

Hochschule Düsseldorf
University of Applied Sciences



Fachbereich 6
Sozial- und Kulturwissenschaften

BA Sozialarbeit/Sozialpädagogik
Sommersemester 2019

Bachelorthesis

Partizipation von Kindern in theaterpädagogischen Angeboten am Beispiel des Vereins Theater ImPuls e. V. Köln

Clara Hartkopf (698671)

Prüfer*innen: Jessica Höhn (M.A.), Theaterpädagogin (BuT)
Prof. Dr. Anne van Rießen

Abgabetermin: Düsseldorf, 12.06.2019

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	3
1. Partizipation	4
1.1 Partizipation von Kindern	7
1.2 Grenzen und Schwierigkeiten von Partizipation	8
2. Partizipation im Kontext der Theaterpädagogik	11
2.1 Was ist Theaterpädagogik?	11
2.2 Partizipation in der Theaterpädagogik mit Kindern	14
2.3 Chancen, Herausforderungen und Schwierigkeiten in partizipativen Theaterprozessen	18
3. Der Verein „Theater Impuls e. V.“	20
3.1 Leitbild	20
3.2 Zielgruppen und Ziele	21
3. Mitarbeiter*innen	22
4. Forschungsdesign	23
4.1 Fragestellung, Zielgruppe und Forschungsziel	23
4.2 Methodische Vorgehensweise	24
4.2.1 Erhebungsmethode	24
4.2.2 Feldzugang	25
4.2.3 Auswertungsmethode	25
4.3 Evaluation des Forschungsprozesses	26
5. Forschungsergebnisse	27
5.1 Der Begriff und die Notwendigkeit von Partizipation im Verständnis von Theater Impuls e. V.	27
5.2 Projektstrukturen bei Theater Impuls e. V.	29
5.2.1 Zielgruppen	29
5.2.2 Rahmenbedingungen	30
5.2.3 Probenaufbau	31
5.2.4 Stückentwicklung	32

5.3	Partizipation von Kindern in anderen Projektbereichen bei Theater ImPuls e. V.	36
5.3.1	Projektbereiche, die von den Kindern mit- bzw. selbst gestaltet werden	36
5.3.2	Projektbereiche, in die die Kinder nicht einbezogen werden	39
5.3.3	Unterschiede verschiedener Zielgruppen von Theater Impuls e. V. in partizipativer Praxis	41
5.4	Vergleich mit Partizipationsdefinitionen nach Wright (2010) und Roth (2011)	43
5.4.1	Kann nach Wright 2010) von Partizipation gesprochen werden?	43
5.4.2	Sind die nach Roth (2011) notwendigen Rahmenbedingungen für Partizipation gegeben?	46
5.5	Ausblick: Was könnte bzw. sollte sich in der Arbeit von Theater ImPuls e. V. zukünftig ändern?	47
6.	Fazit	50
	Literaturverzeichnis	52
	Anhang	55
	Anhangsverzeichnis	56

Einleitung

Der Begriff Partizipation wird in der heutigen Zeit verstärkt in verschiedensten Kontexten gefordert und genutzt. Es scheint, als wäre es der optimale Lösungsansatz für jedes Problem (Kup, 2017, S. 26). Zahlreiche Fachgebiete bedienen sich seiner Verwendung, sei es Soziologie, Pädagogik oder Politik. Man spricht von Partizipation als „Schule der Demokratie“ (Scheurle, 2017, S. 153).

Auch die zeitgenössische Kunst sieht immer mehr Bedarf an kultureller Teilhabe (Raschke-Stuwe, 2012, S. 4). Partizipation ist damit – im kulturellen Bereich auch in der Theaterpädagogik – fast zu einer Art Modebegriff geworden und erfreut sich vermehrter Behandlung in der Fachliteratur (vgl. Kup, 2017a; Plath, 2014; Scheurle/Hinz/Köhler, 2017).

Besonders in Bezug auf Kinder und Jugendliche spricht man immer häufiger von einem Bedarf an Partizipation, denn:

„Gesellschaftliche Veränderungen haben dazu beigetragen, dass Kinder und Jugendliche heute mehr denn je als eigenständige Subjekte begriffen werden, für die, wie für Erwachsene auch, die Grundrechte gelten und deren Kompetenz anerkannt wird, die Lebenswelt mitzugestalten.“ (Pluto in Betz/Gaiser/Pluto, 2010, S. 195)

Trotz dieser Erkenntnisse spricht beispielsweise die Bertelsmann Stiftung von einer unzureichenden Partizipationsintensität von Kindern und Jugendlichen. (2008, S. 99)

Wenn man von Partizipation im Kontext Theater spricht, kann dies vieles Bedeuten. Die Bandbreite reicht vom auf irgendeine Weise in das Stück einbezogenen Publikum bis hin zur autonomen Laiendarstellergruppe. Zum Großteil findet Partizipation im Theater jedoch in der partizipativen Theaterpädagogik statt. Sprich: den unter Anleitung von ausgebildeten Theaterpädagog*innen agierenden Spieler*innen.

„Professioneller und fordernder Theaterunterricht kann Jugendliche auf verschiedenen Ebenen zu extrem hohen Leistungen motivieren. Professioneller, partizipativer Theaterunterricht bedeutet individualisiertes Lernen. Er erreicht, fördert und fordert Jugendliche mit unterschiedlichen Kultur- und Bildungshintergründen.“ (Plath, 2014, S. 27)

Individualisiertes Lernen und der Zugang zu ästhetischer Bildung sind mit Sicherheit Möglichkeiten der Partizipation im theaterpädagogischen Kontext. Doch gerade, wenn man

die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen betrachtet, stellt sich auch die Frage nach den Grenzen. Was bedeutet gelungene Partizipation? Welche Grenzen und Schwierigkeiten gibt es bei partizipativen Arbeitsweisen? Wie viel Eigenverantwortung kann Kindern zugemutet werden? Bis zu welchem Punkt ist Partizipation zielführend?

Diese Arbeit thematisiert Partizipation in theaterpädagogischen Angeboten. Hierzu werden Theaterpädagog*innen des Vereins Theater Impuls e. V. zu ihren Arbeitsweisen befragt, woraufhin die Antworten mit den Partizipationsbegriffen nach Wright (2010) und Roth (2011) verglichen werden. Es soll geklärt werden, was in der Theaterpädagogik unter Partizipation verstanden wird und, ob in der Arbeit von Theater Impuls e. V. nach Wright und Roth von gelungener Partizipation gesprochen werden kann.

In Kapitel 1 wird der herangezogene Partizipationsbegriff erläutert, auf die Zielgruppe Kinder spezifiziert sowie kritisch betrachtet. Anschließend beleuchtet Kapitel 2 den Begriff Theaterpädagogik und führt die Gebiete Theaterpädagogik und Partizipation zusammen. In Kapitel 3 wird der Verein Theater Impuls e. V. beschrieben, mit deren Mitarbeiter*innen die vorliegende Forschung durchgeführt wurde. Kapitel 4 erläutert das genutzte Forschungsdesign, sprich die methodische Herangehensweise, und evaluiert die durchgeführte Forschung, welche in Kapitel 5 ausgewertet wird. Diese Arbeit wird abgeschlossen mit einem Fazit in Kapitel 6.

Es soll dargestellt werden, was genau – im Hinblick auf das Arbeitsfeld der Theaterpädagogik – mit Partizipation von Kindern gemeint ist und inwiefern diese Ansätze Anwendung finden.

1. Partizipation

Es gibt viel Fachliteratur, die den Begriff Partizipation in verschiedenen Bereichen definiert bzw. behandelt (vgl. Stark, 2019; Küchler, 2018; Rieker/Mörge/Schnitzer/Stroezel, 2016). Diese Arbeit zieht zur Definition des Begriffs *Partizipation* die Ausführungen von Wright und Roth heran, da diese beiden Definitionsansätze sehr klar sind und sich gut für die spätere Gegenüberstellung von Erwartung und Praxis eignen. Im Folgenden wird das *Stufenmodell der Partizipation* nach Wright erläutert. Roth definiert Rahmenbedingungen, die für gelungene Partizipation unerlässlich sind.

Was ist Partizipation? Oder wie Wright die Frage formuliert: „Wann ist Partizipation gegeben?“ (2010, S. 38). Er entwickelte hierzu das *Stufenmodell der Partizipation*. Dieses teilt er in vier große Stufen ein (*Nicht-Partizipation, Vorstufen der Partizipation, Partizipation und Geht über Partizipation hinaus*), welche dann nochmals in insgesamt diese neun Unterstufen aufgeteilt werden: Instrumentalisierung (1), Anweisung (2), Information (3), Anhörung (4), Einbeziehung (5), Mitbestimmung (6), teilweise Entscheidungskompetenz (7), Entscheidungsmacht (8), Selbstorganisation (9) (Wright, 2010, S. 42).

Für Wright fällt *Instrumentalisierung* nicht unter den Begriff *Partizipation*. In dieser ersten Stufe werden die Entscheidungen ausschließlich auf den Interessen der Entscheidungsträger*innen begründet und getroffen. Die Zielgruppe weiß in manchen Fällen nicht einmal, welchen Zweck gewisse Aktionen verfolgen, an denen sie teilhaben. Auch die *Anweisung* hat noch keine partizipativen Merkmale. Es werden hier zwar die Bedürfnisse und Belange der Zielgruppe beachtet, jedoch nur solche, die die Entscheidungsträger*innen definieren. Dies tun sie nur auf Grundlage ihrer (fachlichen) Meinung und finden – ebenfalls ohne Einbezug der Zielgruppe – durchzuführende Lösungsansätze für die angeblichen Probleme (Wright, 2010, S. 42f.).

