den Effekt, dass sie die Arbeit, die Kinder am liebsten machen würden, verbieten und die Arbeit erlauben, die Kinder am wenigsten präferieren. Diese zweite Form ist auch die, die meistens von ihnen

erwartet wird: unbezahlte Arbeit als Hilfe im Haushalt, bei der Pflege und Betreuung von Verwandten oder einfachen handwerklichen Aufgaben im Haus oder im Familienbetrieb (vgl. ebd.). Kinder präferieren grundsätzlich aber bezahlte Arbeit vor unbezahlter, Arbeit außerhalb des Heims vor Arbeiten im Haushalt und bevorzugen Arbeitgeber*innen, die nicht Familienmitglieder sind, sagt Levison (vgl. ebd.).

Mammalian Diving Reflex entwirft basierend auf diesen Annahmen Projekte, Performances und Interventionen mit Kindern. Sie nehmen die Rolle des*r Arbeitgeber*in ein. Sie schaffen Situationen und Räume, in denen Kinder (Lohn)Arbeit verrichten: Haare schneiden, Theaterstücke sichten, Essen kritisieren oder Daten sammeln. In keinem der Projekte werden sie monetär entlohnt, sie verbringen ihre Freizeit mit *Mammalian Diving Reflex* (oder die Projekte finden während der Schulzeit statt) und die performte Arbeit wird zum Vergnügen. Levison schreibt über Beobachtungen, die zeigen, dass Kinder keine klare Dichotomie zwischen Arbeit und Spiel festlegen. Damit kann alles Arbeit und alles Spiel sein.Wo zieht man also eine Grenze zwischen Arbeit und Vergnügen? Ist Arbeit im Rahmen von Kunst plötzlich keine echte Arbeit mehr?

Wir befinden uns in einer Zeit, in der es nicht mehr möglich ist, klare Grenzen zwischen Arbeit und Freizeit zu ziehen. Das Modell eines Acht-Stunden-Tags im Büro hat schon lange ausgedient; Freelancing, Start-Up-Unternehmen, Projektarbeit und Homeoffice sind für die meisten Arbeitnehmer*innen Realität. Im Besonderen durch die Digitalisierung verschwimmen die Grenzen zwischen arbeiten, unterstützen, *volunteering*, den Lebenslauf optimieren und einen Beitrag in der Community leisten. Gerade in der Kunst- und Kulturbranche verschwimmen die Grenzen zwischen bezahlter und unbezahlter Arbeit. Auch die Anwesenheit bei Premieren, die Vernetzungsgespräche, Teilnahmen an Symposien und Festivals sind nötige Aktivitäten, die zum Erfolg führen und daher auch als Arbeit anzuerkennen. Fähigkeiten, Expertise und Ressourcen werden zu Kapital. „Unlike waged work, this new type of activity easily incorporates children, where activities like volunteering are not just things young people do for pleasure or leisure, to build a resumé or prepare for their eventual economic participation – these activities are economic participation“ (O'Donnell 2018: 37)

Aber solange Arbeit immer noch (nur) als erwachsen definiert wird, sind Kinder, die arbeiten, eine Bedrohung für die (nutzbar gemachte) Binarität zwischen Kinder- und Erwachsenenwelt

(vgl. Levison 2000: 129). Kritiker von O'Donnells Ansatz und auch von Levison stellen die berechtigte Frage: „Are you expecting children to drive cars?" (O'Donnell 2018: 18). Sollen Kinder sich auf dem Arbeitsmarkt bewerben?

Einerseits verschiebt sich diese Frage in den nächsten Jahren eher dahingehend, dass gefragt werden muss: wer arbeitet überhaupt? Und wie wird Arbeit neu definiert? Selbstfahrende Autos, Computer und Roboter ersetzen immer mehr traditionelle Arbeitsplätze. Durch die Digitalisierung verändern sich Arbeitsformen, Expertisen werden neu definiert und ganz neue Arbeitsfelder werden erschlossen. Digitale Medien wie Instagram Snapchat oder Youtube haben Kinder nicht nur als Hauptkund*innen, sondern inzwischen als wichtigste Akteure im Blick, sei es als Influencer*innen, Werbeträger*innen oder Produktmanager*innen (vgl. ebd.). Und nein, Kinder sollen nicht Autofahren. Levison fordert: die Kompetenzen und Präferenzen von Kindern müssen in die bisher erwachsenen-bezogenen Wirtschaftswissenschaften einbezogen werden. Es solle keine Annahme gemacht machen, was für Kinder „am besten ist". Es muss anerkannt werden, dass Kinder durch (formelle) Arbeit Fähigkeiten lernen und Verantwortung übernehmen, die sich positiv auf ihre Entwicklung auswirken können.

Die Exklusion von Kindern von bezahlter Arbeit, aber nicht von unbezahlter Arbeit, ist ein Ausdruck ihrer aberkannten Macht. Bei der Analyse ihre *agency*, muss aber, wie bei Erwachsenen auch, das Potenzial von Misshandlung oder Missbrauch in Betracht bezogen werden. Es braucht systematische Forschung in diesem Gebiet, diese müssen aber die Machtverhältnisse und -dynamiken zwischen Kindern und Erwachsenen berücksichtigen. „By incorporating generational perspectives, economic models will gain predictive power and validity, and policies will be more likely to enhance children's well-being" (Levison 2000: 131).

„Well-being", das Wohlbefinden, schlägt auch O'Donnell als alternativen Maßstab für ein Befinden, den Gesundheitszustand einer Gesellschaft vor. Die französische *Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress* stellt fest, dass Profit multidimensional definiert werden und dabei Freizeit einen Wert zugeschrieben werden muss (vgl.: O'Donnell 2018: 37). Wird mit Freizeit Muße, Freude und Müßiggang assoziiert, dann können Kinder einen erheblichen Teil dazu beitragen und dann muss auch Spiel und Spaß ein Wert zugemessen werden.

Bei *Haircuts by Children* bekommen die Kinder kein Geld. Sie werden für ihre Arbeit nicht monetär entlohnt. Sie erlernen Fähigkeiten, bekommen eine Expertise, übernehmen Verantwortung und durch den Respekt und die Anerkennung, die sie von den teilnehmenden Erwachsenen, vom künstlerischen Team, von ihren Mitschüler*innen, Lehrer*innen und Eltern bekommen, erhöhen sie ihr soziales und kulturelles Kapital. Pierre Bourdieu prägt den Begriff des Kapitals, dem er neben der ökonomischen, noch die kulturelle und soziale Komponente hinzufügt (vgl. Bourdieu 1992). Das kulturelle Kapital besteht aus inkorporiertem Kulturkapital, das durch formelle Bildungsarbeit gewonnen wird, aus objektiviertem Kulturkapital, das sich aus kulturellen Gütern zusammensetzt und dem institutionalisiertem Kulturkapital, das durch Bildungstitel, aber auch Weiterbildung, Expertise und Erfahrung erhöht werden kann (vgl. ebd.). Besonders das soziale Kapital kommt bei der Performance *Haircuts by Children* zum Tragen. Es besteht aus der Zughörigkeit zu bestimmten Gruppen, einem Netz an Beziehungen und wechselseitiger Anerkennung. Das soziale Kapital hat einen Multiplikatoreneffekt für die anderen Kapitalsorten (vgl. Koller 2012: 30f.). Wichtige Grundlage für die Unterscheidung von kulturellem und sozialem Kapital von ökonomischem Kapital ist, dass diese Kapitalsorten nicht beliebig in Geld umgewandelt werden können, weil ihnen Transformationsprozesse zugrunde liegen. Der Habitus, nach Bourdieu, ist geprägt, durch die Zusammensetzung der drei Kapitalsorten. Bildung, wie im letzten Kapitel beschrieben, liegen Transformationsprozesse zugrunde. Versteht man Bildung also nicht nur als Erwerb, sondern nach Bourdieus Annahme als kulturelles Kapital und damit eine Veränderung der Habitusform, dann muss im „Blick auf das kulturelle Kapital nicht nur dessen Akkumulation, sondern auch dessen Transformation in den Blick geraten“ (ebd.: 31).

4.6. Demokratievermittlung als Kulturelle Bildung

Wird also Arbeit in diesen Projekten zu Kultureller Bildung? Der Prozess des Arbeitens der Kinder, im Rahmen dieser künstlerischen Performance, kann einen kulturellen Bildungsprozess beschreiben. Es ließe sich sogar behaupten, dass diese Performance eine praktisch, erlebbare Demokratievermittlung sein kann. Dazu bedarf es einiger Zwischenschritte.

Um das ‚utopische’ Potenzial zu untersuchen, können als Erweiterung von Kultureller Bildung die Begriffe *Civic Engagement* und Demokratievermittlung dienlich sein. O’Donnell stellt die Frage: „So if theatre’s relevance as a democratic forum lies in its potential as a

participatory form, then how will this look? How can it play out?" (O'Donnell 2006: 22). Das Potenzial für eine erfahrbare Demokratie liegt in der Mitbestimmung, in der zur Teilnahme, zur Mitwirkung einladenden Form von Theater. Weiter beschreibt er, dass die Performance *Haircuts by Children* ein Projekt ist, das modellhaft eine ästhetische Form von *Civic Engagement* vorstellt (vgl. O'Donnell 2018: 10). An einer anderen Stelle fragt O'Donnell noch, ob *Civic Engagement*, also das Nutzen von bürgerlichen Institutionen als Gestaltungsraum, die Basis für eine künstlerische Praxis darstellen kann (vgl. O'Donnell 2006: 33)

Die Teilhabe, die Ermächtigung durch die Selbst- und Fremdwahrnehmung als legitimiertes Mitglied der Gesellschaft, sind die Grundpfeiler eines lebendigen Demokratieverständnisses. Dieses Gefühl von Ermächtigung entsteht in der Begegnung, in der Aushandlung, im Moment der Krise und deren Überwindung. Nehmen sich Erwachsene und Kinder in der durch Machtverhältnisse geprägten Begegnung als gleichwertige Partner*innen wahr, können hierarchische Beziehungen erst einmal erkannt und im besten Fall hinterfragt werden.

In *Haircuts by Children* wird im Moment des Haareschneidens dieses Machtverhältnis für den Moment ganz umgekehrt, was einen katalytischen Charakter auf das Beziehungsgefüge hat. O'Donnell macht die Feststellung, dass Kinder Erwachsene dazu zwingen entweder anarchisch oder autoritär zu handeln. Aushandlungsprozesse verlaufen dann meist in einer der beiden Weisen ab: „Adults can negotiate with the children in a non-hierarchical manner, listen to the kids' concerns, and work together in a way that is agreeable to all. Or, conversely, adults can resort to commanding the children, telling them what to do, usually framed in terms of two motivations: expediency and for-their-own-good" (O'Donnell 2018: 24). Ob der erste beschrieben Vorgang wirklich "nicht-hierarchisch" verlaufen kann, ist zu bezweifeln, da immer noch eine klare Richtung vorgegeben ist und die Erwachsenen meist den Rahmen der Aushandlung vorgeben und bestimmen. Der Prozess der Aushandlung ist aber der, der einem Demokratieverständnis entspricht und nur in der tatsächlichen Begegnung geschehen kann. Diese Begegnung und Aushandlung ist die Grundlage für viele Arbeiten von *Mammalian Diving Reflex* und schafft die ‚microtopias' in denen Demokratie und der ‚new social contract' zwischen Kindern und Erwachsenen getestet und eingeübt werden kann. Projekte der Kulturellen Bildung schaffen häufig diese Räume, in denen demokratische Strukturen neu getestet und eingeübt werden können.

Partizipation[9] ist ein zentraler Begriff, sowohl in der Kulturellen Bildung, als auch bei der Demokratievermittlung in Bildungszusammenhängen. Es scheint ein Garant für eine aktive Teilhabe zu sein und wird in vielen zeitgenössischen, performativen Inszenierungen und Projekten eingesetzt, um die vereinzelten, nichtorganisierten und vermeintlich passiven Zuschauenden in eine temporäre, flüchtige Gemeinschaft zu verwandeln und eine geteilte Erfahrung erlebbar zu machen (vgl.: Kunst 2015). Bojana Kunst beschreibt, dass die Gefahr dadurch bestehe, dass Partizipation in gut und schlecht eingeteilt wird. Gut als politisch, echt und ermächtigend. Schlecht als spektakulär und fake (vgl. ebd.: 6).
In vielen partizipativen Kunstprojekten wird zwar ein Rahmen gegeben, in dem Begegnung stattfindet, die Kritik bleibe aber aus. Dies basiere auf einem Paradox: „Isolation is at the very core of how contemporary subjectivity is social" (Kunst 2015: S.8f.). Trotz Partizipation in zeitgenössischen Kulturinstitutionen bleibt eine gesellschaftliche Isolation: „a sociality that goes perfectly well with contemporary socialized isolation, where being with the other is possible only with a thorough protection of the self" (ebd.: 9).

Einer gelungenen Partizipation liegt laut Bojana Kunst und auch Darren O'Donnell eine wirkliche, un-geleitete Begegnung zugrunde. Kunst benennt die Erfahrbarkeit und das Bekennen der gemeinsamen Vulnerabilität als Grundlage für Begegnung. Partizipative Projekte müssen Momente sein, „where vulnerability is not exposed to be protected, but where in vulnerabilty we are actually not alone" (ebd.: 12). Pfeiffer benennt das als „Sich-Körperlich-Exponieren" oder sich der Gefahr einer Krisenerfahrung aussetzen (Vgl. Kapitel 4.4). O'Donnell spricht von dem Zulassen von „Awkwardness" in Begegnungen, was in allen Projekten von *Mammalian Diving Reflex* und im Besonderen bei *Haircuts by Children* die Grundlage für Partizipation und aktive Mitgestaltung bildet.