Stufe 3, die *Information*, zählt Wright hingegen schon zu den *Vorstufen der Partizipation*. Im Gegensatz zur Anweisung wird die Zielgruppe über ihre eigenen (angeblichen) Probleme informiert und die, laut Entscheidungsträger*innen, besten Lösungen werden empfohlen. Die Zielgruppe kann ihre Ansichten dazu mitteilen, nimmt aber keinen Einfluss. Bei der *Anhörung* (Stufe 4) ist die Meinung der Zielgruppe bereits bei der Problemfindung und -definition von Belang. So beruhen die dann folgenden Aussagen der Entscheidungsträger*innen nicht mehr ausschließlich auf ihren (fachlichen) Meinungen, sondern auch auf den Einschätzungen der Zielgruppe selbst. Inwieweit eine Einbeziehung dieser Einschätzungen stattfindet, kann die Zielgruppe jedoch nicht beeinflussen. Als letzte *Vorstufe der Partizipation* sieht Wright die *Einbeziehung* (Stufe 5). Die Zielgruppe nimmt hier schon eine beratende Rolle ein und wird von den Entscheidungsträger*innen zu ihren Problemen befragt. Auch hier kann man allerdings noch nicht von einem verbindlichen Einfluss der Zielgruppe sprechen (Wright, 2010, S. 43f.).

Nach Wright spricht man erst ab Stufe 6, der *Mitbestimmung*, von tatsächlicher *Partizipation*. Hier finden Entscheidungsprozesse ähnlich wie bei der Einbeziehung statt, allerdings haben

Vertreter*innen der Zielgruppe ein vollwertiges Mitbestimmungsrecht. So wird auch über Aspekte verhandelt und sowohl Entscheidungsträger*innen als auch Zielgruppenvertreter*innen haben das selbe Maß an Entscheidungsbefugnis. Ebenso die Stufe 7 – *teilweise Übertragung von Entscheidungskompetenz* – wird als vollwertige Partizipation gesehen. Hier haben die Zielgruppenvertreter*innen sogar alleinige Entscheidungsbefugnis über einzelne Aspekte bzw. Bereiche. Die Verantwortung für den gesamten Prozess behalten aber weiterhin die Entscheidungsträger*innen. Eine Steigerung davon ist die *Entscheidungsmacht* - Stufe 8. Hier liegt die gesamte Entscheidungsbefugnis bei der Zielgruppe selbst. Akteur*innen außerhalb der Zielgruppe treten unterstützend und beratend bzw. begleitend auf, nehmen aber keine bestimmende Rolle ein (Wright, 2010, S. 44f.).

Die letzte Stufe 9 *geht* (laut Wright) *über die Partizipation hinaus*. Hier spricht man von selbstorganisierten Maßnahmen. Also von jeglicher Form von Initiativen aus der Zielgruppe heraus. Auch gemeint sind Maßnahmen oder Projekte, die nicht von außenstehenden Akteur*innen initiiert wurden sondern von Anfang an aus der Zielgruppe stammen (Wright, 2010, S. 45).

Roth setzt sich 2011 mit den nötigen Rahmenbedingungen für Partizipation als Mitwirkung auseinander und definiert sieben. (1) Zunächst muss man – ganz banal ausgedrückt – Teil eines Ganzen sein, um teilhaben zu können. Roth merkt an, dass u. a. Kinder in vielen Kontexten (vor allem gesellschaftlich) nicht als vollwertiger Teil angesehen werden. (2) Des Weiteren bedarf Partizipation der Beteiligungsbereitschaft, sprich: aktiver Menschen, die sich beteiligen wollen. (3) Beteiligung und Mitbestimmung bedeutet auch immer, dass mehrere Sichtweisen und Meinungen aufeinandertreffen. Man darf sich zur Ermöglichung von Partizipation also nicht vor Konflikten und Diskussionen scheuen und muss andere Perspektiven anerkennen. (4) Es bedarf ein paar „Regeln“. Laut Roth geht es weniger um das „Wer“ als um das „Wie“. Es muss sich schon zu Beginn auf Entscheidungsverfahren festgelegt werden und auch bei Beteiligung aller muss es am Ende Jemanden geben, der moderiert und Meinungen zusammenbringt. (5) Man braucht ein Ziel vor Augen. Partizipation ist nicht als Spielerei zu betrachten, sondern als ein erfolgsorientierter Prozess. (6) So wichtig wie die Beteiligungsbereitschaft ist auch die zur Machtteilung. Man muss sich von dem Gedanken lösen, alles allein entscheiden zu können und akzeptieren, dass das Ergebnis mit dem Einfluss von Anderen auch anders ausfallen wird. Nur weil man zur Beteiligung aufruft, kann man sich

nicht als alleinige*r Entscheidungsträger*in sehen. (7) Abschließend: Die Ergebnisse bedürfen der Legitimation aller Beteiligten, auch wenn einzelne möglicherweise nicht vollständig mit den Ergebnissen einverstanden sind (Roth, 2011, S.278ff.).

Bisher sind also die Grundzüge und Bedingungen von Partizipation im Allgemeinen behandelt. Diese werden in Kapitel 5 zur Auswertung der Forschung herangezogen. Im nachfolgenden Kapitel wird speziell auf die Partizipation von Kindern eingegangen.

1.1 Partizipation von Kindern

Wie bereits in der Einleitung beschrieben, werden Jugendliche in der heutigen Zeit immer mehr als eigenständige Subjekte anerkannt. Sie sind daher kompetent genug, ihre Lebenswelt mitzugestalten (Pluto, 2010, S. 195).

Das Stichwort ist „Mitgestalten“. Partizipation meint auch im Kontext mit Kindern die Teilhabe und Mitbestimmung an sie betreffenden Entscheidungen. Dies kann im Falle von Kindern in verschiedenen Kontexten notwendig sein. Das Bundesjugendkuratorium (BJK) fordert in seiner Stellungnahme von 2009 beispielsweise Partizipation für die Bereiche Politik, Schule, kommunale Ebene sowie die Kinder- und Jugendhilfe, etc. (S. 6f.)

„Ernstgemeinte Partizipation“ (BJK, 2009, S. 6) bietet den Kindern und Jugendlichen tatsächliche Mitbestimmung und Entscheidungsmacht, sodass ihnen aktiver Einfluss auf ihre Lebenswelt ermöglicht wird. Dies ist z. B. in der Politik nicht der Fall, da ein Mensch erst im Erwachsenenalter ein Recht auf politische Partizipation (z. B. in Form von Wahlen) erlangt. Daraufhin definiert das BJK Partizipation als notwendige „Alltagsdemokratie“ (BJK, 2009, S. 7).

Trotzdem ist es um die „Partizipationsintensität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (noch) nicht gut bestellt.“ (Meinhold-Henschel, 2008, S. 99)

Warum ist es so wichtig, schon Kinder und Jugendliche partizipativ teilhaben zu lassen? Laut Liebel ist es wichtig Partizipationsräume für Kinder zu schaffen, um sie zu stärken und ein Arbeiten auf Augenhöhe mit Spielleiter*innen zu ermöglichen. Partizipation sollte nicht nur als „Übungsfeld für die Förderung des Selbstvertrauens oder demokratisches Verhalten“ (Liebel, 2015, S. 276) gesehen werden.

Das BJK sieht Partizipation als „Motor für die Integration von Kindern und Jugendlichen in die Gesellschaft“ (2009, S. 11), denn erst wenn Kinder und Jugendliche ihre Umwelt und Gesellschaft aktiv und sichtbar mitgestalten sind sie ein Teil von und entwickeln einen Bezug zu ihr. Es wird geschlussfolgert, dass nur so auch ein Verantwortungsgefühl für die eigene Umwelt entwickelt werden kann. Partizipation fördert also Kompetenzentwicklung – weit über Verantwortungsbewusstsein hinaus – und hat eine „sozialisatorische Bedeutung“ (BJK, 2009, S. 11). Auch im Hinblick auf Bildung ist laut BJK dieser Aspekt nicht zu vernachlässigen. Setzt man ein subjektorientiertes Bildungsverständnis voraus, sind Kinder und Jugendliche notwendig in ihre Lernprozesse einzubinden. (BJK, 2009, S. 11)

Sogar in der UN-Kinderrechtskonvention ist von Mitbestimmung von Kindern die Rede. In Artikel 12, Abs. 1 UN-KRK wird versichert, dass die Meinung eines Kindes in allen es betreffenden Belangen angehört und dem Alter bzw. der Reife entsprechend in Entscheidungen einbezogen werden soll.

Aus den genannten Gründen, vor allem aber aufgrund der durch Partizipation entstehenden Teilhabe an der Gesellschaft, sollte ernstgemeinte Partizipation nach Meinung des BJK „Bestandteil aller Maßnahmen, Programme und Institutionen für Kinder und Jugendliche“ (BJK, 2009, S. 12) sein.

1.2 Grenzen und Schwierigkeiten von Partizipation

Neben der oft gesehenen Befürwortung von Partizipation gibt es auch ihre Kritiker. Ist Partizipation immer sinnvoll? Wo liegen die Grenzen oder auch die Schwierigkeiten dieses Konzepts?

Miessen und Grassegger bezeichnen Partizipation sogar als Albtraum, da sie in Deutschland ihrer Meinung nach verklärt wird, jedoch weder einen moralischen Wert, besitzt, noch eine Gewinnstrategie bietet: „Stellen Sie sich das partizipative Utopia vor wie ein Auto, das auf eine Mauer zu fährt und vorne streiten sich zwei, die nie Fahren gelernt haben, über die richtige Abstimmungsform.“ (Miessen/Grassegger, 2012). Ist eine Entscheidung nicht manchmal doch zielführend, auch wenn sie nicht der Mehrheitsmeinung entspricht? Und braucht es nicht ab und zu einfach jemanden, der die finale Entscheidung trifft, ohne alle Beteiligten miteinzubeziehen? Miessen und Grassegger fordern deshalb eine Partizipation „von unten“

(2012), spricht eine durch eigenes Engagement erworbene Teilhabe, die nicht von oben gewährt, sondern selbst erkämpft wurde. So müsse man sich auch nicht mit der Meinung von Desinteressierten beschäftigen bzw. diese berücksichtigen. (Miessen/Grassegger, 2012) Hier wird jedoch vornehmlich von politischer Partizipation gesprochen und nicht explizit auf Kinder eingegangen.

Hansen, Knauer und Friedrich beschäftigten sich 2006 mit der Partizipation in Kindertageseinrichtungen und konnten fünf Merkmale feststellen, die alltäglich einer gelungenen Partizipation von Kindern im Wege stehen. Häufig mangelt es am Zutrauen zu den Kindern. Es fallen Sätze wie „Die können das noch gar nicht.“ (Hansen/Knauer/Friedrich, 2006, S. 77), womit das Beteiligen der Kinder gemeint ist. Das ist ein oft genannter Kritikpunkt an partizipativer Arbeit mit Kindern, da deren Kompetenzen erst gar nicht getestet, sondern von vorne herein als kaum bis gar nicht existent angesehen werden. Ansichten wie diese können eigentlich nur durch das selbst erlebte Gegenteil falsifiziert werden. Diese Falsifikation sorgt nicht selten für Überraschung. Dieses Phänomen ist meist Folge einer defizitären Perspektive, die den Erwachsenen nur das sehen lässt, was die Kinder (noch) nicht leisten können. Mit der Erfahrung einer gelungenen partizipativen Arbeit kann hier ein Perspektivwechsel stattfinden. (Hansen/Knauer/Friedrich, 2006, S. 77f.)

Wenn es nicht an der angeblich fehlenden Kompetenz der Kinder liegt, sind häufig auch unzureichende methodische Kompetenzen der Erwachsenen ein Problem. So hilft es beispielsweise nicht, Kinder mittels Befragung in einen Prozess einzubeziehen, wenn man ungeeignete Fragen stellt, die nicht die benötigten Antworten liefern können. Hier muss dann das pädagogische Handeln überdacht werden, statt das Scheitern auf die angeblich nicht vorhandene Beteiligungskompetenz der Kinder zu schieben. (Hansen/Knauer/Friedrich, 2006, S. 78f.)

Schwerwiegender als unausgereifte methodische Kompetenzen können aber vor allem Ängste der Erzieher*innen sein. Nicht selten löst es bei Erwachsenen Zweifel aus, wenn sie einen nicht unerheblichen Teil ihrer Entscheidungsmacht abgeben müssen, schließlich geht es hier um das Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern. Es wird ein Kontrollverlust befürchtet. Dann muss sich selbst die Frage gestellt werden, inwieweit man für ehrliche Partizipation bereit ist. (Hansen/Knauer/Friedrich, 2006, S. 79)

Ein weiteres Problem kann die Unklarheit über die eigene Rolle sein. Auch aus dem Grund, dass Beteiligung der Kinder heute als wichtig erachtet wird, schreiben sich viele Pädagog*innen Partizipation auf die Fahne. In der praktischen Arbeit wird dann aber doch oft anders gehandelt, da ein Erwachsener ja schon wisse, was für die Kinder das Richtige ist. Darüber hinaus ist es auch nicht zielführend, eine*n Pädagog*in mit einer Aufgabe zu betrauen, zu der er*sie entweder nicht in der Lage ist oder kaum eigene Ressourcen beisteuern kann: „In meine Gruppe kommt jetzt die Musikecke – und ich hab’ doch mit Musik so gar nichts am Hut!“ (Hansen/Knauer/Friedrich, 2006, S. 80). Hierzu müssen die eigenen Ressourcen jedoch auch bekannt sein und es muss auf sie vertraut werden können. (Hansen/Knauer/Friedrich, 2006, S. 79ff.)

Als letzter Punkt werden strukturelle Hindernisse angeführt. Kurz: Wenn sich die Einrichtungsleitung gegen die partizipativen Vorhaben stellt, ob aktiv oder passiv, können sie nicht gelingen. Diese Problematik ist manchmal gegeben, wenn innerhalb der Einrichtung Uneinigkeit über das Vorhaben herrscht oder mangelnde Kommunikation stattgefunden hat. (Hansen/Knauer/Friedrich, 2006, S. 81)

In vielen Fällen – gerade in schulischen Kontexten – gehen die Wahrnehmungen der gelebten bzw. angewandten Partizipation deutlich auseinander. Oft schätzen Erwachsene den Grad der Partizipation weit höher ein als die Kinder ihn wahrnehmen. (Fatke/Schneider, 2005, S. 44)

Das BJK sieht noch weitere Probleme. Es wird bemängelt, dass Partizipation von Kindern häufig nur dann stattfindet bzw. ermöglicht wird, wenn sie den Erwachseneninteressen entgegenkommt. Darüber hinaus ist laut BJK das Argument, dass Partizipation schnell zur Überforderung der Kinder führen kann falsch. Die Einschätzung der Pädagogen überschneidet sich selten mit denen der Kinder. (BJK, 2009, S. 8ff.)

Es lässt sich also festhalten, dass Partizipation nur mit Bereitschaft und gegebenen Kompetenzen auf allen Seiten funktionieren kann. Die Ermöglichung von Beteiligung sollte nicht als einfach oder unkompliziert, sondern schon als Herausforderung gesehen werden.

2. Partizipation im Kontext der Theaterpädagogik

Im folgenden Kapitel soll, die in Kapitel 1 dargestellte Partizipation mit dem Arbeitsfeld Theaterpädagogik zusammengeführt werden. Hierfür wird zunächst versucht, eine Definition des Begriffs *Theaterpädagogik* zu liefern.

2.1 Was ist Theaterpädagogik?

Vaßen ist im Jahr 2014 der Ansicht, dass der Begriff *Theaterpädagogik* in Deutschland immer noch vermieden wird, in anderen europäischen Ländern sogar noch ein Fremdwort darstellt (Vaßen, 2014, S. 139). Dabei verortet man die Entstehung der Theaterpädagogik in den 1970er Jahren.

Haun bezeichnet die pädagogische Fachdisziplin *Theaterpädagogik als Dialog* und startet damit 2004 einen Definitionsversuch. Wie der Begriff schon zeigt, setzt er sich aus Theater und Pädagogik, sprich einer Kunstform und einer Wissenschaft, zusammen, die miteinander einen Dialog eingehen. Theaterpädagogik ist kulturelle Bildungsarbeit (keine Schauspielausbildung oder professionelles Theater), die das Subjekt und dessen Persönlichkeitsbildung in den Mittelpunkt stellt und diese mit theatralen Mitteln zu unterstützen sucht. (Haun, 1997, S. 35f.)

Das Zusammenspiel von Theater und Pädagogik bietet den Teilnehmenden laut Haun im Idealfall quasi das Beste aus zwei Gebieten. Durch das Theater kommt ein ästhetischer Anspruch auf, der mit Hilfe von theatraler Methodik den künstlerischen Anspruch theaterpädagogischer Projekte bedient. Anders als beim professionellen Theater wird jedoch durch die Pädagogik zusätzlich der Blick auf das Subjekt, den*die Teilnehmende*n gelenkt, sodass dessen*deren Gefühle und Empfindungen berücksichtigt und ggf. auch eingearbeitet werden können (Haun, 1997, S. 36). Sprich: Es findet keine reine regiegeleitete Inszenierungsarbeit statt.

Obwohl von der Theaterpädagogik gerade seit den 1990er Jahren immer mehr Professionalität und ästhetische Qualität gewünscht wird (Weintz, 2008, S. 284ff.), ist diese oftmals von der Kenntnis theatralischer Mittel u. ä. auf Seiten der Teilnehmenden sowie der Anleitenden abhängig. Ist diese Kenntnis gering, kann trotz eigentlich großer kreativer Spielräume (wie sie meist in theaterpädagogischen Kontexten gegeben ist) wenig

experimentiert werden. Theaterpädagogische Angebote, auch des Öfteren als Amateurtheater bezeichnet, haben dem professionellen Theater jedoch die Freiwilligkeit voraus. Da das Theaterspielen für die Teilnehmenden die Gestaltung ihrer Freizeit und keine berufliche Beschäftigung ausmacht, kann man mit mehr und vor allem kontinuierlicherer Begeisterung am Spiel rechnen. So gleichen sich die ggf. fehlenden Kompetenzen bzw. Talente aus. (Weintz, 2008, S. 240f.)

Theaterpädagogik sollte stets (auch) prozessorientiert arbeiten. Das soll nicht bedeuten, dass es keine Ergebnisorientierung gibt oder geben sollte, sondern dass, auch bei einer Konzentration auf ein Ergebnis, niemals ein gelungener Arbeitsprozess für alle Beteiligten außer Acht gelassen werden sollte. Zu einem gelungenen theaterpädagogischen Prozess gehört, „dass die Lernenden ihre eigene Beteiligung am theatralen Stoff, am Thema exploriert haben“ (Haun, 1997, S. 36), der häufig aufkommende Wunsch nach Partizipation sowie auch andere Spielinteressen der Teilnehmenden bedient werden (Weintz, 2008, S. 241) und die Gruppe und der*die Theaterpädagog*in mit Zufriedenheit auf den Prozess zurückblicken können (Haun, 1997, S. 36f.).