Schaut man auf einige prominente Projekte, die mit Kindern im Kontext der Kulturellen Bildung (und im künstlerisch-performativen Rahmen – will man diese Unterscheidung überhaupt noch machen?) in Hamburg in den letzten Jahren stattgefunden haben, sind die Grundziele – Teilhabe, Ermächtigung, Demokratievermittlung – zu erkennen:

---

[9] Für eine Definition von Partizipation, einem viel diskutierten Begriff in der Kulturellen, wie auch der politischen Bildung, beziehe ich mich in dieser Arbeit auf den Artikel Partizipation und Teilhabe von Schwanenflügel und Walther auf der Plattform Kulturelle Bildung online. In Abgrenzung zu ‚einfacher' Teilhabe formulieren sie: „Partizipation zieht wie auch Kultur auf das Vermittlungsverhältnis und Vermittlungshandeln zwischen Individuum, Gemeinschaft und Gesellschaft, allerdings weniger bezogen auf die symbolisch-ästhetische Vermittlung von Praktiken als auf die politische Vermittlung von Interessen" (Schwanenflüger, Walther 2012). Partizipation ist möglich durch das Schaffen von Entscheidungsräumen und fordert Selbst- und Mitbestimmung.

Das Fundus Theater, als Institution, ist in seiner eigenen Programmatik klarer Vertreter dieses neuen gesellschaftlichen Vertrages. Als ‚Forschungstheater' steht das hervorgehobene und konsequenzverminderte Ausprobieren im Fokus der Arbeiten mit und für Kinder. Projekte wie *Die Kinderbank* (2012), in dem Kinder Geld selbst gemacht haben und eine eigene Bankfilialen eröffneten und damit das Finanzwesen infrage stellten, oder dem *Kinderwahlbüro* das im Jahr 2020 eröffnet wird, werden demokratische Strukturen untersucht und ein Stimmrecht für Kinder eingefordert. Das Kulturagentenprogramm, das es in Hamburg seit dem Schuljahr 2011/2012 gibt, vernetzt Schulen mit Kulturinstitutionen und initiiert theatrale und performative Projekte, die häufig demokratischen, und im besten Fall vielleicht sogar utopischen, Charakter haben. Im Kulturagentenprogramm sollen künstlerische Projekte entstehen und neue Vermittlungsformate erprobt werden, die Reflexionsprozesse über die Möglichkeiten von Kunst und Kultur in Schulen initiieren und damit immer eine Auswirkung auf Schüler*innen aller gesellschaftlichen Schichten haben.
TUSCH – Theater und Schule – finanziert und begleitet die Kooperationen zwischen Theatern und Schulen. Obwohl oft klassischere Projekte entstehen, die die Vermittlung von Theater als Kunstform und das Kennenlernen des Partnertheaters in den Fokus stellen, ist auch hier die Infragestellung und Neustrukturierung von gesellschaftlichen Strukturen ein Ziel. Im Leitfaden, der im Rahmen des Programms *Kunstlabore* entstanden ist, gefördert durch die Stiftung Mercator, der als Grundlage für TUSCH Projekte dienen soll, wird von einem „dritten Raum" gesprochen, der in kulturpädagogischen Projekten entsteht.

> „Wenn es gut läuft, gehen alle Beteiligten einen gemeinsamen Entwicklungsprozess ein, alte Muster, Strukturen und Einstellungen werden aufgebrochen und verändern sich. Da, wo Kunst und Pädagogik aufeinandertreffen, entsteht etwas Drittes, ein neuer Raum, in dem zunächst verhandelt werden muss, wer welche Rolle einnimmt, wer für was Verantwortung und die Steuerung übernimmt." (Leitfaden TUSCH Hamburg)

Durch diesen ‚dritte Raum' (oder nennt man es ‚microtopias') – entsteht ein solcher (vielleicht auch nur temporärer) Ort, dann entfaltet eine performative Intervention sein utopisches Potenzial. Ein Ort, an dem Teilhabe und Ermächtigung erlebbar werden und demokratische Grundideen wie Kritikfähigkeit, Infragestellung, Gemeinschaft und Aushandlung begreifbar und eingeübt werden können. Wenn das Recht auf Teilhabe, das Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention sichert, dass Kinder ihre Meinung in allen, sie berührenden Angelegenheiten frei äußern können und ihre Meinung berücksichtigt und ernstgenommen wird, Wirklichkeit werden soll, dann müssen wir, Kunstschaffende,

Politiker*innen, Pädagog*innen, Eltern – Erwachsenen eben – diese dritten Räume, diese utopischen Orte schaffen.

Durch die verschiedenen Analyseansätze in diesem zweiten Teil der Arbeit wurde sowohl das Potenzial der performativen Intervention *Haircuts by Children* als künstlerische Arbeit genauso wie als wegweisendes Projekt der Kulturellen Bildung dargestellt. Intervention, Irritation und Fremdheitserfahrung sind in dieser Performance inhaltliche Zugänge und bilden damit auch den Schwerpunkt der Analyse. Gleichzeitig bilden diese Zugänge ein methodisches Vorgehen, das im letzten Teil dieser Arbeit, als maßgebende Parameter, für eine (Rück)Übersetzung in die Praxis verwendet wird.

Quelle: www.mammalian.ca

III. PROJEKTIDEE

5. Von der Analyse zurück zur Praxis

Im letzten Kapitel dieser Arbeit soll ein Konzept für eine künstlerische Intervention, ein Projekt mit Kindern, zwischen theaterpädagogischem Vorgehen und künstlerischem Kontext, entwickelt werden. Aus der vorangegangenen Analyse ergeben sich aus Sicht der Performance Studies, der Interventionstheorien und der Kulturellen Bildung Parameter, die für die Konzeption rahmengebend sind. Mein eigenes Expertenwissen als Theaterpädagoge und Theaterschaffender, vor allem im Bereich des Kinder- und Jugendtheaters, sowie ein Interview mit einer Lehrerin und Kulturbeauftragten einer Hamburger Grundschule, dienen als weitere Grundlage für die Projektentwicklung.
Ausgehend vom aktuellen Stand der Forschung in der Kulturellen Bildung wird ein Vorschlag für ein mögliches, projektbegleitendes Forschungsdesign entwickelt. Zu diesem Zweck enthält das Kapitel auch einen Überblick über die gängigen Forschungsmethoden in der Kulturellen Bildung und die kritische Diskussion, die zu den Begriffen der Wirksamkeit und Legitimation in der Kulturellen Bildung geführt wird. Dafür beziehe ich mich besonders auf die Veröffentlichungen und Ergebnisse des *Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung.*

Anders als in wissenschaftlichen Arbeiten üblich, folgt in diesem dritten Kapitel keine Diskussion und Schlussfolgerung der vorangegangenen Analyse, sondern es wird eine Projektidee skizziert. Der Versuch soll sein, die gewonnenen Erkenntnisse und eröffneten Fragestellungen direkt für eine künstlerische, vermittelnde Praxis nutzbar zu machen. Diese Projektidee bleibt hier natürlich erst einmal nur in schriftlicher Form, die einem Dossier, für beispielsweise eine Antragstellung, ähnelt. Im besten Falle wird das skizzierte Projekt in Kooperation mit der andachten Kooperationsschule Forsmannstraße umgesetzt und kann dann in der Praxis getestet und in Wechselwirkung mit dieser Arbeit erneut analysiert werden.

5.1. Parameter für eine performative Intervention mit Kindern als Kulturelle Bildung

Die Absicht des folgenden Kapitels ist die Zusammenfassung der Analyseerkenntnisse aus dem zweiten Teil der Arbeit, um daraus Parameter für eine praktische Projektidee zu formulieren. Aus diesen Parametern wird dann ein neues, auf ähnlichen Grundannahmen wie die Performance *Haircuts by Children* basierendes, Projekt beschrieben. Diese neue Projektidee soll wiederum durch praxisnahe Forschungsmethoden begleitet werden, um diese Parameter als Handreichung für eine künstlerische und vermittelnde Praxis zu etablieren.

Folgende Parameter ergeben sich aus der vorangegangenen Analyse der performativen Intervention *Haircuts by Children*:

Teilhabe

Das Projekt beschäftigt sich mit der Lebenswelt von Kindern und stellt sie in den Fokus. Es geht davon aus, dass der öffentliche oder halb-öffentliche Raum, wie ein Friseursalon, von Kindern beansprucht und belebt werden soll und damit aus einer anderen Perspektive wahrgenommen wird. Im Projekt haben sie das Recht darauf, ihre Meinung frei zu äußern und werden gleichberechtigt berücksichtigt – in allen sie betreffenden Belangen.

Ermächtigung

Das Projekt thematisiert nicht die Ermächtigung von Kindern, sondern ermöglicht die Erfahrung von Ermächtigung in der Aktivität.

Begegnung

Das Projekt bildet einen Rahmen für die Begegnung zwischen Personengruppen, die im realen Leben in dieser Form nicht zusammentreffen würden. Durch den künstlerischen Rahmen entsteht ein legitimer Raum, der bestimmte Vorgaben stellt und Sicherheiten für alle Beteiligten bietet. Trotzdem folgen die Begegnungen den Interessen der beteiligten Personen und werden inhaltlich nicht geleitet oder vorgegeben. *Discomfort* und die Überwindung des Unbehagens sollen eine katalytische Funktion in der Begegnung einnehmen.

Vertrauen

Durch einen Vertrauensvorschuss auf beiden Seiten werden Voreingenommenheit und vorangenommene Befürchtungen abgebaut. Den Kindern wird vertraut, dass sie ernstzunehmende Projektpartner sind, die Entscheidungen mit bestem Wissen und Gewissen treffen und eine gute Selbsteinschätzung haben. Den teilnehmenden Erwachsenen wird vertraut, dass sie wohlwollende Absichten verfolgen und Risikobereitschaft zeigen. „Stranger-Danger“ (O’Donnell 2018: 95), wie Darren O’Donnell das Phänomen nennt, dass Fremde erst mal als gefährlich wahrgenommen werden, muss thematisiert und dann als hemmende Komponente für ein Projekt, in dem es um echte Begegnung geht, erkannt werden.

Fremdheitserfahrung

Dem Projekt müssen Fremdheitserfahrungen zugrunde liegen, die irritieren und die die Beteiligten zu einer Reaktion, einer Antwort auf das Fremde zwingen. Das führt zu einem Katalysator-Moment, einem Moment, der die Routine unterbricht. Dieser Moment kann die Rahmensituation sein oder in der neuen, anderen Begegnung zwischen den Beteiligten liegen. Die Erfahrung des Fremden muss ein Geschehen sein, das ein Hinterfragen von Strukturen provoziert und im zweiten Schritt eine Umgestaltung der gegebenen Ordnung erfordert.

Arbeit/Echtheit/Performativität

Die Handlung im Projekt soll Arbeit sein. Die Kinder tun nicht so, als ob oder bewegen sich in fiktiven Annahmen, sondern verrichten (kreative) Arbeit. Die Performativität dieser ausgeführten Arbeit wird durch die Rahmung des Projektes erzeugt. Damit kann die Arbeit trotz ihrer Echtheit und Realität der Konsequenzen als hervorgehoben und konsequenzvermindert wahrgenommen werden. Die Kinder führen ein „doing working“ oder ein „doing being a worker“ aus.

Auflösung/Umkehrung von Machtverhältnissen

Zumindest temporär lösen sich die (gesellschaftlich verinnerlichten) Machtverhältnisse zwischen Erwachsenen und Kindern auf. Sie begegnen sich als Partner*innen oder nehmen die Hierarchien in der Beziehung als umgekehrt wahr.

Gegenhegemoniale Intervention

Das Projekt ist keine Revolution. Es untergräbt aber hegemoniale Strukturen, indem diese durch Interventionen sichtbar und infrage gestellt werden. In den gegebenen Strukturen werden einzelne Faktoren ausgetauscht oder irritiert und verunsichern somit eine bestehende Ordnung. Durch den Gegenvorschlag, die neue Wahrnehmung, entstehen vielleicht erst mal neue Hegemonien, die aber eine agonistische Ordnung ermöglichen.

Dritter Raum

Der dritte Raum wird in dem Projekt als konkreter örtlicher Raum verstanden und entsteht gleichzeitig auf einer metaphorischen, inhaltlichen Ebene. Ein dritter Ort, der nicht Schule (Kinderort) und nicht Kunstinstitution (Erwachsenenort) ist, wird gesucht und zum Begegnungsraum für die Teilnehmenden. Auf einer inhaltlichen Ebene soll etwas Drittes entstehen, das Kritik, Irritation, Infragestellung und Neuartikulierung ermöglicht.

Demokratie

Das Projekt soll mit demokratischen Grundwerten durchzogen sein. Teilhabe und Ermächtigung, Kritikfähigkeit und Agonismus sind Grundpfeiler eines lebendigen Demokratieverständnisses und sollen im Prozess eingeübt und gelebt sowie durch das Ergebnis manifestiert werden.

Utopisches Potenzial

Werden alle anderen Parameter berücksichtigt und ernstgenommen, dann hat das Projekt ein utopisches Potenzial. O'Donnell nennt *Haircuts by Children* eine Performance für die Zukunft.

"In the future, every child will be given a pair of scissors and invited to shape our destinies. In the future, every child will be granted full citizenship rights; encouraged to vote, run for office and drive streetcars..." (O'Donnell).

Klingt utopisch. Einen Versuch ist es wert.

5.2. *Agentur für Kinderarbeit* – eine Projektidee

Grafik: Logo für die *Agentur für Kinderarbeit*

5.2.1. Ausgangssituation

Arbeiten, das Ausführen einer Dienstleistung, das Investieren von Zeit, Energie und Ressourcen, die zu einem sichtbaren Ergebnis führen, bilden die Grundlage für dieses

künstlerische Projekt. Die teilnehmenden Kinder werden zu Expert*innen, die reale und konsequenzentragende Dienstleistungen ausführen. Das Ausführen dieser Dienstleistungen findet in der Begegnung mit Erwachsenen statt, die zum*r Auftraggeber*in werden und mit den Kinderexpert*innen ein kurzfristiges, ‚vertragliches' Verhältnis eingehen. Während der Vorbereitungsphasen in der Schule und der begleitenden Durchführung, sowie in der anschließenden Dokumentations- bzw. Präsentationsphase, wird die künstlerische Rahmung des Projektes vermittelt und für Teilnehmende sowie Zuschauende erlebbar.