Spielinteressen oder auch Bedürfnisse der Mitwirkenden können z. B. sein: Annehmen von neuen Rollen und der damit verbundene Verwandlungsprozess, Austesten und Darstellen des eigenen Ichs, das Nutzen des Theaters als geschützten Raum, Betrachtung, Analyse und Reflexion über die eigene Identität und der der anderen Teilnehmenden, intensive*r Gruppenkontakt und -arbeit, u. v. m. (Weintz, 2008, S. 303)

Welche Aufgaben und Herausforderungen ergeben sich hier für den*die Theaterpädagog*in? Czerny formuliert ihre an sich selbst gerichteten Ansprüche so: Sie möchte mit ihren Teilnehmer*innen über verschiedene Wege (z. B. Vorstellung, Beobachtung, etc.) einen darstellerischen Ausdruck entwickeln. In ihren Projekten sollen Methoden szenischer Spielfindung vermittelt werden, mit deren Hilfe Textarbeit geleistet und Figuren entwickelt werden können. Darüber hinaus setzt sie sich selbst als Ziel, theatertheoretisches Wissen zu vermitteln und alle Arbeitsprozesse sowie Spielerfahrungen, didaktische Hintergründe und methodische Vorgehensweisen mit der Gruppe zu reflektieren. Die Gruppe soll die gesamte Entstehung des Stücks mitbekommen und mitgestalten. (Czerny, 2008, S. 181)

Eine Teilnehmerin aus Czernys Projekt erlebt Czerny in deren Arbeit als motivierende, beratende und unterstützende Instanz, die aber nicht in funktionierende Prozesse eingreift oder der Gruppe eigene Vorstellungen aufzwingt. (Czerny, 2008, S. 259f.)

So die Teilnehmerin wörtlich: „Dieses Vorgehen zeigt meiner Meinung nach deutlich, dass die Spielleiterin [...] lediglich eine Vision des Stücks hatte und dass sie daran interessiert war, ihre Vision durch unsere gestalterischen und darstellerischen Möglichkeiten Wirklichkeit werden zu lassen“ (Czerny, 2008, S. 260). So sieht gelungene Theaterpädagogik aus.

Hilliger sieht den Auftrag im „methodisch klare[n] Heranführen einer Gruppe an theatrale Ausdrucksformen“ (Hilliger, 2009, S. 50). Die Anleitenden müssen es schaffen, den Weg zu künstlerischer, ästhetischer Qualität, neuen Ausdrucksformen und Blickwinkeln auf das eigene Ich sowie auf andere Menschen und die Gesellschaft zu ebnen. Und das mit den Mitteln des Theaters, gerade für Menschen, die (noch) keine theatralisch-künstlerischen Kompetenzen besitzen. Das ggf. aufzuführende Endergebnis soll gemeinsam mit der Gruppe entwickelt werden und nicht nur von dem*der Theaterpädagog*in. Daher auch der Bedarf zum Heranführen an theatrale Ausdrucksformen, denn nur so kann eine Gruppe Visionen entwickeln und auch umsetzen. (Hilliger, 2009, S. 49f.)

Was soll damit erreicht werden? Zunächst können so Bedürfnisse der Teilnehmenden wie z. B. das Annehmen verschiedener Rollen, Lust an Spiel und Unterhaltung oder auch einfach die Freunde am Theater bedient werden. Darüber hinaus können theaterpädagogische Arbeitsweisen bzw. Mittel den Teilnehmenden zu verschiedenen Kompetenzen verhelfen, wie beispielsweise einem gesteigerten Körperbewusstsein, einem professionelleren Umgang mit der eigenen Stimme oder auch der Erlangung von Kenntnissen über theatralische Mittel. Die Ziele eines theaterpädagogischen Angebots können dabei individuell an die Gruppe und das Vorhaben angepasst werden. (Haun, 1997, S. 36)

Für Sting sind die Kompetenzen, die für theaterpädagogische Prozesse gebraucht werden, auch gleichbedeutend mit denen, die durch sie gefördert werden können. Theaterpädagogik fördert seiner Ansicht nach nicht nur künstlerische Kompetenzen wie Schauspiel, ästhetische Sensibilität, Kenntnisse der theatralen Methoden oder Inszenierungsfähigkeit, sondern auch Vermittlungskompetenzen (z. B. Aufgaben entwickeln und anleiten), Theorie- und Reflexionskompetenzen (bspw. kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Leistungen)

sowie Organisationskompetenzen (z. B. planen von Rahmenbedingungen etc.). (Sting, 2004, S. 4f.)

Theaterpädagogik kann demnach in vielen Kompetenzgebieten eine fördernde Wirkung haben, allerdings nur wenn ein gelungener Prozess stattfindet. Im nächsten Teilkapitel soll erläutert werden, welche Rolle Partizipation in einem gelungenen theaterpädagogischen Prozess spielt.

2.2 Partizipation in der Theaterpädagogik mit Kindern

„Wenn Theaterarbeit emanzipatorisch wirken soll, muss ein tatsächlich künstlerischer Prozess bei den Jugendlichen stattfinden“ (Plath, 2014, S. 28). Diese Aussage lässt sich natürlich auch auf andere Zielgruppen wie in diesem Fall auf Kinder übertragen. Wie kann also ein künstlerischer Prozess bei Kindern ermöglicht werden? Indem man die Kinder an diesem Prozess partizipieren lässt und sie so quasi zu „Ko-Produzierenden der Aufführung“ (Scheurle, 2017, S. 152) macht. Sie sollen zu „Schauspieler*innen, Story-Erfinder*innen, Erzähler*innen, Singende[n] [und] Tanzende[n]“ (Ostertag, 2017, S. 179) werden sowie Bühnenbild und Kostüme (mit-)gestalten. In manchen Fällen können Kinder sogar bereits in die Planung, Konzeption und Beantragung von Projekten involviert werden (Ostertag, 2017, S. 182).

Trotz der aktiven Teilhabe der Kinder an allen Prozessen verschiebt sich das Verhältnis zwischen Spielleiter*innen und den Gruppen nicht gänzlich. Die*der Spielleiter*in behält eine anleitende Position im künstlerischen Prozess und unterstützt diesen durch ihre*seine Expertise. (Scheurle, 2017, S. 156)

Es gibt viele Wege und Ansätze wie diese Ziele verfolgt und erreicht werden können. Um hier ein konkretes Beispiel zu geben, wird im Folgenden das Vier-Säulen-Prinzip nach Maike Plath vorgestellt. Es wurde sich für die Vorstellung dieses Prinzips entschieden, da es auch zum Teil in der theaterpädagogischen Praxis von Theater Impuls e. V. angewendet wird. Es setzt sich aus „Mischpult“ (Säule A), biografischer Arbeit (Säule B), Kommunikation und Beziehungsarbeit (Säule C) und Dramaturgie (Säule D) zusammen. Diese vier Säulen können sich im fortschreitenden Prozess überschneiden oder auch ineinandergreifen, was schlussendlich auch das Ziel sein soll. (Plath, 2014, S. 58ff.)

Die Säulen B, C und D lassen sich jeweils kurz zusammenfassen. Säule B, also die biografische Arbeit, beschreibt in Plaths Ansatz beispielsweise Schreibwerkstätten in denen die Kinder angehalten sind, eigene Geschichten aus ihrem Leben zu einem bestimmten Thema aufzuschreiben. Weiterführend werden diese Geschichten in Gruppenarbeiten oder auch in Übungen mit dem Mischpult (siehe unten) bearbeitet. Säule C bezieht sich auf die Kommunikation und die Beziehungsarbeit mit der Gruppe, sprich den Umgang zwischen Gruppe und Theaterpädagog*in. Schlüsselwörter, die das Verhalten der*des Theaterpädagog*in prägen sollen, sind hier Wertschätzung, Ermöglichen und Motivation. Es wird auf wertende Äußerungen und unnötige Eingriffe in kreative Prozesse der Kinder und Jugendlichen verzichtet. Säule D wie Dramaturgie, beschreibt die „Brille“ mit der die*der Theaterpädagog*in auf den gesamten Prozess blickt. Alle in den verschiedenen Übungen oder Probenvorgängen entwickelten Materialien werden von ihm*ihr zusammengefügt und die Überschneidungen bzw. Anknüpfungspunkte den Kindern aufgezeigt. Basierend auf ihren*seinen Beobachtungen gibt die*der Theaterpädagog*in neue Impulse an die Gruppe weiter. (Plath, 2014, S. 59f.)

Diese drei Säulen sind auch aus vielen anderen Ansätzen bekannt bzw. sind allgemein definierte Begriffe, deren Bedeutung sich herleiten lässt. Das trifft auf Säule A (das Mischpult) nicht zu. Daher soll es im Folgenden detaillierter beschrieben werden.

Laut Maike Plath ist die Grundvoraussetzung für einen gemeinsamen Arbeitsprozess von Theaterpädagog*innen und Teilnehmenden das Entwickeln einer gemeinsamen ‚Sprache‘ oder auch Kommunikation, denn ohne diese wäre eine Verständigung über die ästhetischen und theatralischen Prozesse unmöglich. Eine zusätzliche Anfangsherausforderung ist, dass viele Kinder und Jugendliche kaum bis gar nicht mit Theater vertraut sind und schnell Unbekanntes ablehnen. Das kommt vor allem bei Kindern und Jugendlichen vor, deren soziales Umfeld instabil ist. (Plath, 2014, S. 28)

Die Herausforderung liegt also darin, den Teilnehmenden das nötige ‚Werkzeug‘ an die Hand zu geben, das sie für partizipative Prozesse in der Theaterarbeit benötigen, nämlich Kenntnisse über theatrale Methodik. So können die Kinder und Jugendlichen tatsächlich aktiv partizipieren, da sie in der Lage sind, eigene künstlerische Ausdrucksformen zu finden und zu entwickeln (Plath, 2014, S. 29).

Das theatrale Mischpult nach Maike Plath soll alle erlernten theatralen Methoden und ästhetischen Mittel für die Gruppe zu jeder Zeit und Projektphase visualisieren und sie so auch stets zugänglich und frei wählbar machen. (Plath, 2014, S. 66)

Das Ziel ist es, die Kinder nicht nur als Schauspieler*innen oder Autor*innen einzusetzen, sondern sie darüber hinaus auch zu Regisseur*innen und Künstler*innen zu befähigen. Gearbeitet wird also nach dem Selbstermächtigungsprinzip, sprich die Kinder sollen die Formen des Theaters kennenlernen und nutzen, statt sie nur zu betrachten. (Plath, 2014, S. 29)

Die Visualisierung hat deshalb einen so großen Stellenwert, weil die Aufmerksamkeitsspanne von Kindern und Jugendlichen - gerade sozial benachteiligter - oft nicht sehr lang ist. Durch die Visualisierung sind lange Erklärungen und Besprechungen mit der gesamten Gruppe nicht nötig. Denn auch ohne diese können gemeinsame Begriffe gefunden werden, sodass die Kinder und Jugendlichen besser ausdrücken können, was sie meinen und die Theaterpädagog*innen sie besser verstehen. (Plath, 2014, S.66)

Die angesprochene Visualisierung erfolgt über Karten. Es gibt 10 verschiedene Kartenkategorien, die sich farblich unterscheiden. Z. B. gelbe Karten mit Gefühlsthemen, orangene Karten mit ästhetischen Mitteln des Theaters, hellblaue Karten für die Raumkoordination oder hellgrüne Karten mit thematischen Impulsen, um nur einige zu nennen. Auf der Vorderseite einer solchen Karte steht ein Schlagwort, auf der Rückseite bei Bedarf eine kurze Erklärung. Alle Kartenkategorien können und sollen durch die Theaterpädagog*innen und Kinder durch Hinzufügen eigener Begriffe und Karten erweitert werden. Zusammen bilden sie das „Buffet der ästhetischen Möglichkeiten“ (Plath, 2014, S. 67). Die Karten werden an einem bestimmten Ort im Raum, der „Station“, ausgelegt. Dann können sie ausgewählt und den Spieler*innen als Impuls gegeben werden. Das macht zunächst die*der Theaterpädagog*in (auch zum Einführen der Begriffe), im fortschreitenden Prozess aber immer öfter die Kinder und Jugendlichen selbst. So lernen sie nicht nur die Begriffe, sondern können sie auch in verschiedensten Kombinationen ausprobieren. (Plath, 2014, S. 67f.)

Die Karten werden nicht alle auf einmal eingeführt, um Überforderung zu vermeiden. Bei jeder Probe kommen ein paar Karten dazu. So entsteht ein stetig wachsender Pool aus Möglichkeiten, der allen Kindern gleichermaßen zur Verfügung steht und in individuellem

Tempo erfasst werden kann. Durch die Möglichkeitsvielfalt können unbegrenzte Ideen in der Gruppe entstehen, die ggf. auch aufeinander aufbauen, und ebenfalls mit Karteikarten visualisiert werden. So profitiert die ganze Gruppe zu jeder Zeit von allen Ideen und es gibt kein Richtig oder Falsch, keinen Leistungsdruck. Damit werden dann auch die Kinder angesprochen, die so etwas sonst abschrecken würde. (Plath, 2014, S. 73f.)

Jetzt muss mit diesen Karten aktiv gearbeitet werden. Wie schon erwähnt, bedient zunächst die*der Theaterpädagog*in das Mischpult und gibt Anweisungen in den Raum. Plath sieht die Tempo-Karten (also in welcher Geschwindigkeit die Gruppe sich im Raum bewegen soll) als geeigneten Einstieg. Nach einigem Ausprobieren werden mehrere Kinder an den Rand gebeten, um selbst Anweisungen zu geben. Hier reguliert die Mehrzahl der Kinder besonders extrovertierte Kinder, die am liebsten den ganzen Tag Anweisungen geben würden. Es gibt hier noch andere Kinder, die etwas sagen und sich in den Prozess einbringen, sodass die extrovertierten Kinder gebremst werden. Aber auch introvertiertere Kinder werden unterstützt, weil sie nicht allein dastehen und der Erwartungsdruck nicht ausschließlich auf sie gerichtet ist. So gestaltet sich diese Erfahrung als positiv und die erlernten Begriffe werden stärker im Gedächtnis verankert. (Plath, 2014, S. 77f.)

Aufbauend auf solche Großgruppenübungen, kann das Mischpult dann auch in Kleingruppenarbeiten eingesetzt werden. Mit den Tempo-Karten lassen sich beispielsweise kleine Choreografien entwickeln. Wenn weitere Kartenkategorien bekannt sind, können diese auch miteinbezogen werden, z. B. Gefühlskarten. (Plath, 2014, S. 80)

Alle anderen Kartenkategorien werden auf ähnliche Art und Weise eingeführt und im weiteren Prozess angewandt. So befähigt das Mischpult zur selbstständigen Entwicklung von Szenen (ggf. unter Einbezug von Säule B (biografische Texte)), die später mit Hilfe der Dramaturgie-Säule D zusammengefügt werden können.

Auch wenn dieses Prinzip Erfolge verspricht, gibt es in der partizipativen Theaterarbeit mit Kindern neben Chancen auch Herausforderungen und Schwierigkeiten. Im folgenden Kapitel soll darauf näher eingegangen werden.

2.3 Chancen, Herausforderungen und Schwierigkeiten in partizipativen Theaterprozessen

Bereits in Kapitel 1.1 wurde auf die positive Wirkung von Partizipation in der Arbeit mit Kindern eingegangen. Speziell partizipativer Theaterunterricht kann laut Plath unentdeckte innere Kompetenzen der Kinder zum Vorschein bringen und sie zu außergewöhnlich hohen Leistungen motivieren – und das in unterschiedlichsten Bereichen (siehe Kapitel 2.2, erster Absatz). Da es im Theaterunterricht möglich ist, sich individuell auf die Kinder einzulassen und auch jedes Kind die Möglichkeit hat, in seinem eigenen Tempo zu arbeiten, kann individuell gelernt werden. Jedes Kind kommt mit anderen Voraussetzungen, seien sie bedingt durch Begabung, soziale Herkunft oder auch Spaß an Theater. Partizipativer Theaterunterricht kann jedes Kind da abholen, wo es steht und seine individuellen Kompetenzen nutzen und ausbauen. Zusätzlich wird den Kindern ein Perspektivwechsel ermöglicht und verständlich gemacht, dass auch sie wertvolle Kompetenzen mitbringen. (Plath, 2014, S. 27)

Zirfas bezeichnet gerade den individuellen Habitus der Kinder als Problem für partizipative kulturelle Bildung. Er stellt die Frage in den Raum, ob es tatsächlich Projekte gibt, die in der Lage sind, allen Kindern gleich gut Partizipation zu ermöglichen, egal an welchem Punkt sie stehen, welchen Habitus sie entwickelt haben. Ernüchtert stellt er fest, dass es zumindest in schulischen Kontexten kaum möglich ist, kulturelle Benachteiligung einzelner Kinder zu kompensieren – auch nicht in Theaterprojekten. (Zirfas, 2015)

Wenn man nun davon ausgeht, dass solche Angebote existieren, muss trotzdem noch allen gleichermaßen Zugang ermöglicht werden. Darüber hinaus müssen Kinder auch an diesen Angeboten teilnehmen und teilhaben *wollen* (Scheurle, 2017, S. 149). Es stellt sich also auch die Frage, wie ein solches Angebot attraktiv gestaltet werden kann.

Plath sieht das Problem in schulischer Theaterarbeit vor allem bei der mangelnden Kompetenz der Spielleiter*innen. Partizipation leidet oft (wie bereits in Kapitel 1.2 dargestellt) unter der kaum bzw. nicht vorausgesetzten Professionalität in der Anleitung.

„Nie würden wir jemanden eine Blinddarmoperation [...] durchführen lassen, der nicht ausgewiesenermaßen ein Arzt ist. Aber Theater mit Jugendlichen kann jeder machen. Jede Deutschlehrerin, die schon immer mal ‚Romeo und Julia‘ inszenieren wollte, jeder Schauspieler, der sich ein bisschen was dazu verdienen will, jede Künstlerin, die es ‚spannend findet mal mit

Laien an Brennpunkten zu arbeiten', jeder Sozialpädagoge, der den Theaterunterricht als Mittel zur Gewaltprävention einsetzt.“ (Plath, 2014, S. 20)

Man zweifelt nicht daran, dass künstlerische Arbeit gut für die Entwicklung der Kinder ist, setzt aber keine qualitativen Maßstäbe. So kommt es nicht selten zu angeblicher Partizipation, die aber von den Kindern nicht als solche empfunden wird. Weiterführend spricht Plath auch von einer „Angst vor Pädagogik“ (Plath, 2014, S. 22). Das Publikum sieht am Ende schließlich nur das, was auf der Bühne präsentiert wird und nicht den vorangegangenen Prozess. Das veranlasst viele Spielleiter*innen dazu zu glauben, sie müssten ein qualitativ besonders herausragendes Ergebnis präsentieren. Schnell wird das Endprodukt zur ersten Priorität und der Prozess, sprich die Partizipation, hintenangestellt. (Plath, 2014, S. 20ff.)