Darren O'Donnell beschreibt eine Begegnung mit einer jugendlichen Teilnehmerin in einem seiner Projekte, die in Indien geboren und aufgewachsen, aber als Kind nach Kanada emigriert war. In der Diskussion über Begegnung mit Fremden und wann und wie Interaktion im öffentlichen Raum stattfindet, stellte das Mädchen fest: „In Canada, social engagement always occurs through consumer activities like movies, drinks or shopping, while in India people tend to socialize by helping each other" (O'Donnell 2006: 62). Dieser Moment des Sich-Gegenseitig-Helfens, auf die Fähigkeiten und Expertise seines unmittelbaren Umfeldes zu vertrauen und dadurch in Kontakt zu kommen, soll wichtiger Ausgangspunkt für die im Folgenden skizzierte Projektidee sein. Die *Agentur für Kinderarbeit* soll gewissermaßen als vermittelnde Institution dienen, zwischen Auftraggebenden und Expert*innen.

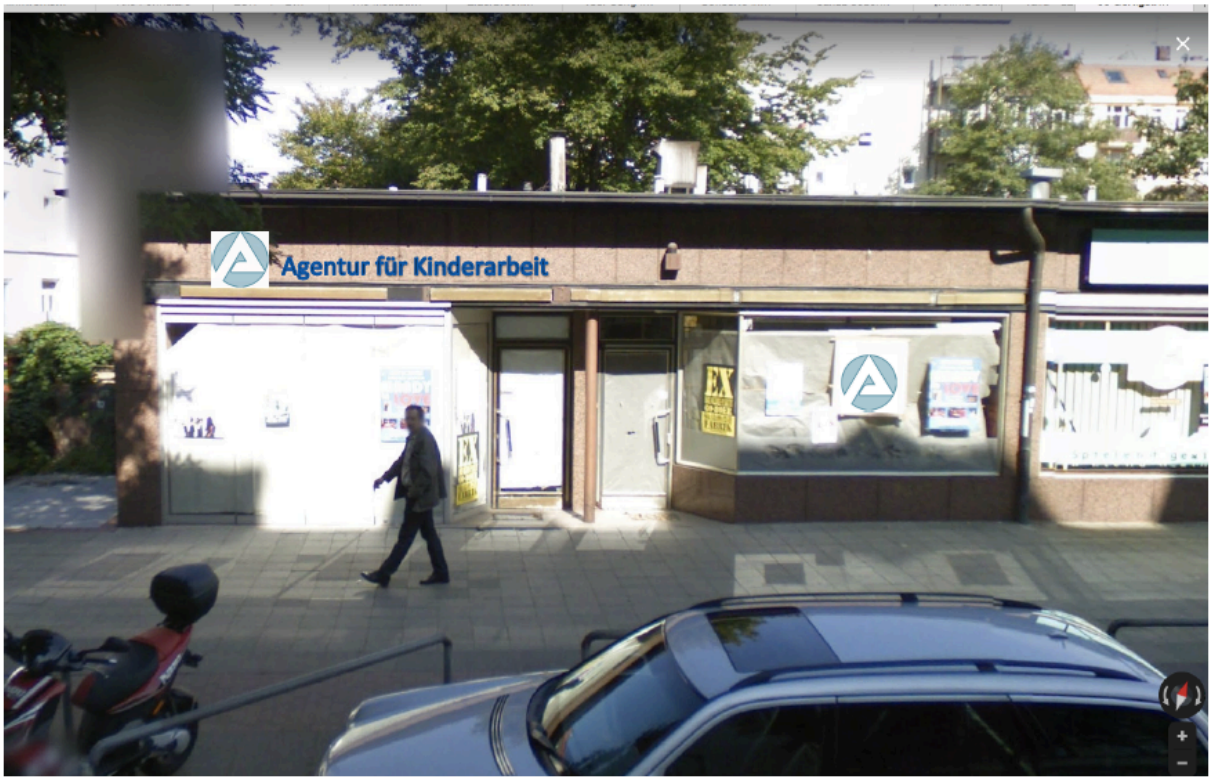
5.2.2. Projektbeschreibung

Wir eröffnen die *Agentur für Kinderarbeit*[10]. Wir vermitteln, begleiten und professionalisieren die Mitarbeiter*innen (die teilnehmenden Kinder) der Agentur. Angelehnt an die moderne Umbenennung von bekannten staatlichen Behörden in Agenturen, schließen wir uns dem Trend an und bieten Vermittlungsleistungen zwischen möglichen Auftraggeber*innen und unseren Expert*innen an. Die Expert*innen sind Kinder zwischen acht und zwölf Jahren, die für eine Woche das Büro der *Agentur für Kinderarbeit* leiten und die Anfragen bearbeiten, vorbereiten, durchführen und dokumentieren. Auftraggeber*innen können Privatpersonen sein, öffentliche Einrichtungen, Läden, Unternehmen oder politische Institutionen.

Die *Agentur für Kinderarbeit* hat eine Woche lang geöffnet. Wir beziehen ein Büro, das sowohl Anlaufstelle für Auftraggeber*innen ist, für die Expert*innen als Planungszentrum und Ausgangsort dient und in den Öffnungszeiten einem öffentlichen Laufpublikum frei

[10] Der Titel der Projektidee *Agentur für Kinderarbeit* soll bewusst irritieren und das Spannungsverhältnis zwischen ausbeutenden Lohnarbeit und ermächtigenden Arbeit von Kindern unterstreichen.

zugänglich gemacht wird. Die angebotenen Leistungen der *Agentur für Kinderarbeit* hängen von den Expertisen der teilnehmenden Kinder ab und von den angefragten Arbeitsaufträgen der Auftraggeber*innen. Die Aufträge könnten sein: Umgestaltung eines Wohnzimmers, Testessen für eine Geburtstagsfeier, Begleitung in den Zoo, Diskussionsteilnehmer*innen bei politischen Sitzungen oder Stilberatung für eine Hochzeit. Wichtigste Voraussetzungen sind: Es ist klar erkennbar, warum man für diesen Auftrag Expert*innen braucht, die Kinder zwischen acht und zwölf Jahren sind. Die Aufträge können selbständig von den Expert*innen ausgeführt werden. Während der Arbeitszeit mischen sich keine Erwachsenen ein.



Grafik[11]: mögliches Büro der *Agentur* in der Gertigstraße 66, Hamburg/Winterhude

5.2.3. Projektverlauf

Phase 1 (Vorbereitende Workshops in der Schule)

- Vorbereitung mit den Kindern -

Die erste Phase gemeinsam mit den Kindern vermittelt den Rahmen des Projektes. Gemeinsam wird die künstlerische Komponente des Projektes herausgearbeitet und begreifbar gemacht. Ähnliche künstlerische Interventionen, wie *Haircuts by Children* oder *Die Kinderbank* des Fundus Theaters, werden vorgestellt. Die Gruppe sammelt ihre individuellen

[11] Bearbeitetes Bild von Google Street View.

Expertisen. Jedes Kind findet mindestens acht Expertisen, die sie oder er anbieten kann. Diese Expertisen werden mit theaterpädagogischen Übungen von den Kindern entdeckt und festgehalten. Sie bringen sich gegenseitig Dinge bei und lernen anzuerkennen, dass in besonderer Aufräumstil oder gute Witze erzählen auch als Expertise gelten kann. Angelehnt an Methoden wie dem *forschenden Lernen*[12] stellen sich die Kinder außerdem folgende Frage: Was wollte ich schon immer lernen bzw. ausprobieren? Dazu suchen wir Möglichkeiten der Ausbildung und Aneignung weiterer Fähigkeiten, die als Expert*innen-Dienstleistungen angeboten werden können. Die Gruppe erstellt ausgehend von ihren gesammelten Expertisen einen Katalog mit angebotenen Dienstleistungen.

- Organisation –

Die *für Kinderarbeit* mietet ein Büro im Stadtteil an. Mit Plakaten, Aufstellern und einer Website kündigt die *Agentur* ihre Eröffnung an. Die Öffentlichkeitsarbeit dient zur Information und zur Akquise von möglichen Auftraggeber*innen. Während dieser Phase wirbt das Projekt direkt bei Menschen und Geschäften im Stadtteil für eine Teilnahme an der Durchführung des Projektes. Gesucht werden Privatpersonen, öffentliche und politische Institutionen und Kultureinrichtungen, die mögliche Aufträge an die *Agentur für Kinderarbeit* stellen. Diese Aufträge können per Mail oder telefonisch (vorerst) bei der künstlerischen Leitung eingegeben und angefragt werden.

Phase 2 (Vorbereitende Workshops in der Schule)

- Sichtung der Aufträge -

In der nächsten Phase sichten die Mitarbeiter*innen der *Agentur* die eingegangenen Anfragen. Die Aufträge werden sortiert nach Machbarkeit, vorhandener Expertise, Besonderheit der Anfrage und nach dem Lustprinzip: das wollte ich schon immer mal machen. Die ausgewählten Auftraggeber*innen werden kontaktiert und zu ihrer Anfrage interviewt. Sind die Anfragen machbar und die Auftraggeber*innen offen, den Auftrag tatsächlich an die Kinderexperten*innen abzugeben, wird ein Kennenlernen im Büro der *Agentur* oder bei den Auftraggeber*innen vereinbart. Bei diesem Treffen werden die Rahmenbedingungen und ein Termin für die Durchführung in der Projektwoche vereinbart.

[12] Wie beispielweise im Praxishandbuch *Forschendes Lernen – oder haben Kakteen Berührungsängste* beschrieben, das gefördert von der Körber-Stiftung an der Schule Forsmannstraße entwickelt wurde.

- Expertise aneignen -

Als Vorbereitung auf Phase 3, in der die Aufträge umgesetzt werden, bilden sich die Kinder mit dem nötigen Wissen und Können für eine souveräne und professionelle Durchführung der Aufträge aus. Dazu stehen ihnen die Möglichkeiten der Internetrecherche und ein Zugang zur Bibliothek zur Verfügung. Je nach Kapazitäten können Treffen mit Expert*innen, Interviewtermine (auch per Skype oder Telefon) und Besichtigungen von relevanten Orten organisiert werden. An mehreren Hamburger Schulen findet seit einigen Jahren regelmäßig die Unterrichtseinheit *forschendes Lernen* statt, die spannende Praxisansätze und Ideen für Workshopformate zur Ausbildung der Expertisen bieten kann.

Phase 3 (Projektwoche in der Agentur)

- Aufträge werden ausgeführt –

In der Projektwoche, in der die *Agentur* geöffnet hat, werden die vereinbarten Aufträge ausgeführt. Zu Beginn des Tages findet eine Sitzung statt, in der die Aufträge des Tages besprochen, Aufgaben verteilt und Zeitpläne aufgestellt werden. Der Arbeitstag besteht im besten Fall für jedes Kind aus der Planung eines Auftrages, aus der Vorbereitung (Weiterbildung und Aneignung von nötigen Fähigkeiten), der Ausführung des Auftrages und der Dokumentation. Ziel ist es, dass jedes Kind zwei verschiedene Aufträge in der Woche ausführt. Diese sollten sich bestenfalls in der Aufgabenstellung und dem Einsatzfeld unterscheiden. Zu diesem Zeitpunkt soll offen bleiben, ob und wie eine mögliche Bezahlung der Auftraggeber*innen aussehen kann. Gemeinsam mit den Kindern soll dieser Punkt diskutiert und entschieden werden. Auch die Frage, wer die möglichen Einnahmen bekommen soll bzw. für was sie verwendet werden sollen.

- In der *Agentur* -

Das Büro der *Agentur* hat während der Projektwoche tagsüber geöffnet. Von dort brechen die Expert*innengruppen zu ihren Aufträgen auf. Die Aufträge werden von den Teams dort vor und nachbereitet. Dazu gehört auch die Dokumentation der ausgeführten Arbeiten. Interessierte Passant*innen und geladene Gäste können sich während der Woche im Büro über die laufenden Arbeiten informieren und bekommen einen Einblick in die ausgeführten Aufträge.

Phase 4

- Dokumentation und Aufarbeitung –

Ausgehend von den Dokumentationen der Expert*innen zu ihren Aufträge in Form von Bildern, Videoaufzeichnungen, schriftliche Dokumentationen und aufgenommenen Interviews mit den Auftraggeber*innen, entsteht eine Präsentation des gesamten Projektes. Mögliche Formen sind ein Film und eine Veröffentlichung mit Texten und Bildern. Eine weitere Möglichkeit ist die Fortsetzung der *Agentur für Kinderarbeit* in Form einer Präsentation. Eine (film-)dokumentarische Präsentation als Performance mit beteiligten Kindern und erwachsenen Auftraggeber*innen wäre ein Folgeprojekt, das nicht zwangsläufig stattfinden muss.

5.2.4. Ziele des Projektes

Inhaltliche Ziele

Vermittlung eines Ermächtigungsgefühls der teilnehmenden Kinder durch die selbständige und vollverantwortliche Durchführung eines ‚Arbeitseinsatzes'.

Irritation von Grundannahmen über Kinder und ihren Fähigkeiten bzw. Wirkungsorte.

Gesellschaftliche Ordnungen und strukturelle Hierarchien werden erlebt, infrage gestellt und im besten Falle an einer Neuartikulierung gearbeitet.

Formale/Ästhetische Ziele

Die teilnehmenden Kinder, die beteiligten Bildungseinrichtungen und die ‚Zuschauenden' nehmen performative Interventionen als künstlerischen Prozess und wertvolles Produkt wahr.

Der (halb-)öffentliche Raum wird Ort für künstlerische/performative Auseinandersetzung mit Gesellschaft und Ordnung.