Der dritte große Knackpunkt ist laut Plath, dass viele Theaterprojekte unter unzureichenden Rahmenbedingungen leiden. Darunter fallen z. B. ungeeignete Räumlichkeiten oder auch begrenzte Projektzeit. Ein Theaterprozess mit einer Gruppe ist mehr als das eigentliche Entwickeln und Proben eines Stücks bzw. dem, was am Ende präsentiert wird. Wie im vorangegangenen Kapitel beschrieben, müssen erst verschiedene Kompetenzen mit den Kindern und Jugendlichen entwickelt werden, um partizipativ zu arbeiten, bevor der eigentliche theatrale Prozess stattfinden kann. Wenn ein Projekt also zeitlich sehr begrenzt ist, fällt die Partizipation schnell hinten über. In diesem Fall kann weder von partizipativen Theaterprozessen noch von kultureller Bildung die Rede sein. (Plath, 2014, S. 23f.)

Bei all ihren positiven Qualitäten wird Partizipation schon fast als ultimative Lösung gesehen. Es muss jedoch mit Vorsicht an diese These herangegangen werden, da sonst aus einer Möglichkeit zur Partizipation ein „Partizipationsimperativ“ (Kup, 2017, S. 26) entstehen könnte.

Ganz grundsätzlich stellt Zirfas noch die Frage in den Raum, ob kulturelle Bildung – und damit auch die Theaterpädagogik – überhaupt partizipativer Arbeitsweisen bedarf. Wer vermehrt an kulturellen Prozessen teilnimmt, lernt diese und den Umgang mit ihnen kennen. Ist es dann überhaupt notwendig durch Partizipation bestimmte Kompetenzen bei den Kindern zu entdecken und auszubilden oder gelingt dies vielleicht auch schon mit nicht-partizipativer Teilnahme? Beziehungsweise: Ist ein Prozess erst dann wertvoll, wenn er partizipativ ist? Laut Zirfas kann es durchaus auch negative Formen von Partizipation geben, nämlich dann, wenn sie zu Überforderung führt. Nicht jedes Kind, nicht jede*r Jugendliche kann gut mit ihr*ihm

zugeteilter Verantwortung umgehen, die durch partizipatives Arbeiten entsteht. Nicht jedes Kind, jede*r Jugendliche möchte sich aktiv beteiligen. Hier droht die Gefahr, dass diese Kinder und Jugendlichen, die sich ggf. sehr bewusst der Partizipation verweigern, einfach als inkompetent im Hinblick auf Partizipation angesehen werden. (Zirfas, 2015)

Wenn wir doch aber von Selbstermächtigung sprechen, sollte auch diese bewusste Einstellung akzeptiert werden und Partizipation stets auf dem Grundsatz der Freiwilligkeit basieren.

3. Der Verein „Theater ImPuls e. V.“

1997 taten sich mehrere Absolventinnen der Vollzeitausbildung Theaterpädagogik am Theaterpädagogischen Zentrum Köln e. V. zusammen und gründeten den gemeinnützigen Verein „Theater ImPuls“. Dieser konzentrierte sich zunächst auf drei Arbeitsgebiete: „Theaterpädagogische Projekte in Schulen, Entwicklung und Aufführung eigener Theaterstücke und Durchführung von Ferienspielen mit dem Schwerpunkt Zirkuspädagogik.“ (Theater ImPuls e. V., 2019a)

Seit 2004 beschäftigt sich der Verein ausschließlich mit Schüler*innen – vornehmlich von Haupt- und Förderschulen. Vereinzelt Ferienspielaktionen gibt es aber weiterhin. (Theater ImPuls e. V., 2019a)

Als eines seiner wichtigsten Projekte sieht der Verein „Nathans Kinder“, ein Theaterprojekt zur Förderung des Übergangs von der Schule in den Beruf, das 2013 uraufgeführt und unter anderem von der Kölner Arbeitsagentur gefördert wurde. (Theater ImPuls e. V., 2019a)

3.1 Leitbild

Theater ImPuls arbeitet nach einem humanistischen Weltbild. Es steht die Förderung von benachteiligten Kindern und Jugendlichen unter Zuhilfenahme von theaterpädagogischen Mitteln im Fokus. Man geht davon aus, dass jeder Mensch in der Lage ist und auch Interesse daran hat, sich mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen und diese zu gestalten. Theater ImPuls unterstützt bei dieser Auseinandersetzung und der kreativen Entwicklung von ästhetischen Endprodukten. Hierbei soll aber nicht nur die Mitwirkung an der Aufführung (also dem

Endprodukt) als attraktiv dargestellt werden, sondern auch die Mitgestaltung der eigenen Gesellschaft. Um diese Ansprüche zu gewährleisten, wird auf qualitativ hochwertige Arbeit, stetige Reflexion und einen intensiven Personaleinsatz gesetzt. (Theater ImPuls e. V., 2019b)

Jedes Kind und jeder Jugendliche ist eine eigene Persönlichkeit, die der freien Entfaltung bedarf und, die es wahrzunehmen, zu fördern und zu unterstützen gilt. Es sollen Werte wie Toleranz, Mut und Zivilcourage vermittelt, aber nicht von außen aufgezwungen werden. Theaterpädagogik wird als Werkzeug verstanden, mit dem die Kinder zu mündigen Bürger*innen gemacht werden können, die sich in die Gesellschaft einbringen. Dies geschieht mit Hilfe von Kompetenzdeckung und -förderung sowie dem Kennenlernen der eigenen Grenzen und dem Umgang mit ihnen. Somit wird jede*r als individuelle Persönlichkeit wahrgenommen und behandelt. (Theater ImPuls e. V., 2019b)

Die theaterpädagogische Praxis des Vereins ist prozess- aber vor allem ergebnisorientiert. Ein aufgeführtes Endprodukt kann auf literarischen Vorlagen basieren, entsteht aber in den meisten Fällen aus den Ergebnissen der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen. Am Ende eines Prozesses steht immer eine Aufführung. (Theater ImPuls e. V., 2019b)

Neben der Ergebnisorientierung steht die Kurzzeitpädagogik im Vordergrund. Die durchgeführten Projekte finden hauptsächlich im Rahmen von fünftägigen Projektwochen statt und werden anschließend von Klassenlehrer*innen bzw. Betreuer*innen nachbereitet. (Theater ImPuls e. V., 2019b)

3.2 Zielgruppen und Ziele

Die Zielgruppe des Vereins bilden Kinder und Jugendliche sowie junge Erwachsene. In den meisten Fällen wird mit Schulklassen von Haupt- und Förderschulen gearbeitet. Es gibt aber auch Projekte mit Gymnasien, Gesamt-, Grund- und Berufsschulen. In den Schulferien werden schulunabhängige Ferienprojekte angeboten. Überwiegend werden Projekte mit Schüler*innen der Sekundarstufe 1 durchgeführt. (Interview 1, 2019, S. 1, Z. 33f.; S. 2, Z. 40-52)

Die theaterpädagogische Arbeit stützt sich auf 13 Prinzipien, wie beispielsweise eine partizipative Vorgehensweise und ein beziehungsorientiertes Arbeiten. Weiterführend wird

auf intensive Kleingruppenarbeit gesetzt und auf Hauptrollen verzichtet. Auch die Zielorientierung wird hier nochmal explizit genannt. (Theater ImPuls e. V., 2019b)

Das selbst gesetzte Prinzip der partizipativen Vorgehensweise hat u. a. dazu geführt, dass dieser Verein für die vorliegende Arbeit als Expert*innengruppe herangezogen wurde.

Als Kernziele lassen sich die Förderung von sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen sowie Unterstützung bei der Entwicklung zu mündigen Bürger*innen nennen. Die in den Projekten erworbenen Fähigkeiten sollen Klarheit in die Berufsvorstellungen der Kinder und Jugendlichen bringen und den Einstieg ins Arbeitsleben erleichtern bzw. erst ermöglichen. (Theater ImPuls e. V., 2019b)

Mit einer Aufführung soll ein Erfolgserlebnis geboten und den Kindern und Jugendlichen gezeigt werden, wo ihre Kompetenzen sind und wie sie ihre eigenen Ressourcen nutzen können. Mit öffentlichen Abschlussschauspielen wird in der Öffentlichkeit verdeutlicht, dass auch sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche ein Recht auf kulturelle Bildung haben und dieses umgesetzt werden kann. (Theater ImPuls e. V., 2019b)

Es wird großer Wert auf tatsächliche soziale Wirkung gelegt, die mit Hilfe eines Qualitätsmanagementsystems und stetiger Selbstevaluation (während und nach den Projekten) gewährleistet werden soll. Hier wird z. B. mit Supervision und kollegialer Beratung, Fragebögen-Evaluation und Auswertungsrunden mit den Teilnehmenden gearbeitet. (Theater ImPuls e. V., 2019c)

3.3 Mitarbeiter*innen

Das Team von Theater ImPuls setzt sich aus Festangestellten, Honorarkräften und Bundesfreiwilligen zusammen. Alle Mitarbeiter*innen sind pädagogisch ausgebildet und absolvieren jährlich Fortbildungen. (Theater ImPuls e. V., 2019d)

In den Projekten wird eng zusammengearbeitet, da immer mindestens zwei Mitarbeiter*innen die Leitung einer Gruppe übernehmen. Auch die kollegiale Beratung trägt zu einem starken Zusammenhalt untereinander bei. Die gemeinsame Arbeit an einem Projekt ermöglicht gegenseitige Unterstützung bei verhaltensauffälligen Teilnehmer*innen oder auch eigenen Grenzerfahrungen. In intensiven Teamgesprächen nach den Präsenzzeiten im Projekt

können Einzelfälle besprochen und Unterstützungs- bzw. Fördermöglichkeiten für die Teilnehmer*innen erörtert werden. Das Ziel des Vereins – neben der Teilnehmer*innenförderung – ist ein hierarchiearmes und wertschätzendes Arbeitsverhältnis unter den Kolleg*innen. (Theater ImPuls e. V., 2019b)

4. Forschungsdesign

Im Rahmen dieser Bachelorarbeit wurde eine qualitative Forschung durchgeführt. Im Folgenden soll deren Prozess dargelegt und begründet werden. Neben dem Forschungsziel ist deshalb hier auch das methodische Vorgehen beschrieben.

4.1 Fragestellung, Zielgruppe und Forschungsziel

Die Forschung fragt nach der partizipativen Praxis mit Kindern in der Theaterpädagogik. Wie definieren praktizierende Theaterpädagog*innen Partizipation und warum arbeiten sie danach? Wie lässt sich partizipativ eine Stückentwicklung gestalten? An welchen Prozessen in einem theaterpädagogischen Angebot werden die Kinder beteiligt, an welchen nicht? Gibt es hier Unterschiede zwischen verschiedenen Zielgruppen? Und nicht zuletzt: Kann nach Wright (2010) und Roth (2011) von tatsächlicher, gelungener Partizipation gesprochen werden?

Hierzu sollen Theaterpädagog*innen befragt werden, die theaterpädagogische Angebote mit Kindern anleiten. Gemäß § 1 Abs. 1 Nr. 1 JuSchG ist ein Kind eine Person, die noch keine 14 Jahre alt ist. Zwischen dem 14. und dem 18. Lebensjahr spricht man laut § 1 Abs. 1 Nr. 2 JuSchG von Jugendlichen. Daher sollten die Spielleiter*innen bereits mit Kindern unter 14 Jahren gearbeitet haben oder es aktuell tun.

Es wurde sich bewusst für die Befragung von Theaterpädagog*innen und gegen die Befragung der Teilnehmer*innen (sprich der Kinder) entschieden. Erwartungsgemäß können die Anleiter*innen zum einen besser benennen, wo und in welchem Maße in ihren Projekten Partizipation stattfindet. Zum anderen sind sie es auch, die den Grad der Beteiligung ihrer Klienten festlegen und beeinflussen können. Natürlich wäre eine Nutzerbefragung zur Erörterung des Empfindens der Kinder ebenfalls interessant, allerdings in diesem Rahmen zu

umfangreich, sofern man aussagekräftige Ergebnisse erzielen möchte. Trotz dessen wäre eine Nutzerbefragung in diesem Bereich erstrebenswert.

Ziel der hier vorliegenden Forschung ist es, als Handlungsprinzip angegebene Partizipation aus mehreren Blickwinkeln zu betrachten und sie mit theoretischen Forderungen und Definitionen zu vergleichen.

4.2 Methodische Vorgehensweise

Im Folgenden werden die Erhebungs- und Auswertungsmethoden sowie der Feldzugang erörtert.

4.2.1 Erhebungsmethode

Die hier zu befragenden Personen werden als Expert*innen bezeichnet. Was eine*n Expert*in ausmacht, definiert stets der*die Forschende (Meuser/Nagel, 2010, S. 463). Welche Kriterien hiervon den Expert*innen erfüllt werden müssen, ist bereits in Kapitel 4.1 beschrieben.

Meuser und Nagel (2010, S. 464) empfehlen für die Befragung von Expert*innen ein leitfadengestütztes offenes Interview, das sie in diesem Zusammenhang *Experteninterview* nennen. Dies begründen sie damit, dass ein Leitfaden mehr Struktur bietet und der Interviewer so spezifische Fragen stellen kann. Dies steht z. B. im Gegensatz zum Narrativen Interview, bei dem der zu Interviewende nur ein Thema genannt bekommt, um dann eine passende Geschichte/ein passendes Erlebnis aus seinem Leben zu erzählen (Mayring, 2002, S. 73). Meuser und Nagel gehen auch davon aus, dass man sich ohne Leitfaden dem*der Interviewpartner*in gegenüber als inkompetent und nicht ernstzunehmend darstellt (Meuser/Nagel, 2010, S. 464).

Trotzdem bietet die Offenheit eines Experteninterviews die Möglichkeit für den*die Interviewte*n, frei auf die Fragen zu antworten. So müssen durch den*die Forschende*n keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben werden und die Antworten der Interviewpartner werden nicht limitiert bzw. eingeschränkt.

Die Fragen sollen nicht direkt auf die Stufen der Partizipation nach Wright oder die optimalen Rahmenbedingungen nach Roth abzielen, da sonst die Gefahr besteht, dass die

Interviewpartner*innen so antworten, wie sie meinen, dass es erwartet wird bzw. es sie in einem guten Licht darstellt.

Im Rahmen dieser Thesis waren ursprünglich bis zu fünf Interviews geplant, die mit Hilfe von Tonbandgeräten aufgezeichnet wurden. Der genutzte Interviewleitfaden und die transkribierten Interviews sind im Anhang hinterlegt.

4.2.2 Feldzugang

Zunächst wurden als zu befragende Zielgruppe die Teilnehmer*innen des Projekts „Theater selbst erleben und ästhetisch gestalten!“ des Theaterpädagogischen Zentrums e. V. Köln ins Auge gefasst. Jedoch bin ich selbst beruflich in diesem Projekt als Projektleitung tätig. Aufgrund einer daher möglichen Rollenkollision wurde diese Gruppe verworfen.

Über die Dozentin Jessica Höhn wurde der Kontakt zum Kölner Verein Theater Impuls e. V. hergestellt. Dieser wurde bereits in Kapitel 3 vorgestellt. Die Mitarbeiter*innen erklärten sich bereit, für bis zu fünf Interviews zur Verfügung zu stehen. Aufgrund von ausreichend erlangten Informationen wurden schlussendlich drei Interviews im Laufe des Monats April 2019 durchgeführt.

4.2.3 Auswertungsmethode

Die Interviews wurden mit einem Diktiergerät aufgezeichnet und anschließend wörtlich transkribiert. Mayring schlägt hier für Interviews mit Experten die Übertragung in normales Schriftdeutsch vor, da in diesem Fall der Inhalt und das Thema des Interviews im Vordergrund steht. Gesprochener Dialekt wird also weitestgehend bereinigt und nicht ausgeschrieben, da dies die Lesbarkeit deutlich einschränken würde (Mayring, 2016, S. 91). Es wurde hier aber auf die grammatikalische Anpassung verzichtet.

Darüber hinaus wurden die „Transkriptionsregel[n] (C. H.) für die computergestützte Auswertung“ (Kuckhartz, 2016, S. 167) nach Kuckhartz angewandt. Diese erläutern zusätzlich die empfohlene schriftliche Beschreibung von z. B. Zwischenfällen, Pausen oder akustisch unverständlichen Aussagen.

Nach der Transkription der geführten Experteninterviews wurde zur Auswertung die qualitative Inhaltsanalyse herangezogen. Ganz speziell wird hier die zusammenfassende Inhaltsanalyse mit induktiver Kategorienbildung genutzt (Mayring, 2015, S. 67ff.). Im

Gegensatz zu einer deduktiven Vorgehensweise erstellt man hier bereits im Vorhinein Fragen bzw. Kategorien, nach denen der vorliegende Text ausgewertet wird. Die in dieser Arbeit behandelten Fragen bzw. Themengebiete stehen also bereits vor der Auswertung der Interviews fest und werden nicht basierend auf den transkribierten Interviews gebildet. Anhand dieser im Vorhinein definierten Kategorien wird der Text in drei Phasen bearbeitet: Paraphrasierung, Generalisierung und zuletzt Reduktion.

Unter Paraphrasierung versteht man das Herauskürzen von ausschmückenden oder sich wiederholenden Textteilen. Bei der Generalisierung zieht man die Essenz aus den paraphrasierten Aussagen. Dies kann zu einer vereinfachten Umformulierung oder auch schon zur Streichung der Aussagen führen. Schließlich folgt mit der Reduktion die tatsächliche Zusammenfassung der Aussagen. Mehrere Aussagen werden zusammengefasst, wenn sie sich ähneln oder einzelne gestrichen. Bei Bedarf kann die Reduktion mehrmals durchgeführt werden (Mayring, 2015, S. 72ff.).

Da in dieser Thesis die partizipative Arbeit mit Kindern beleuchtet wird und mit theoretischen Annahmen verglichen werden soll, bietet sich die induktive Kategorienbildung besonders an. So können die Antworten der Spielleiter*innen in die in Kapitel 1 beschriebenen Stufen der Partizipation eingeordnet werden, ohne dass im Interview explizite Fragen dazu gestellt werden.

4.3 Evaluation des Forschungsprozesses

Die Kontaktaufnahme zum Verein Theater Impuls e. V. gestaltete sich nach der ersten Anfrage durch Jessica Höhn unkompliziert. Schnell wurde ein Termin für drei Interviews gefunden: der 12. April 2019. Es konnten auch drei Interviews erfolgreich geführt werden. Am darauffolgenden Tag zog jedoch eine*r der Befragten die Zustimmung zur Nutzung des Interviews zurück, da er*sie der Ansicht war, Antworten gegeben zu haben, die falsch interpretiert werden könnten bzw. in dem vorgesehenen Rahmen unpassend seien. Glücklicherweise war mit der Transkription noch nicht begonnen und keine – abgesehen von der Interviewzeit – hinfällige Arbeit investiert worden.

Es wurde ein Termin für ein Ersatzinterview mit einer vierten Person am 16. April 2019 vereinbart. Was zunächst erst nur wie mehr Arbeit aussah stellte sich als Gewinn für die

Forschung heraus, da die vierte befragte Person in manchen Aspekten ganz andere Punkte ansprach und so einige Themengebiete anders beleuchtete.