Der Prozess wird nicht nur aus pädagogischer Sicht, sondern auch künstlerisch zum wichtigsten Bestandteil des Projektes.

Methodische Ziele

Das Auftreten als Expert*innen lässt sich mit Bildungszielen aus Schule und Kultureller Bildung verbinden und didaktisches und methodisches Vorgehen aus Unterrichtsprojekten wie dem *forschenden Lernen* werden übernommen.

Die Fremdheitserfahrung der arbeitenden Kinder ist methodisches und inhaltliches Ziel zugleich.

Das Büro der *Agentur für Kinderarbeit* und die Begegnungen während den Arbeitseinsätzen wird zum ‚dritten Raum' an dem Aushandlungsprozesse, Teilhabe und kritische Praxis eingeübt und verwirklicht wird.

5.2.5. Rahmenbedingungen

Das Projekt *Agentur für Kinderarbeit* benötigt punktuell einen hohen Betreuungsschlüssel bei verhältnismäßig wenig teilnehmenden Kindern, da die Arbeitseinsätze aus Sicherheitsgründen und aufgrund der Aufsichtspflicht von erwachsenen Projektmitarbeiter*innen begleitet werden müssen. Aus der Perspektive eines Vermittlungsprojekts der Kulturellen Bildung ist diese Voraussetzung meist gegenüber möglichen Geldgeber*innen nicht tragbar. Kategorisiert man das Projekt aber als künstlerische Intervention, ist der Personalaufwand vergleichbar mit anderen Kunstprojekten. Findet das Projekt im Rahmen einer Projektwoche an einer beteiligten Schule statt, lässt sich auf die Personalressourcen der Schule zurückgreifen. Begleitpersonen für die individuellen Durchführungen der Aufträge können Praktikant*innen, FSJler*innen oder auch Eltern der Kinder sein. Diese Personen sind aber mit einem Mindestbetrag in den Personalkosten eingerechnet.

Die Vorbereitungsphasen mit den Kindern können in der beteiligten Schule oder im Theater stattfinden. Der Büroraum würde für die Dauer der Projektwoche angemietet. Im Notfall, um die Kosten zu verringern, könnte dafür auch ein Proberaum in einem beteiligten Theater genutzt werden. Im Budget wird als Endergebnis mit einem Dokumentarfilm gerechnet. Findet eine Präsentation statt, die nach der Projektwoche noch erarbeitet wird und zur Aufführung kommt, müsste dafür nochmal ein weiteres Budget veranschlagt werden.

5.2.6. Grober Zeitplan[13]

Herbst 2019

Kennenlernen und Vorbesprechungen mit möglichen Projektpartner*innen:

* Grundschule Forsmannstraße
* Kampnagel/Lichthoftheater/Fundus Theater
* Kulturagenten
* TUSCH-Hamburg

Antragsstellung

* Kultur macht stark! (außerschulische Angebote)
* Elbkulturfonds (Antragsfrist Mai 2020)
* Bürgerstiftung Hamburg
* Hamburgische Kulturstiftung
* Stiftung Mercator (Kulturagenten)
* Körber-Stiftung (TUSCH)

November/Dezember 2019

* Konkrete Besprechungen mit Schulen und beteiligten Künstler*innen und Kulturpädagog*innen
* Suche nach Büro für die Projektwoche (Stadtteil Winterhude)

Januar/Februar 2020

* Team zusammenstellen
    - begleitende Lehrpersonen
    - Künstler*innen/Kulturpädagog*innen
    - Sonstige Begleitpersonen (FSJler, Schulpraktikant*innen, Eltern)
    - Filmer*in für Dokumentation (Film)
    - Fotograf*in/Designer*in für Dokumentation (Buch, Ausstellung)
* Verträge abschließen
* Erste Suche nach möglichen Auftraggeber*innen
* Planungsphase für die vorbereitende Arbeit mit den Schüler*innen

März/April 2020

[13] Der Zeitplan kann als Orientierung für Zeitrahmen genutzt werden. Die tatsächlichen Zeitangaben sind für eine fiktive, im Herbst 2019 startende Durchführung formuliert.

Phase 1

* Vorbereitende Workshops in der Schule

* Zusammenstellen der Expertisen

* Rahmung des Projektes

* Suchen und Anwerben von möglichen Auftraggeber*innen

Phase 2

* Sondierung und Auswahl der eingegangenen Aufträge

* Recherche und Ausbildung der Kinderexpert*innen

Mai 2020

* Die *Agentur für Kinderarbeit* hat eine Woche lang geöffnet

* Durchführung der Aufträge

* Dokumentation der Arbeiten

* Begegnungen mit dem eingeladenen oder zufälligen Laufpublikum im Büro der *Agentur*

Juni/Juli 2020

* Mögliche Präsentation der Arbeiten in einem Theater oder in der Schule mit den Kinderexpert*innen und den teilnehmenden Auftraggeber*innen

* Arbeit an der Dokumentation (entweder Film oder Buch) und Veröffentlichung/Vorführung

5.2.7. Budget[14] in EUR

Personalkosten		
Künstlerische Leitung		2.000
Produktionsleitung		2.000
Theaterpädagog*innen (3x)		4.500
Praktikant*innen, Begleitungen (3x)		1.500
Filmer		1.500
Fotograph		1.500
Sozialleistungen (KSK = 4,2%)		564
Total Personalkosten	***13.564***	
Sachkosten		
Materialien für Aufträge		1.000
Dokumentation (Film)		600
Total Sachkosten	***1.600***	
Spesen		
Reisespesen Dritte (Reisekosten/Unterbringung)		1000
Verpflegung Produktionen (Proben/Abschlussessen)		300
Total Spesen	***1.300***	
Sonstige Betriebskosten		
Transporte		300
Drucksachen		150
Büromaterial		100
Eintritte/Expertentreffen/Recherche		150
Telefonkosten		50
Total s. Betriebsk.	***750***	
Mieten		
Raumkosten Büro		500
Total Mieten		
Werbung		
Drucksachen wie Flyer und Plakate		50
Inserate		50
Internet		50
Total Werbung	***150***	
Total Aufwand	**17.364 €**	
<u>Ertrag</u>		
Drittgelder	**12.000**	
Koproduzenten (Kampnagel, Altona 93, Uni Hamburg)	**3.000**	
Sponsoren	**1.500**	
Eigenmittel (Schule)	**864**	
Total Ertrag	**17.364 €**	

[14] Da für diese Projektidee bisher noch keine tatsächlichen Kooperationsgespräche mit Institutionen oder Mitarbeiter*innen geführt wurden, sind die aufgestellten Kosten an andere ähnliche Projekte angelehnt, die in diesem Kontext durchgeführt wurden.

5.3. Forschungsvorhaben

Das Projekt *Agentur für Kinderarbeit* soll durch zwei mögliche Forschungsansätze begleitet werden und damit einen weiteren Beitrag zur Fragestellung dieser Arbeit leisten, inwiefern performative Interventionen mit Kindern als Beitrag Kultureller Bildung gelesen werden können. Ausgehend von der Schwierigkeit der Messbarkeit und einem Überblick über gängige Methoden, werden zwei mögliche Ansätze dargestellt, die bei einer tatsächlichen Durchführung noch weiter ausgearbeitet und methodisch konkretisiert werden müssten. Hier bilden sie eine erste theoretische Überlegung.

5.3.1. Von der Wichtigkeit der Wirksamkeit von Kultureller Bildung und der Schwierigkeit ihrer Messbarkeit

Kulturelle Bildung ist national und international eines der führenden Themen in der Bildungsdebatte geworden. UNESCO-Weltkonferenzen in Lissabon und Seoul geben international anerkannte Ziele und Forderungen mit ihrer *Roadmap for Arts Education*[15] vor. Der Deutsche Bundestag betont stetig die Wichtigkeit von Kultureller Bildung und führende Stiftungen, wie die PwC-Stiftung oder die Stiftung Mercator finanzieren Modellprojekte, Wettbewerbe und fordern mit Programmen wie *Kulturgesellschaft 2020* einen erhöhten Stellenwert von Kultureller Bildung in Deutschland (vgl. Fink, Hill, Reinwand und Wenzlik o.J.: 1f.) Spätestens seit der Entwicklung der Ganztagsschulen in Deutschland erfährt Kulturelle Bildung eine unvergleichliche Aufwertung und einen Bedeutungsgewinn, an den Chancen und gleichermaßen Erwartungen geknüpft sind. Damit wächst auch der Legitimationsdruck. Von der Forschung wird, wie auch in allen anderen Disziplinen der Pädagogik und Erziehungswissenschaften, erwartet, den enormen Bedeutungszuwachs durch Wirkungsnachweise zu rechtfertigen (vgl. ebd: 3).

Durch die Ausweitung der Akteur*innen und Wirkungsfelder in der Kulturellen Bildung haben auch immer mehr Institutionen und Wissenschaftsdisziplinen ein Interesse an Forschung in diesem Bereich: Erziehungswissenschaften, die Wissenschaften der verschiedenen Künste, aber auch die Sozialwissenschaften, Psychologie und Neurowissenschaften. Diese Vielzahl an Interessensgruppen, Disziplinen und Forschungsansätze führen zu zahlreichen Verständigungsproblemen: „über künstlerische und

[15] United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (2006): *Road Map for Arts Education*. Verfügbar unter: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf [letzter Zugriff 11.09.2019].

pädagogische Methoden, Wissenschaftsverständnisse, theoretische Zugänge, Forschungsmethoden und -standards“ (Fink, Hill, Reinwand und Wenzlik 2012: 11).

Da Kulturelle Bildung meist in Kontexten der formellen und informellen Bildung bis hin zur Selbstbildung beheimatet ist, erfordert eine umfassende Forschung die Erweiterung von Schul- und Unterrichtsforschung oder der Schulleistungsforschung (im internationalen Vergleich). Die Herausgeber*innen der gesammelten und aufbereiteten Vorträge der beiden Tagungen des *Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung* „Die Kunst über Wirkungen Kultureller Bildung zu forschen“ in Hildesheim 2010 und München 2011, benennen vier zentrale Probleme:

> „Innovative Forschungsansätze aus spezifischen Sparten und Wissenschaftstraditionen werden nicht wahrgenommen. Wissenschaftler*innen bzw. Studierende können sich kaum einen Überblick über Theorien und Forschungsmethoden verschaffen. Ergebnisse von Forschungen werden kaum aufeinander bezogen und können so in ihrer Bedeutung kaum beurteilt werden. Die wenigen bekannten Ergebnisse fließen nur bedingt in die Praxis zurück. [...] Das Feld der Kulturellen Bildung bleibt so vornehmlich durch die Praxis definiert und verfügt über wenig wissenschaftliche Fundierung“ (ebd.: S.12).

Weiterhin stellen die Herausgeber*innen fest, dass der Legitimationsdruck Kultureller Bildung durch die zahlreichen Publikationen und (politischen) Resolutionen stetig steigt. Wirksamkeit muss nachgewiesen werden. Was als Legitimation angesehen wird, hängt vom Bildungsverständnis ab: Konzepte wie Selbstbildung, ästhetische und moralische Bildung, Partizipation und individuelle Lernprozesse sind in der Tradition eines neuhumanistischen Bildungsverständnisses verankert. Spiel, Fantasie und Ganzheitlichkeit sind im Konzept der Romantik wiederzufinden und sind Grundlage für reformpädagogischen Bemühungen. Verantwortung, Anerkennung, Selbstwirksamkeit und damit eine Qualifikation für eine vernünftige und leistungsbereite Generation sind zentrale Begriffe eines Bildungsverständnisses der Aufklärung (vgl. ebd.: 13).

Verfasst man heute einen Antrag auf eine Förderung von Projekten, die im Feld der Kulturellen Bildung angesiedelt sind, ist Schule eigentlich immer ein, wenn nicht der wichtigste, Partner. Geforderte Bildungsziele oder Soft-Skills sind dann solche, die die Leistungsfähigkeit ausbilden oder stärken: Teamfähigkeit, Sprach- und Kommunikationsfähigkeit oder Konzentrationsfähigkeit. In einer sich verändernden Schullandschaft sind interkulturelle Kompetenzen, Integration und Inklusion wichtige Referenzpunkte. Kreativität wird als wichtige Kompetenz, als ‚kulturelles Kapital’ gewertet,

„das in ökonomisches Kapital transferiert werden kann und auf dem Arbeitsmarkt und im wirtschaftlichen Wettbewerb um Humankapital und Innovationskraft Profit bringt“ (ebd.: 14).

In allen drei zentralen Veröffentlichungen der *Bundeszentrale Kulturelle Kinder- und Jugendbildung* und des *Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung* (*Die Kunst, über kulturelle Bildung zu forschen* (2012), *Forschung zur Kulturellen Bildung – Grundlagenreflexionen und empirische Befunde* (2014) und *Forsch! – Innovative Forschungsmethoden für die kulturelle Bildung* (2015)) benennen die Autor*innen die Wichtigkeit einer fundierten und eigenständigen Forschung zur Kulturellen Bildung. Gleichzeitig zeigen sie die Notwendigkeit der Forschung aus einem wissenschaftlichen und künstlerisch-praktischen Interesse heraus, um einer Instrumentalisierung von Kultureller Bildung als Soft-Skill-Trainingsformat entgegenzuwirken. Alle Autor*innen dieser Bände weisen auf die Schwierigkeit hin, die Wirkung Kultureller Bildung einheitlich und vergleichbar zu „messen“, aufgrund von begrifflichen Unklarheiten, fachspezifischen Interesse und einer daraus resultierenden Methodenvielfalt.

Eckart Liebau fragt in seinem veröffentlichten Vortrag: „Was wissen wir über die besonderen Praktiken, die besonderen Notwendigkeiten, die besonderen Prozesse und die besonderen Resultate in den verschiedenen Feldern der Kulturell-Künstlerischen Bildung? Was wissen wir über die Beziehung zwischen den produktiven und den rezeptiven Ansätzen in den verschiedenen Feldern?“ (Liebau 2014: 24f.). Die Liste ist noch viel länger und ist seines Erachtens beliebig zu erweitern.

Im rahmenden Beitrag der Herausgeber*innen der Veröffentlichung von 2015 bringen sie die Annahmen der Akteur*innen im Feld der Kulturellen Bildung, Künstler*innen, Pädagog*innen, Politiker*innen und Ökonom*innen, radikal auf den Punkt und schreiben: „Viel Glauben steht wenig wissenschaftlicher Begleitung und Erkenntnis gegenüber“ (Fink, Hill und Reinwand-Weiss 2015: 9). Die Einleitung der Veröffentlichung von 2012 schließt noch pessimistischer: „Wenn es um die besonderen Freiräume künstlerischen Schaffens geht, stellt sich die Frage, ob diese Freiräume überhaupt mit empirischen Methoden zu erfassen sind“ (Fink, Hill, Reinwand und Wenzlik 2012: 14).

5.3.2. Zum Stand der Forschung in der Kulturellen Bildung

Wie kann oder soll also Forschung in der Kulturellen Bildung aussehen? Wichtig scheint in allen Untersuchungen eine Begriffsbestimmung des zentralen Begriffs der „Wirkung“. Die Transfererwartungen und Wirkungsannahmen, die besondere Effekte des sozialen Lernens oder der Persönlichkeitsentwicklung unterstellen, nehmen in der Diskussion eine wichtigere Rolle ein als der Eigenwert der künstlerisch-kreativen Tätigkeit (vgl. vgl. Fink, Hill, Reinwand und Wenzlik o.J.: 3). Ein sehr eng gefasster Leistungsbegriff, definiert durch ein naturwissenschaftliches und technisches Denken, hat die kulturelle Dimension der Bildung hingegen weitgehend übersehen. Das zeigt sich auf internationaler Ebene durch die weltweite Analyse von Anne Bamford aus dem Jahr 2010, *Der Wow-Faktor*, die versucht durch eine Sammlung von internationalen Daten die Qualität von Kultureller Bildung zu messen (vgl. Bamford 2010). Anders als in einer naturwissenschaftlichen Wirkungslogik, in der Kausalzusammenhänge von Ursache und Wirkung direkt aufeinander zurückzuführen sind, schlagen die Gründer*innen vom *Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung* ein Wirkungsmodell vor, das drei Akteurstypen in einem Wirkungsgeflecht verbindet. Die Subjekte, also Kinder, Jugendliche oder Erwachsene, als Individuen stehen in einer Interaktion mit der Gruppe, die sich zur künstlerisch-kreativen Aktivität zusammenfindet. Als ditte*r Akteur*in benennen sie die kulturpädagogische Anleitung, die die beiden anderen Faktoren, also Subjekte und Gruppe, im Blick behalten muss. Zwischen diesen drei Polen spinnt sich ein Wirkungsgeflecht, das von Interaktion, Anregung, Zugehörigkeit, aber auch Disposition, Didaktik und Methodik, sowie Dynamiken und Inklusion bzw. Exklusion beeinflusst wird (vgl. Fink, Hill, Reinwand und Wenzlik o.J.: 4f.). Um präzisere und vergleichbare Untersuchungen von bestimmten Wirkungen zu erzielen, muss also entschieden werden, auf welchen Wirkungskontext sich das Forschungsvorhaben fokussiert:

> „Wirkungen können demnach in den einzelnen Interaktionen und Beziehungen gesehen werden, in der jeweils hergestellten Rahmung oder im Umgang mit der strukturellen Rahmung, dann später in den Entwicklungsschritten des sozialen und ästhetischen Geschehens, zuletzt schließlich in den Produkten und Produktionen und der Wirkung, die sich bei den Beteiligten und dem Publikum evozieren“ (Fink, Hill, Reinwand und Wenzlik o.J.: 5).

Einschränkend schreibt die zitierte Autorengruppe, dass ein Gelingen von Transferwirkungen, wie sie von den meisten Auftraggeber*innen erwartet werden, nur begrenzt prognostiziert werden kann. Dafür bedarf es zusätzlicher Modelle und Verfahren.

Ausgehend von den vorgestellten Forschungsprojekten, in den zuvor genannten Sammelbänden des Netzwerkes, stellt die Autorengruppe fünf zu unterscheidende

Forschungsansätze vor: Evaluation, Dokumentarfilme, Transferforschung, Biographische Forschung und Prozessorientierte Forschung.

Eine **Evaluation** versucht die Qualität des Ergebnisses der geleisteten Arbeit in einem bestimmten Projekt zu evaluieren. Die Dokumentation bleibt subjekt- und projektbezogen und Legitimation findet durch die Darstellung der erworbenen Kompetenzen statt. Wirkungszusammenhänge können meist nicht über den Einzelfall hinaus beschrieben werden (vgl.: ebd.: 7). **Dokumentarfilme** haben den Vorteil gegenüber wissenschaftlichen Dokumentationen, dass sie ein sehr viel größeres Publikum erreichen. Sie bieten interessante Hypothesen und stellen durch ihre Emotionalität und „Erlebbarkeit" der Maßnahmen ein potentes Werbemittel dar. Sie geben jedoch selten Auskunft über ihre Methoden und sind empirisch weniger wertvoll (vgl. Fink, Hill, Reinwand und Wenzlik o.J.: 7). Ob Dokumentarfilme für sich stehend, ohne weitere Analyse, als anerkannter Forschungsansatz gelten, bleibt fraglich. In der **Transferforschung** wird versucht eine Veränderung bei den Projektteilnehmenden nach einer Teilnahme zu messen. In den meisten Fällen geht es um eine Steigerung bestimmter Kompetenzen. Bekannte Studien sind die *Bastianstudie* (2000), in der Transfereffekte durch Musizieren gemessen wurden, und die zuvor erwähnte internationale Studie *The Wow-Factor* (2006), in der weltweite kulturpädagogische Projekte verglichen und ausgewertet wurden. Ziel ist immer die Legitimation durch eine nachgewiesene Kompetenzsteigerung als Ergebnis bestimmter Maßnahmen. Gefahr ist dabei eine Instrumentalisierung der Forschung und häufig bleibt die Wirkung ohne gemessene Erklärung des Zusammenhangs (vgl. ebd. 8). **Biographische Forschung** fokussiert sich auf Veränderungen, die durch Befragung der Teilnehmenden sichtbar wird. Die Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden sowie Interviewtechniken aus benachbarten Disziplinen kommen hier zum Tragen. Eine Legitimierung von Kultureller Bildung soll durch die Anführung von (Selbst)Bildungstheorien erreicht werden (vgl. ebd.). In der **Prozessorientierten Forschung** rückt das „Wie" in den Fokus. „Wie gestalten sich Lernprozesse? Welche Bedingungen spielen dabei eine entscheidende Rolle? Welches besondere Potential künstlerisch-kulturpädagogischer Arbeit lässt sich daraus ermitteln?" (ebd.: 9). Im Gegensatz zur Transferforschung und Biographischen Forschung wird hier „auf die konkrete Auseinandersetzung des Einzelnen mit seiner Umwelt" (ebd.: 10) geblickt. Daraus ergeben sich Wirkungszusammenhänge und Hypothesen. Da nachweisbare Kompetenzsteigerungen bei den Teilnehmenden nicht direkt festgestellt werden, fehlt auch dieser Methode die nötige Legitimationskraft (vgl. ebd.: 11).

5.3.3. Begleitender Forschungsansatz für die *Agentur für Kinderarbeit*

Für die Konzeption der Projektidee *Agentur für Kinderarbeit* berufe ich mich auf die aus der vorangegangenen Analyse entwickelten Parameter. Für ein begleitendes Forschungsvorhaben müsste die Frage gestellt werden: Wie manifestieren sich die Parameter, wie Teilhabe, Begegnung, gegenhegemoniale Interventionsansätze oder die temporäre Umkehrung von Machtverhältnissen (um nur einige zu nennen) in der Durchführung des Projektes? Wo und wie treten sie auf? Und welche Wirksamkeit haben sie auf die teilnehmenden Kinder?

Ein Forschungsvorhaben müsste ein qualitativer Ansatz sein, der individuelle Wirkungsergebnisse messbar und dokumentierbar macht. Der Abgleich mit vorher konstruierten Parametern stellt einen Grundkonflikt in der Forschung zu Kultureller Bildung dar. Jochen Dietrich, der ein Projekt mit einer ethnographisch inspirierten Methode qualitativer Bildungsforschung begleitet, beschreibt den Konflikt so:

> „Gerade dann, wenn unser Forschungsansatz die Wirkung kultureller Bildung ist und wir uns somit auf ein Feld begeben, wo, wie wir vermuten, Veränderungen in Gang gebracht werden, in deren Verlauf Neues entsteht – neu für die Teilnehmer an Aktivitäten kultureller Bildung, neu aber auch für den Beobachter – können wir nicht darauf vertrauen, dass vorab konstruierte Parameter, Kategorien oder zu messende Größen dieses Neue verlässlich abbilden“ (Dietrich 2012: 53).

Sein Lösungsvorschlag, der sich mit vielen anderen Forschungsvorhaben in der Bildungsforschung deckt, ist eine „Wissenschaft vom Einzigartigen“ (ebd.: 51), was in seinem Fall (das Projekt basiert auf Fotografieren mit Jugendlichen aus Brasilien) der Vorgang des Erforschen von etwas Fremden durch das Medium der Fotographie ist. Diese „Wissenschaft vom Einzigartigen“ fasst er so zusammen: sie ist empirisch-abbildend und weiß damit um den Konstruktionscharakter unserer Vorstellung von Wirklichkeit. Sie ist auf das Besondere gerichtet, eher zeigend als analysierend, sie ist experimentell und die interdisziplinären Experimente dienen mehr der Exploration und nicht dem Beweis. Außerdem ist sie dialogisch und vermittelnd und „berücksichtigt die Tatsache, dass Beobachtung das Beobachtete immer verändert“ und vor allem hat dieses Vorgehen Prozesscharakter, was bedeutet, dass „indem sie ihren Gegenstand im Modus der Tätigkeit strukturiert, fasst sie ihn als Prozess auf und muss selbst prozessual werden“ (ebd.: 61f.).

Hanne Seitz versucht mit *performative research einen weiteren* Forschungsansatz für Kulturelle Bildung zu beschreiben. Dieser ist eine Form der Übersetzung von *Grounded Theory*, einer Methodologie der qualitativen Sozialforschung und pragmatischer Forschungsstil, der eine Handlungstheorie mit bestimmten Verfahrensvorgaben kombiniert. In

diesem Fall entstehen durch die Forschung „Daten“, die, angelehnt an den *practical turn* in den Sozialwissenschaften, Wirklichkeit nicht nur repräsentieren, sondern „sie stellen sie buchstäblich her“ (Seitz 2012: 83). Performative Research „will mit der Praxis identisch sein und im Bearbeiten, Umgehen, Behandeln von Praxis implizites Wissen aktivieren und neue Erkenntnisse generieren [...]“ (ebd.: 86). Das dieser Forschungsansatz immer wieder neu definiert, von Ansätzen der *performative social science* und *practice-led research* subsumiert wird, macht seine Legitimation als wissenschaftliche anerkannte Praxis nicht einfacher. Seitz führt ein Beispiel an, *inVolve*, ein theaterpädagogisches Projekt mit Jugendlichen mit schwierigen Bildungsbiographien. Dies wurde mit klassischen qualitativen und diskursorientierten Untersuchungsmethoden, wie Beobachtungsprotokollen, Interviews und Abschriften von Reflexionsrunden, begleitet und ein zweites Mal mit Methoden des *performative research* untersucht (vgl. ebd: 89). Die teilnehmenden Jugendlichen wurden zwei Jahre später zu einem Workshop eingeladen, bei dem sie durch theaterpädagogische Arbeitsaufträge zu erneuten performativen Darstellungen aufgefordert wurden und ihr „embodied knowledge“, ihr verinnerlichtes Wissen, ihre Erfahrungen selbst erforschten und darstellten. Es ging darum „die Nachhaltigkeit ästhetischer Praxis zu erforschen“ (ebd.: 92). Die Kombination des Ansatzes der *performative research* mit den qualitativen und quantitativen Recherchen führten zu einem erweiterten Forschungsergebnis.

Als begleitenden Forschungsansatz für die *Agentur für Kinderarbeit* schlage ich eine Kombination aus den von Dietrichs und Seitz aufgezeigten Forschungsansätzen vor. Dietrichs „Wissenschaft vom Einzigartigen“, der ethnographisch inspirierten Methode qualitativer Bildungsforschung, der die fotographische und filmische Dokumentation der Projektwoche zur Verfügung stehen soll, ist von der Grundidee her vergleichbar mit dem Ansatz der prozessorientierten Forschung (vgl. Kapitel 5.3.2.) und bedient sich verschiedener qualitativer Untersuchungsmethoden. Die aufgenommenen Videos der Arbeitseinsätze, mögliche Interviews mit den Kindern und der Auftraggeber*innen und Fotos aus dem Büro sind empirisch-abbildende Dokumente, die eher der Prozessorientierten Forschung dienen, aus denen mögliche Wirkungszusammenhänge und Hypothesen ausgestellt werden können.
Als *performative research* dient die mögliche Präsentation, die aus den Erfahrungen aus der Projektwoche entwickelt werden kann. Die individuellen Erlebnisse, erworbenen Fähigkeiten und Erfahrungen der Kinder sind Ausgangsmaterial für eine performative Übersetzung. Handlung und Versprachlichung in einem ästhetischen Rahmen dienen der Erforschung und Übersetzung bzw. Darstellung des erworbenen, verinnerlichten Wissens. Ob diese Ergebnisse

nur als performative Darstellungen aufgeführt werden oder dann nochmal dokumentiert, analysiert und systematisch ausgeschrieben werden, soll zu diesem Zeitpunkt noch nicht entschieden werden. Dies hängt von einem möglicherweise erforderlichen Legitimationsdruck seitens der Geldgeber ab. Wünschenswert wäre eine begleitende Dokumentation und Auswertung, die, wie diese Arbeit, als mögliche Form der Legitimation von performativen Interventionen wie *Haircuts by Children* oder der *Agentur für Kinderarbeit* Kunst mit Kindern und Kulturelle Bildung zugleich sein kann.

FAZIT

Dieser Arbeit lag die Frage zugrunde, inwiefern performative Interventionen mit Kindern Kulturelle Bildung darstellen können. Anhand des Beispiels *Haircuts by Children,* einer bisher hauptsächlich im Rahmen künstlerischer Theater- und Performancefestivals gezeigter Performance, konnte gezeigt werden, welche Faktoren zu der simplen, aber radikalen Form dieser außergewöhnlichen Arbeit mit Kindern geführt haben. Ausgehend von Analysen aus der Perspektive theaterwissenschaftlicher und interventionstheoretischer Vorgehen wurden Einflussgrößen wie Irritation Fremdheitserfahrung herausgearbeitet. Diese wurden in Bezug auf ihre Wirksamkeit und Einflussnahme in Bildungsprozessen der Kulturellen Bildung dargestellt und befragt. Aus der multidimensionalen Analyse wurden Parameter, wie Teilhabe, Ermächtigung, Fremdheitserfahrung, die temporäre Umkehrung von Machtverhältnissen und Demokratievermittlung, für eine Übersetzung zurück in eine theaterpädagogische bzw. künstlerische Praxis mit Kindern entwickelt. Darauf aufbauend wurde die theoretische Analyse wieder in die Praxis überführt und für eine neue Projektidee entlang derselben Parameter verwendet. Die *Agentur für Kinderarbeit* ist eine mögliche Projektskizze, die eine Rückübersetzung der gewonnen, theoretischen Erkenntnisse in eine Praxis darstellt. Dabei ging es nicht nur um eine Wiederholung eines ähnlichen Projekts, sondern um die Möglichkeit, dieses mit Forschungsvorhaben und daher neuen Erkenntnisgewinn zu kombinieren. Dazu wurden im letzten Kapitel noch verschiedene Ansätze einer begleitenden Forschung diskutiert und eine ethnographisch inspirierten Methode qualitativer Bildungsforschung sowie der Ansatz des *performative research* vorgeschlagen.

Im Zeitraums des Verfassens dieser Arbeit habe ich immer wieder Gespräche mit Expert*innen aus dem Feld geführt – mit Kolleg*innen aus den Sparten Theater, Tanz und Performance, mit Kulturvermittler*innen, die in Programmen wie TUSCH oder den Kulturagenten, die an der Schnittstelle von Schule und Kulturinstitution arbeiten und mit einer Lehrerin der Grundschule Forsmannstraße, die dort als Kulturbeauftragte fungiert. Ich war selbst mehrfach als Theaterpädagoge für verschiedene Projekte an dieser Schule und sie wird in dieser Arbeit als mögliche Partnerschule für die *Agentur für Kinderarbeit* vorgeschlagen. Das Interview mit Birgit Menz ist im Anhang abgedruckt und soll für das Fazit dieser Arbeit einen Referenzpunkt darstellen. Ein zentrales Thema, das in Bezug auf eine Legitimation von Projekten der Kulturellen Bildung immer wieder benannt wird, ist der Wert und die Messbarkeit der Aneignung von Kompetenzen, die einem schulischen

Bildungskanon entsprechen. „Welche Kompetenzen – darum geht es ja immer – nehmen die Kinder davon mit? Inwiefern ist das von Wert, von künstlerischem Wert?“ Und wie vermittelt sich die „Hardware, so was wie Organisation, Zielsetzung, Ergebnisorientierung ja durchaus auch, aber auch Prozessorientierung, Planung [...]“ (Interview Kulturbeauftragte siehe Anhang).

Diese Forderung nach Erfüllung nach benennbaren Bildungszielen zeigt sich auf allen Seiten. Die Politik fördert vor allem Kulturelle Bildungsprogramme, die „nachweislich“ Kompetenzen vermitteln. Die Behörde für Schule und Berufsbildung der Stadt Hamburg begründet ihre Unterstützung des TUSCH Projektes zum Beispiel so: „Im Zusammenspiel mit professionellen Theatermachern gelingt so ganz nebenbei mit Begeisterung und Leichtigkeit, was Pädagogen in Mathe oder Deutsch nicht „verordnen“ können“ (Website TUSCH Hamburg). Die Kulturbeauftragte der Forsmannstraße hat überhaupt kein Problem, dem Kollegium die Notwendigkeit des Besuch des klassischen Konzerts „Ludwig fun Beethoven“ mit den Schüler*innen zu vermitteln, aber die Reaktionen ihrer Kolleg*innen auf die Teilnahem an einem performativen Projekt, wie *Haircuts by Children*, schätzt Menz so ein:

> „Ich glaube die würden wirklich erst mal da sitzen und sagen: was hat sie da jetzt wieder ausgegraben“ (Interview)? Schüler*innen bevorzugen natürlich auch das, was sie kennen und was sich bisher „bewehrt“ hat und die „Eltern möchten schon immer gerne, dass Unterricht statt findet und zwar der Unterricht, den sie kennen: Deutsch, Mathe, Englisch, Sachkunde“ (Interview).

Auch diese Arbeit reiht sich ein in den Kanon der wissenschaftlichen Analysen von Kunst- und Kulturvermittlungsprojekten mit Kindern, die ihre Daseinsberechtigung als Motor haben. Die angestrebte Übersetzung einer theoretischen Analyse und dem Herausfiltern von Parametern für eine (wirksame?) Praxis, muss immer wieder konkret und in Folgeprojekten ausprobiert und mit der Realität, im echten Raum mit echten Menschen, abgeglichen werden. Bähr et al. schließen ihren einführenden Beitrag in der aktuellsten Veröffentlichung zu Theater und Performance als Irritation im fachdidaktischen Bildungskontext so:

> „Die Produktivität von Irritationsmomenten für Lern- und Bildungsprozesse lässt sich also weder im Voraus zuverlässig behaupten noch empirisch messen. Sie lässt sich nicht einmal anhand von Indikatoren (qualitativ) feststellen, da auch die Identifikation dieser Indikatoren einen interpretativen Schritt darstellt, der dann im weiteren Verlauf der Datenanalyse i.d.R. noch weiteren interpretativen Schritten zugeführt wird“ (Bähr et al. 2019: 34).

Als Erkenntnis ganz schön entmutigend und für das Vorhaben dieser Arbeit scheinbar entkräftend. Wie lassen sich Erkenntnisse in begleitenden theoretischen Forschungsvorhaben

erarbeiten, ohne von Seiten der Kunstschaffenden oder Pädagog*innen als wirtschaftlich und systemstützend kritisiert zu werden und von Seiten anderer Wissenschaftsdisziplinen (und damit einhergehend, der Politik) als interpretativ und unwissenschaftlich zu gelten. Ein Konflikt, der in der qualitativen Bildungsforschung vielleicht einfach unüberwindbar bleibt und als treibende (irritierende?) Kraft anerkannt werden sollte. Der Titel der im letzten Teil zitierten Veröffentlichung ist *Irritation als Chance*. Und bei einer Chance besteht immer das Risiko des Scheiterns und nicht Erfüllens des angestrebten Zwecks. „Dabei muss grundsätzlich anerkannt werden, dass solche Bemühungen [eine positive Haltung gegenüber Irritation und die damit verbundenen zielgerichtet angesteuerten Bildungsprozesse, FL] auch scheitern können. Bildung bleibt unverfügbar“ (Bähr et al. 2019: 11). Es müssen immer wieder neue Versuche gestartet werden.

Denn die Möglichkeit der Inszenierung oder die ‚Nutzbarmachung’ von Irritation als Ausgangslage von performativen Interventionen und Katalysatoren von Bildungsprozessen (in der Kulturellen Bildung) können „in der Durchbrechung institutioneller Routinen, im Verlangsamen schneller Deutungsprozesse, in der Konfrontation mit Ungelöstem, Unfertigem, Widersprüchlichem, Konfrontation mit radikal Neuem, aber auch im Zeigen von bereits Bekanntem in Verfremdung liegen“ (Bähr et al. 2019: 9). Für eine begleitende und legitimierende Forschung im Bereich der Kulturellen Bildung bedeutet das: „Eine wesentliche Aufgabe einer spezifischen „Kulturellen Bildungsforschung“ wird also in Zukunft über die stetige Weiterentwicklung einer fundierten Bildungstheorie auf der Grundlage des bereits Bekannten, in enger Auseinandersetzung mit der Praxis und unter Beachtung der Prinzipien der jeweiligen Kunstsparte bestimmt werden müssen“ (Fink et al. o.J.: 13).

In der Einleitung wurde betont, dass diese Arbeit allen Akteur*innen im Feld der Kulturellen Bildung Mut machen soll. Dabei ist etwas anderes deutlich geworden, was vielleicht auch eine Art Legitimationspotential mitbringt, für ein Masterarbeitsvorhaben und auch für einen Studiengang wie „Performance Studies“, für den diese Arbeit als Abschluss verfasst wurde: „Erst der Abschied von der Vorstellung, Wissen könne oder solle unmittelbar handlungsleitend sein, bringt die Tätigkeit des Studierens wieder als das in Stellung, was sie eigentlich ist: ein abständiges Betrachten, Sezieren und Verstehen, das am Maßstab des Nützlichen nicht abgetragen werden kann“ (Neuweg 2011: 42). Das ‚Nützliche’ ist dann der nächste Schritt: Die Eröffnung der *Agentur für Kinderarbeit*.

QUELLENVERZEICHNIS

Bähr, I., Gebhard, U., Krieger, C., Lübke, B., Pfeiffer, M., Regenbrecht, T., Sabisch, A., Sting, W. (Hrsg.) (2019). *Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken*. Wiesbaden, Springer VS.

Bamford, A. (2010). *Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung.* Münster/New York/München/Berlin, Waxmann.

Bourdieu, P. (1992). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In Bourdieu, P. *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg, VSA, (S. 49-80).

Brink, H. van den (2017). *Kindliche Nutzerwelten in der kulturellen Bildung*. Duisburg, Springer VS.

Dietrich, J. (2012). Eine Wissenschaft vom Einzigartigen? Überlegungenzu einer ethnographisch inspirierten Methode qualitativer Bildungsforschung. In Fink, T., Hill, B., Reinwand-Weiss, V., Wenzlik, A. (Hrsg.) *Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen. Theorie- und Forschungsansätze*. München, kopaed, (S. 51-63).

Fink, T., Hill, B., Reinwand-Weiss, V. (Hrsg.) (2015). *Forsch! Innovative Forschungsmethoden für die Kulturelle Bildung*. München, kopaed.

Fink, T., Hill, B., Reinwand-Weiss, V., Wenzlik, A. (2012). Begrifflich, empirisch, künstlerisch: Forschung im Feld der Kulturellen Bildung. In Fink, T., Hill, B., Reinwand-Weiss, V., Wenzlik, A. (Hrsg.) *Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen. Theorie- und Forschungsansätze*. München, kopaed, (S. 9-22).

Fischer-Lichte, E. (2012). *Performativität. Eine Einführung*. Bielefeld, transcript.

Fischer-Lichte, E. (2017). *Ästhetik des Performativen (10. Auflage).* Frankfurt a. M., Suhrkamp.

Garfinkel, H. (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Goffman, E. (1969). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag.* München, Piper.

Hentschel, U. (2010). *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*. Berlin, Schibri-Verlag.

Hirschauer, S. (2010). Die Exotisierung des Eigenen. Kultursoziologie in ethnografischer Einstellung. In Wohlrab-Sahr, M. (Hrsg.), *Kultursoziologie. Paradigmen – Methoden – Fragestellungen*. Wiesbaden, Kultursoziologie, (S. 207-225).

Hill, B. (2014). Evaluationen in der Kulturellen Bildung. In Liebau, E., Jörissen, B. /Klepacki, L. (Hrsg.) (2014). *Forschung zur Kulturellen Bildung. Grundlagenreflexionen und empirische Befunde*. München, kopaed, (S. 69-80).

Koller, H. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse.* Stuttgart, Verlag W. Kohlhammer.

Lehmann, H. (2005). *Postdramatische Theater*. Frankfurt a. M., Verlag der Autoren.

Levison, D. (2000). Children as Economic Agents. In *Feminist Economics*, *Volume Six, Number 1*. Cheltenham, Edward Elgar Pub. Ltd.

Liebau, E. (2014). Wie beginnen? Metatheoretische Perspektiven zur Erforschung Kulturelle und Ästhetischer Bildung. In Liebau, E., Jörissen, B. /Klepacki, L. (Hrsg.) (2014). *Forschung zur Kulturellen Bildung. Grundlagenreflexionen und empirische Befunde*. München, kopaed, (S. 9-12).

Mouffe, C. (2015). *Agonistik. Die Welt politische denken*. Bonn, Bundeszentrale für Politische Bildung.

Neuweg, G. (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration" in der Lehrerbildung. *In Erziehungswissenschaft 23.* (S.33-45).

O'Donnell, D. (2018). *Haircuts by Children. And Other Evidence for a New Social Contract*. Toronto, Coach House Books.

O'Donnell, D. (2006). *Social Acupuncture. A Guide to Suicide, Performance and Utopia*. Toronto, Coach House Books.

Pavis, P. (1988). *Semiotik der Theaterrezeption*. Tübingen, Narr.

Pinkert, U. (2005). *Transformationen des Alltags. Theaterprojekte der Berliner Lehrstückpraxis und Life Art bei Forced Entertainment; Modelle, Konzepte und Verfahren kultureller Bildung.* Berlin, Schibri-Verlag.

Pfeiffer, M. (2019). Zuwenden und Vermeiden. Irritation in kollektiven Theaterprozessen. In Bähr, I., Gebhard, U., Krieger, C., Lübke, B., Pfeiffer, M., Regenbrecht, T., Sabisch, A., Sting, W. (Hrsg.) *Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken*. Wiesbaden, Springer VS, (S. 323-348).

Roselt, J. (2008). *Phänomenologie des Theaters*. München, Fink.

Schneider, W. (2009). Theater und Schule...ist kulturelle Bildung. Postulate und Programme. In W. Schneider (Hrsg.), *Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung*. Bielefeld, transcript, (S. 39-52).

Seitz, H. (2012). Performative Research. In Fink, T., Hill, B., Reinwand-Weiss, V., Wenzlik, A. (Hrsg.) *Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen. Theorie- und Forschungsansätze*. München, kopaed, (S. 81-98).

Sting, W. (2009) Performance als Perpektive. Schultheater und Theaterpädagogik. In W. Schneider (Hrsg.), *Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung*. Bielefeld, transcript, (S. 149-154).

Turner, V. (1969) *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. London, AladineTransaction.

Waldenfels, B. (2010). *Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung*. Berlin, Suhrkamp.

Waldenfels, B. (1997). *Topographie des Fremden*. Frankfurt a. M, Suhrkamp.

Warstat, M., Evers, F., Flade,K., Lempa, F., Seuberling, L. (2017). *Applied Theatre. Rahmen und Positionen*. Berlin, Theater der Zeit.

Warstat, M., Heinicke, J., Kalu, J., Möbius, J., Siouzouli, N. (2015). *Theater als Intervention. Politiken ästhetischer Praxis*. Berlin, Theater der Zeit.

ONLINEQUELLEN:

Fink, T., Hill, B., Reinwand-Weiss, V., Wenzlik, A. (o.J.). *Wirkungsforschung zwischen Erkenntnisinteresse und Legitimationsdruck*. Verfügbar unter: http://www.forschung-kulturelle-bildung.de/images/publikationen/Fink_et_al_Wirkungsforschung.pdf [letzter Zugriff: 19.08.2019].

Haircuts by Children – Norfolk and Norwich Festival (Long) (2012). Veröffentlicht von MammalianMedia. Zugriff unter: https://www.youtube.com/watch?v=IjKEShEa75o [letzter Zugriff 03.09.2019].

Hentschel, U., Pinkert, U. (2017). *Theaterpädagogisches Wissen und gesellschaftliches Handeln – Überlegung zu einer reflexiven Theaterpädagogik.* Auf Kulturelle Bildung Online. Verfügbar unter: https://www.kubi-online.de/artikel/theaterpaedagogisches-wissen-gesellschaftliches-handeln-ueberlegung-einer-reflexiven [letzter Zugriff: 02.09.2019].

Kunst, B. (2015). *The Institution between Precarization and Participation,* In Performance Research Volume 20, Issue 4: On Institutions, (S. 6-13). Verfügbar unter: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13528165.2015.1071032 [letzter Zugriff: 27.08.2019].

Leitfaden TUSCH Hamburg (o.J.). Verfügbar unter: https://tusch-hamburg.de/wp-content/uploads/2019/02/TUSCH-Leitfaden.pdf [letzter Zugriff: 19.08.2019].

Mammalian Diving Reflex (2014). *The Mammalian Protocol for Collaborating with Children*. Verfügbar unter: https://mammalian.ca/wp-content/uploads/2019/05/The-Mammalian-Protocol-for-Collaborating-with-Children-2011.pdf [letzter Zugriff: 17.08.2019].

Schwanenflügel, L., Walther, A., (2012). *Partizipation und Teilhabe*. Verfügbar unter: https://www.kubi-online.de/artikel/partizipation-teilhabe [letzter Zugriff: 11.09.2019].

The United Nations. (1989). *The united nation convention on the rights of the child.* Verfügbar unter: https://www.kinderrechtskonvention.info [letzter Zugriff: 03.09.2019].

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (2006): *Road Map for Arts Education*. Verfügbar unter: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf [letzter Zugriff 11.09.2019].

Website Mammalian Diving Reflex. Verfügbar unter: https://mammalian.ca [letzter Zugriff 03.09.2019].

ANHANG

Interview
mit Birgit Menz, Lehrerin und Kulturbeauftragte an der Grundschule Forsmannstraße, Hamburg/Winterhude
Das Interview wurde geführt von Frederic Lilje am 11.08.2019.
Es wurde transkribiert von Frederic Lilje am 17.08.2019.

Nach Einsicht des Trailers von *Haircuts by Children*

Wäre Haircuts by Children eine Performance, an der ihr als Schule teilnehmen würdet?
Ja. Ja also das heißt ich würde das, ich kann natürlich erst mal nur für mich sprechen und ich habe, da ich keine Klassenlehrerin bin, natürlich nicht immer die endgültige Entscheidungsgewalt, aber ich bin ja die Kulturbeauftragte und ich würde, wenn ich das jetzt so sehe und nachdem ich den Film gesehen habe, würde ich mich dafür einsetzen, dass, ich würde sagen, das ist eine Aufgabe für eine Klasse oder es wäre vielleicht auch so etwas einen unserer Talentkurse, die wir ja haben an der Schule, das sind gemischte Klasse drei/vier und dann eben nur zwölf Kinder, das würde ich zumindest ins Gespräch bringen und versuchen da jemanden zu gewinnen unter den Klassenleitungen.

Ist das ein Projekt der kulturellen Bildung? In welcher Form?
Ja für mich ist das, schon allein wenn da Performance drüber steht, ist das schon mal ein Teil von Kultureller Bildung. Also die Überschrift ist da schon mal wichtig. Dann, glaube ich, wäre es, ich könnte mir vorstellen, dass die Kolleginnen und Kollegen, wenn sie das das erste Mal sehen, einige von ihnen dann überlegen würden: bitte was ist denn daran jetzt Kulturelle Bildung? Oder: was ist denn daran jetzt Performance? Also der Performancebegriff, der müsste vielleicht allen nochmal verdeutlicht werden und in dem Moment ist der Schritt zur Kulturellen Bildung ja kein großer. Also Performance ist ein Mittel, ein Pflasterstein auf dem Wege zur Kulturellen Bildung genauso wie auch beispielsweise der Besuch eines Museums oder so was. Da sind so viele Möglichkeiten.

Ist das ein Kunstprojekt? In welcher Form?
Ja unbedingt. Und zwar Kunst, wenn es so definiert, das Kunst etwas ist, wo man sich ausprobiert, wo man vielleicht Grenzen, die man selber, also das Kind selber hat, oder die auch sonst eher gesellschaftlich gesetzt sind, nämlich: Kinder schneiden keine Haare. Oder wenn dann, machen sie es nicht gut. Oder sie dürfen es nicht. Wenn solche Grenzen auf diese Art und Weise überschritten werden und wenn man eine Form der Erfahrung und der Selbstkompetenz und so weiter... Also ich würde das auf jeden Fall als Kunst, es ist ja auch etwas Außergewöhnliches, es ist etwas nicht Alltägliches und von daher würde ich es in die Kunst einordnen.

Ist das eine politische Performance? In welcher Form?
Nur wenn man es durch Vor- und Nachbereitung dazu macht. Und zwar, woran ich eben gedacht habe schon, also als ich das gesehen habe, ja weiß ich nicht, das Handwerk sucht ständig neue Mitarbeiter bzw. Kinder heute, wenn sie gefragt werden nach Berufen, dann ist das Friseurhandwerk sicherlich heutzutage nicht mehr das erste, zumindest nicht in unserem Stadtteil [Winterhude, FL] und das ist ja auch eine Form von Politik eigentlich, also Arbeitsleben, Arbeitsmarkt ist eigentlich eine politische Geschichte. Von daher ja, aber eigentlich nur wenn man das vorher thematisiert mit den Kindern, mit den Teilnehmenden.

Welche Bildungsprozesse, du hast vorhin schon ein paar genannt, werden für dich in einer solchen Performance initiiert? Wenn man sagt, Kultureller Bildung liegen Bildungsprozesse zugrunden, was ist dann daran für dich wertvoll?
Erst mal so ein bisschen so die Hardware, so was wie Organisation, Zielsetzung, Ergebnisorientierung ja durchaus auch, aber auch Prozessorientierung, Planung, also eigentlich das, was künstlerischem Schaffen ja durchaus auch zugrunde liegt. Genauso wie aber auch dann in dem Prozess, dieser Aktion an sich ja ganz viel Spontanität und ganz viel Kreativität. Nicht nur jetzt bei diesem Haareschneiden, sondern es braucht ja auch Kreativität, wenn Kinder plötzlich so einen Tag so einen Laden führen sollen. Also kommt natürlich auch drauf an, wie weit, also wenn ich das richtig verstanden habe, wird den ja so ein bisschen erzählt, wie es so geht, aber wenn sie vielleicht, wenn sie die Möglichkeit haben eigene Ideen da rein zu bringen und plötzlich vielleicht was ganz anders machen, als der Friseur das normalerweise tut, ich meine die haben hier ja auch ein Terminbuch geführt und so weiter, aber wenn es zugelassen ist, das die Kinder sagen, unser Terminbuch ist kein Buch sondern wir machen das modernerweise mit dem PC oder wir schreiben die Termine an die Wand oder auf den Fußboden oder so was. Freiheiten müssen den Kindern gegeben werden, damit das Performance und nicht einfach ein Praktikum ist und die Kunst nicht nur im Haareschneiden ist, sondern in dem Gesamtding.

Wäre ein solches Projekt ressourcentechnisch an deiner Schule möglich und denkbar?
Das käme auf die Ressourcen an. Also das käme darauf an, was der dahinterstehende Künstler, die Künstlerin an erwachsener Begleitung braucht. Also braucht es eine Klassenlehrerin durchgängig, oder braucht es, so wie im Stundenplan einfach nur eine Person, also so eine Klasse hat manchmal drei verschiedenen Lehrer am Tag, können die da mit rein? Wo findet das statt? Das ist natürlich auch wichtig. Da wäre auch schon der Stadtteil wichtig. Ich will jetzt nicht abschweifen, aber um das mal kurz zu sagen, im Rahmen von Kultureller Bildung an einer Grundschule ist die Kultur im Stadtteil und die Kooperation im Stadtteil und so was ist erst mal wichtig, weil „Kurze Beine, kurze Wege“ – dieses alte Dinge, aber auch wirklich da zu zeigen, Kultur bedeutet nicht zwingen nur Kunsthalle, Deutsches Schauspielhaus, sondern eben auch Goldbekhaus [Kulturhaus in Winterhude, FL] oder vielleicht Monis Friseursalon. Davon lernen die glaube ich sehr viel, auch ein Friseursalon kann eine Kunst-, eine Kulturstätte sein. Das bringen die ja erst mal nicht so zusammen. Aber zurück zu den Ressourcen:
Also erst mal die personellen Ressourcen. Also die Kinder, okay, das ist kein Problem. Ist auch zunehmend weniger ein Problem, weil die sind ja alle bis nachmittags da, da ist auch nicht das Problem. Wenn das also dann im laufenden Unterricht ist, dann braucht es in der Schule dafür keine speziellen Watzen für das Lehrpersonal. Der Künstler, die Künstlerin, die so was macht, möchte natürlich auch irgendwie was davon haben und da würde es, wie immer mit solchen Aktionen natürlich ein Abwägen, eine Diskussion geben. Also so wie auch jetzt, zu Beginn eines Schuljahres, wo ich meinem Kollegium all die Möglichkeiten der Kulturellen Bildung vorstelle und die schon gucken müssen, Klassenkasse ist so und so gefüllt. Ich habe gestern 300 Plätze für die Schülerkonzerte „Ludwig fun Beethoven“, also fun wie Spaß, mit der Camerata gebucht. Ich hab in der Elbphilharmonie „das klingende Museum“ für die vierten Klassen gebucht. Wir haben das Weihnachtsmärchen für alle Klassen. Wir haben eine Tanzperformance, also holen wir an die Schule. Ein Theaterstück „Ottos Mops“ holen wir an die Schule und immer nochmal hier 200 Euro, da 700 Euro etc. Und da ist irgendwo dieser Punkt, wo die sagen, ne wir müssen das über die Eltern bezahlen und das machen die dann nicht mehr mit. Aber es gibt ja den neuen Kulturfonds und ich sehe darin sehr große Chancen, also ich finde das ganz großartig und würde mich da als Schule auch sofort für einsetzen wenn sich darüber etwas außer der Reihe machen lässt. Ich weiß, dass der Kulturfonds eher

für Kooperationen gedacht ist, also eigentlich glaube ich nicht unbedingt für eine einmalige Geschichte, aber es ist vielleicht auch die Frage, wie man das verkauft.

Wie würde das Kollegium, dazu hast du vorhin auch schon was gesagt, auf diese Form der Kulturprojekte reagieren?
[lacht] Ich glaube die würden wirklich erst mal da sitzen und sagen: was hat sie da jetzt wieder ausgegraben? Die sind sehr offen, eigentlich und dann doch manchmal in einiger Hinsicht sehr konservativ, sag ich jetzt mal so. Es ist überhaupt kein Problem ihnen „Ludwig fun Beethoven" zu verkaufen und die Notwendigkeit da hin zu gehen. Und Performance, ich glaube, dass die meisten das bisher nicht, also sie haben es selber schon mal mitgemacht, aber ich glaube, dass die meisten noch nicht mit einer Schulklasse so was erlebt haben. [...]

Wie würden Eltern auf diese Form der Kulturprojekte reagieren?
Solange ihren Kindern nichts Schlimmes passiert, ist alles gut. Ich glaube immer, dass es Erklärung braucht. Vielleicht. Zumindest wenn man es zum ersten Mal macht. Eltern und auch das Kollegium braucht, also jemand der so etwas plant, sollte es vorstellen und sollte tatsächlich denen, die das nicht von sich aus machen können, einfach nochmal diese Kulturelle Bildung dahinter, diesen Gedanken, was soll das? Was kann ich daran eigentlich erkennen? Welche Kompetenzen – darum geht es ja immer – nehmen die Kinder davon mit? Inwiefern ist das von Wert, von künstlerischem Wert? Das muss man, glaube ich, Leuten erklären, die nicht so viel damit zu tun haben. Dann ist man da eher auf der sicheren Seite, als wenn man sagt: hier wir machen das, lasst euch überraschen, und hinterher dann viele sagen: okay was sollte das jetzt? Dafür habe ich jetzt so und so viele Stunden [hergegeben, FL]. Einziges Problem ist natürlich immer: Eltern möchten schon immer gerne, dass Unterricht statt findet und zwar der Unterricht, den sie kennen: Deutsch, Mathe, Englisch, Sachkunde. Und du hast es glaube ich noch nicht erlebt bei uns, aber wir hatten schon Jahrgänge, die selbst mit unseren TUSCH-Projekten manchmal ein Problem hatten und gesagt habe: ja wieso denn jetzt schon wieder Theater, wann haben denn die Kinder mal wieder Mathe. Am Ende waren sie dann doch immer alle ganz angetan von der Aufführung, ja dann sehen sie auch, aber auch nicht jeder versteht da, wie viel da auch in dem Prozess drin steckt. Kann man ja auch nicht verlangen.

Welche Fragen hättest du an dieses Projekt? Ohne daran teilgenommen zu haben, nur nachdem du diesen kleinen Ausschnitt gesehen hast.
Ich würde mich gerne mit dem Projektleiter, mit dem Künstler auch nochmal unterhalten, um seine Sicht, seine Vision oder wie auch immer dahinter zu hören, um zu wissen, was er sich dabei denkt, welcher kultureller, welcher künstlerischer Aspekt damit bedient ist, um zu gucken, ob das eigentlich meine Sichtweise trifft. Also ich habe da jetzt eine, aber da gibt es sicher Dinge, an die ich jetzt gar nicht so denke und da würde ich ihn tatsächlich als erstes gerne fragen, was ist die Kunst dahinter, also ohne dass das jetzt kritisch klingt, also ganz neutral, was ist deine Absicht dahinter. Und wenn es ganz konkret werden würde, würde ich immer fragen, okay, wie viele Leute braucht es, was kostet was, wann findet es statt, wo kann's stattfinden und so weiter.

Performative Formate
*Sind klassische Theaterprojekte wie die TUSCH-Projekte oder die angesprochenen Musical-Projekte (im Gegensatz zu performativen Ansätzen) bei Schüler*innen beliebter?*
Das ist schwer zu sagen, denn dazu müsste man beides im gleichen Maße schon mal gemacht haben. Ich würde sagen, es ist immer das beliebter, was die Schüler*innen kennen und von daher sind die klassischen Theaterprojekte, und zwar die wirklich klassischen, also das heißt so Musicals, die wir an der Schule eben auch machen oft bei Kindern auch erst mal beliebter

sogar noch als eure TUSCH-Projekte. Und die wären glaube ich erst mal beliebter als eine Performance. Das ist aber eine ganz normale menschliche Reaktion: das was ich kenne, das ist bequem, da fühl ich mich – auf Englisch noch besser „comfortable“ und dann, das möchten sie, das wollen sie, da fragen sie auch jedes Mal im Musikunterricht nach. Und ja, ihr kennt das auch, wenn ihr anfangt, dass manchmal die Schüler sagen: das ist ja gar kein richtiges Theater. Wer spielt die Hauptrolle? Wer ist der König oder so? Gibt's den gar nicht? Und eigentlich erzählen sie nur ihre Sicht der Dinge und gar nicht erst aus einer Rolle heraus und solange sie das nicht kennen und damit auch noch keine positiven Erlebnisse verbinden, also wenn man dann im Goldbekhaus auf der Bühne gestanden hat, ist das wieder schon Mal ganz anders aber ich glaube schon, und unter Performance kann sich dann auch ein Grundschulkind erst mal nichts vorstellen, also wenn du jetzt da hin gehst und sagst: wir nehmen jetzt an einem Performance Projekt teil dann ups...

Sind Interventionen in öffentlichen Raum mit Kindern sinnvoll und/oder wichtig?
Ja unbedingt. Viel mehr als das sie bisher auch stattfinden, weil Kinder sind auch Teil des öffentlichen Raums und der öffentliche Raum ist Teil des Lebens der Kinder, was aber mitunter in der heutigen Zeit fast zurückgedrängt wird, denn die Kinder sind ja bis vier Uhr nachmittags in der Schule und danach dann zuhause. Das heißt, ich glaube sogar das frühere Generationen sehr viel mehr Interaktion mit dem öffentlichen Raum hatten als sie es heute haben. Es gibt viele Kinder, die in der vierten Klasse zum ersten Mal mit der U-Bahn fahren. In Hamburg! Weil ihre Eltern immer Auto fahren, weil sie die kurzen Wege im Stadtteil, wo es alles gibt, auch dann zu Fuß gehen und es einfach nicht notwendig ist. Und wir haben immer die so genannte „HVV-Ralley“ am Ende von Klasse vier und es zeigt sich immer, dass Kinder dabei sind, die sind noch nie mit der U-Bahn gefahren. Da ist auch öffentlicher Raum. In diesem Fall, zum Friseur geht wahrscheinlich schon jedes Kind mal irgendwie, aber das jetzt in den Kontext von Bildung zu setzen, nicht jetzt nur Kulturelle Bildung, sondern Bildung, ich glaube nicht, dass da jeder dran denkt. Und mal abgesehen davon eben auch, dass der Stadtteil, das ist ja das, was ich immer versuche irgendwie, dass der Stadtteil merkt, da ist ja eine Schule, die gehört auch zum Stadtteil, da wächst unsere Zukunft heran und wir gehören irgendwie zusammen.

Wenn man das Projekt als Form von Arbeit versteht, findest du dann Kinder sollen arbeiten dürfen?
Ja...ja. Also weil die müssen da ja nicht Fußballe zusammen nähen oder so was. Ich würde das jetzt nicht vergleichen mit Kinderarbeit in Dritte Welt Ländern. Kinder arbeiten eigentlich ganz viel. In der Schule müssen sie auch arbeiten und das Wort Arbeit ist ja auch eins, das benutzen wir ständig auch im Unterricht: Du arbeitest jetzt still. Du machst jetzt eine Teamarbeit. Du schreibst eine Klassenarbeit. Und Arbeit die handlungsorientiert ist, mit den Händen stattfindet, künstlerisch ist, ist eigentlich ganz gut. Nein, da hat auch, glaube ich, gar keiner ein Problem. Da ist ja auch wie eine Art Praktikum, ein Handwerk kennen lernen, ich glaube das ist klasse.

Sollen Kinder für kulturelle Projekte Geld verdienen dürfen?
Joa. Allerdings nicht für sich selbst, sondern nur für ihre Klassenkasse, für die Schule, um das wieder in die Kulturelle Bildung oder auch in einen guten Zweck zu stecken. Also ich finde so etwas in Ordnung, wenn zum Beispiel hier jetzt für das Haareschneiden ein Betrag genommen wird, nicht so viel wie normalerweise, aber weiß ich nicht, jeder bezahlt fünf Euro und die schaffen dann so und so viele Kunden an dem Tag und gehen dann mit diesem verdienten Geld – die Möglichkeit wäre bei uns das in die Kinderkonferenz zu geben und die Kinderkonferenz, die aus den Klassensprechern besteht und alle zwei Wochen tagt, entscheidet dann über die Verwendung. Es ist schon vorgekommen, dass die dann tatsächlich

auch für außerschulische Hilfsprojekte gestimmt haben, wenn sie gesagt haben: hier da ist Geld, das sollen mal die kriegen. Es sollte immer etwas sein, das auch wieder positiv damit besetzt ist, also so, dass es durchgehend positiv ist. Ich habe was gemacht, das wird hoch angesehen, weil es auch Kunst ist, weil es Kulturelle Bildung ist, ich hatte Spaß, ich durfte mich hier austoben, mal mit ganz anderen Dingen, also ich habe was gelernt, außerhalb der Schule, fühlte sich vielleicht gar nicht wie lernen müssen an und noch dazu habe ich dafür gesorgt, dass irgendjemand was Gutes davon hat. Toll, also warum nicht.

Wirksamkeit/Ziele

Wie unterstützen (kulturelle) Projekte an Ihrer Schule die aktive Teilhabe von Kindern an Gesellschaft/Politik/ihren Belangen?

Also im Moment ist es ja so, dass die kulturellen Projekte oder Aktivitäten ja im Prinzip ja eingebettet sind in den Bildungsplan, in das jeweilige Curriculum – Kunst, Musik, also in die Künste, wenn wir von denen sprechen, wobei du diesen Kulturbegriff ja auch ewig weit fassen kannst. Und natürlich sind diese Curricula auch immer aktuell, also üben heutzutage nicht mehr Musik aus Liedern auf der Mundorgel oder so was.
[Das Gespräch wird unterbrochen und die Frage wird wiederholt gestellt, FL]

Also im Prinzip würde ich sagen, jeder Theaterbesuch, jede eigene Theateraufführung, noch dazu mit Themen wie Gerechtigkeit und Mut und so weiter natürlich sowieso, aber auch jeder Theaterbesuch oder Konzertbesuch von Beethoven und so weiter hat genau dieses zum Ziel. Das ist eigentlich die Rechtfertigung für Kulturelle Bildung an der Schule. Das ist etwas, was wir als Kulturbeauftragte eigentlich den Kolleg*innen auch erklären sollen und müssen und darauf auch nochmal besonders achten sollen, aber ich finde, da ist eigentlich die Daseinsberechtigung für alle kulturellen Projekte, dass sie nämlich dazu da sind, an Öffentlichkeit, an politischer und sonstiger Bildung teilzunehmen. Und man kann natürlich das eine Projekt mehr, das andere weniger, man kann natürlich darüber sprechen, inwiefern eben ein Konzertbesuch – Beethoven mit der Hamburger Camerata – dazu da ist, weil Beethoven ist lange her, auf der anderen Seite ist eben dieses Bildungsverständnis, also einen Beethoven zu kennen, eine Musik dazu zu kennen, zu wissen, dass der dann nämlich 250 Jahre alt wäre, in welchem Kontext hat er gelebt, da ist schon mal ein klassischer Bildungsbegriff. Und dann auch dieses, wir besuchen gemeinsam etwas, wir sind nicht alle Klassikfans aber wir halten das auch mal aus, wir lernen was kennen, was wir nicht kennen, wir lernen zu bewerten ohne abzuwerten. Mein Lieblingssatz in diesem Zusammenhang, den darfst du auch gerne reinnehmen, ich finde den ganz großartig, das ist für mich der Inbegriff von Verständnis von Kultureller Bildung. Ein Erstklässler hat letztes Jahr nach einem Vivaldikonzert gesagt, auf die Frage: Wie wars? Es war so mittel, die Stühle waren hart, das Konzert war vielleicht ein bisschen zu lang und ich wusste nachher nicht mehr wie ich sitzen soll. Aber dafür können ja die Musiker nichts. Die haben toll gespielt. Und ich bin eigentlich eher Rockfan, aber es war schon ganz schön. Und da habe ich gedacht, das ist schon etwas, wenn Menschen so mit Kunst umgehen, da kann man eigentlich nur von träumen. Das sie sagen, die äußeren Umstände sind nicht toll für mich oder so, eigentlich ist mein Interessensgebiet ein anderes aber die Leistung anerkennen oder das sehen, dass da Kunst produziert wird, dass das was tolles ist, wenn ich das erkenne und dann eben auch wertschätzen kann, dann ist das, finde ich, ganz oben. Und da wollen wir die Kinder hinbringen.

Wo und wie findet Begegnung in kulturellen Projekten zwischen den Kindern und „fremden" Menschen statt.

Wenn man euch [Theaterpädagog*innen des Deutschen Schauspielhauses, FL] mal nimmt, du warst vor zwei Jahren das erste Mal da, passiert immer wieder. Doch es passiert regelmäßig.

Wir haben vor Kurzem beispielsweise mit in einer Klasse eine Studentengruppe von der HAW [Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg, FL] gehabt. Die haben ein Radio gebaut oder Lautsprecher. Ein Professor war da mit drei, vier, fünf Student*innen aus dem Bereich Veranstaltungstechnik und haben mit einer, damals noch, zweiten Klasse einen Tag lang gebastelt und gebaut. Fremde Menschen und die kommen da hin. Wir haben ja auch Leute, die grade so im Bereich Umwelt/Umweltbildung mal kommen und ein so genanntes „Wasserprojekt“ machen. Wir haben Leute die Ernährungsprojekte machen und wir haben jetzt neulich auch dieses „ONONON“ Tanz-Performance-Ding [ONONON, Clément Layes, Public in Privat, Tanzperformance 6+ im Rahmen von Explore Dance, FL] gehabt, wovon ich in Zukunft eben mehr an die Schule holen möchte. Davon gab’s noch nicht so viel, weil die Schule bisher noch nicht das genutzt hat oder auch noch nicht konnte, dass Stücke oder Performances an die Schule geholt werden, weil wir die Räume nicht hatten und so weiter. Jetzt haben wir diesen Multiraum und da hat sich das einfach angeboten. Und es wird demnächst wieder eins geben, für die gesamten ersten Klassen „Luskofusko“- eine Tanz-Performance-Projekt, über Kampnagel engagiert.

Erklärung über das selbständige Verfassen der Masterarbeit

Ich versichere, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbständig und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Texten entnommen sind, wurden unter Angabe der Quelle (einschließlich des World Wide Web und anderer Text- und Datensammlungen) und nach den üblichen Regeln des wissenschaftlichen Zitierens nachgewiesen. Dies gilt auch für Zeichnungen, bildliche Darstellungen, Skizzen, Tabellen und dergleichen. Mir ist bewusst, dass wahrheitswidrige Angaben als Täuschungsversuch behandelt werden und dass bei einem Täuschungsverdacht sämtliche Verfahren der Plagiatserkennung angewandt werden können.

....

Ort/Datum Unterschrift