Nicht zuletzt deshalb waren drei auszuwertende Interviews für die Forschung ausreichend und es musste kein viertes oder gar fünftes Interview geführt werden.

5. Forschungsergebnisse

Im Folgenden werden die drei mit Mitarbeiter*innen des Vereins Theater Impuls e. V. geführten Interviews ausgewertet. Die Namen der Expert*innen wurden zensiert, es wird im Folgenden von Expert*in1, Expert*in2 und Expert*in3 gesprochen. Die transkribierten Interviews befinden sich in voller Länge im Anhang.

Dieses Kapitel beschreibt zunächst, wie Theater Impuls e. V. Partizipation definiert und begründet. Anschließend werden die für diesen Verein klassischen Projektstrukturen und die praktizierte Partizipation der Kinder dargestellt. Daraufhin folgt in Kapitel 5.4 der Vergleich mit den in Kapitel 1 erläuterten Definitionen von Partizipation. Abgeschlossen wird dieses Kapitel mit einem Ausblick auf die mögliche zukünftige Arbeit von Theater Impuls e. V.

5.1 Der Begriff und die Notwendigkeit von Partizipation im Verständnis von Theater Impuls e. V.

Bei der Frage, was Partizipation eigentlich ist, fallen bei allen befragten Expert*innen Begriffe wie „Beteiligung, [...] Mitbestimmung“ (Interview 2, 2019, S. 10, Z. 421), „Einbinden, Einfordern“ (Interview 3, 2019, S. 11, Z. 458).

Expert*in3 definiert Partizipation als das Einbinden von Impulsen der Gruppe in den Projektprozess. So ergeben sich immer wieder neue Richtungen innerhalb und neue Ziele am Ende eines Prozesses. Es soll nicht zu sehr an festen Strukturen festgehalten werden, um diese Neuerungen möglich zu machen. Es bedarf Mut, sich von den ursprünglichen Zielen abbringen zu lassen und andere Richtungen in Betracht zu ziehen. Expert*in3 sieht darin die Möglichkeit

den Menschen, mit dem man arbeitet, im Blick zu behalten und ihn nicht über den Prozess aus den Augen zu verlieren. (Interview 3, 2019, S. 11, Z. 458-476)

Partizipation ist für Expert*in1 erreicht, wenn sich die Kinder mit der Aufführung identifizieren und hinter ihr stehen können. Sprich: Wenn sie die Aufführung als ihre Aufführung betrachten und von ihr überzeugt sind (Interview 1, 2019, S. 8, Z. 333-335). Dieses Gefühl, Teil des Ergebnisses zu sein, wird über die Beteiligung an bspw. der Rollen- und Szenenauswahl sowie -entwicklung erreicht (Interview 1, 2019, S. 8, Z. 335f.). Diese Beteiligung ist in den heutigen Strukturen von Theater Impuls e. V. viel eher möglich als früher, da kaum bis gar nicht mehr mit literarischen Vorlagen gearbeitet wird (Interview 2, 2019, S. 11, Z. 474-476).

Warum partizipative Arbeit mit Kindern in der Theaterpädagogik als wichtig und sinnvoll angesehen wird, wurde auf der Theoriebasis bereits in Kapitel 2.2 erläutert. Expert*in1 sieht Partizipation – auch wenn es damals noch keinen Begriff dafür gab – schon seit Beginn ihrer*seiner Arbeit bei Theater Impuls e. V. vor 21 Jahren (Interview 1, 2019, S. 1, Z. 9) als pädagogischen Auftrag. Das definiert sie*er ganz grundsätzlich und nicht nur auf die Theaterpädagogik beschränkt. Deshalb war es schon immer erklärtes Ziel des Vereins, partizipativ zu arbeiten. (Interview 1, 2019, S. 8, Z. 339-347)

Partizipation sieht die Menschen als Individuen mit unterschiedlichen Bedürfnissen, Wünschen und Kompetenzen, die es im Arbeitsprozess zu beachten gilt. Jede*r kann dort ‚abgeholt‘ werden, wo er*sie steht. Wenn dies nicht geschieht, arbeitet man am Menschen vorbei und instrumentalisiert ihn im Theater nur für seine eigenen Inszenierungsvorstellungen (Interview 3, 2019, S. 11, Z. 468-491). „Du musst dich auch einfach anpassen“ (Interview 2, 2019, S. 5, Z. 179), da die Kinder den Prozess blockieren, wenn sie sich in einer aufgezwungenen Rolle unwohl fühlen. Es muss, gerade für sozial schwächere Kinder, eine Identifikation mit ihrer Rolle stattfinden, um sie darstellen zu können (Interview 2, 2019, S. 5, Z. 197-199). „Insofern erzwingen die sozusagen dann schon eine Art von Partizipation“ (Interview 2, 2019, S. 5, Z. 190). Leistungen können von den Kindern nur erbracht werden, wenn sie im Bereich ihrer Möglichkeiten liegen und diese im Prozess unter Einbezug der Persönlichkeit der Kinder erarbeitet und erkannt wurden. Man kann das Individuum also nicht übergehen, wenn ein gelungenes Ergebnis erreicht werden soll (Interview 2, 2019, S. 11, Z. 459-462).

Bei Theater Impuls e. V. ist man der Ansicht, dass partizipative Prozesse die Kinder und ihr Selbstbewusstsein stärken und ihnen dabei helfen, sich neue (theatrale) Kompetenzen anzueignen. Gerade sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche haben dazu selten eine Chance. Theater Impuls e. V. möchte ihnen diese Chance bieten und sie dabei unterstützen. (Interview 1, 2019, S. 9, Z. 365-372)

„Dass wir denen zeigen „Okay, hey, das kann Theater“ (Interview 2, 2019, S. 12, Z. 511f.)

5.2 Projektstrukturen bei Theater Impuls e. V.

Im Folgenden sollen gegebene Projektstrukturen und -abläufe in Projekten von Theater Impuls e. V. dargelegt werden.

Bevor ein Projekt mit bspw. einer Schulklasse (der Regelfall) durchgeführt wird, gibt Theater Impuls e. V. Vorbereitungsmaterialien an die Klassenleitung aus, die dann mit der Klasse bearbeitet werden. Anschließend kommen die zukünftig anleitenden Theaterpädagog*innen für ein erstes Kennenlernen in die Klasse (Interview 1, 2019, S. 2, Z. 45-48). Diese Vorbereitungstreffen umfassen in der Regel ca. zwei Unterrichtsstunden und dienen lediglich dem ersten Vertraut-werden von Gruppe und Theaterpädagog*innen, daher sind sie nicht intensiv (Interview 3, 2019, S. 9, Z. 395-398). In diesen Vorbereitungstreffen werden drei Grundregeln definiert, nach denen im späteren Projekt gearbeitet werden wird: 1. Niemand, der auf der Bühne steht, wird ausgelacht. 2. Wenn einer spricht, hören die anderen zu. 3. Wir fangen pünktlich an und ich bin pünktlich da. Hierbei ist die erste auch die wichtigste Regel (Interview 2, 2019, S. 1, Z. 36-41).

5.2.1 Zielgruppen

Alle von Theater Impuls e. V. durchgeführten Projekte sind in im Raum Köln und Umgebung angesiedelt, einzelne auch im weiteren Umfeld. Die Projekte finden meistens in Kooperation mit Schulen statt. Die Zielgruppe erstreckt sich von Grundschulkindern bis hin zu Schüler*innen von Berufskollegen oder Abendschulen. Alle Schulformen (Gesamt-, Haupt-, Real- und Förderschulen sowie Gymnasien) kommen als Kooperationspartner in Betracht. Darüber hinaus finden auch Projekte in und mit Jugendzentren oder (Kirchen-)Gemeinden

statt, diese meist in Form von Ferienprojekten, für die sich die Kinder selbstständig und freiwillig anmelden (Interview 3, 2019, S. 1, Z. 27-37).

In Folge von G8 sind viele Kooperationen mit Gymnasien beendet worden, da seitens der Schulträger keine Zeit mehr für unterrichtsintegrierte Theaterprojekte eingeplant werden konnte, sodass solche Projekte eher die Ausnahme geworden sind (Interview 1, 2019, S. 2, Z. 40f.).

Außerdem gibt es intergenerative Projekte, die in der Stückentwicklung auch Senior*innen in den Findungsprozess der späteren Szenen einbeziehen (Interview 2, 2019, S. 1, Z. 29ff.). Diese haben am theatralen Prozess allerdings nicht teil und stehen am Ende des Projekts nicht mit auf der Bühne. Daher sind sie nicht wirklich als Zielgruppe zu betrachten.

Ebenfalls zu erwähnen sind die Projekte in Kooperation mit dem Deutschen Hilfswerk (DHW). Diese sind speziell für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche konzipiert, die ggf. noch Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache haben. Die Gruppen sind gemischt und bestehen aus neu zugewanderten und in Deutschland geborenen Kindern. (Interview 3, S. 2, Z. 79-83)

Die Hauptzielgruppe aber sind Förderschüler*innen der Sekundarstufe 1 bis zur neunten/zehnten Klasse (Interview 1, 2019, S. 2, Z. 40; Interview 2, 2019, S. 3, Z. 120). Die meisten Kinder und Jugendlichen, mit denen gearbeitet wird, sind also zwischen zwölf und 16 Jahre alt (Interview 3, 2019, S. 2, Z. 77f.).

5.2.2 Rahmenbedingungen

Ein klassisches Theaterprojekt von Theater Impuls ist ein Wochenprojekt, das auf fünf Tage angelegt ist (Montag bis Freitag) und mit einer Schulklasse durchgeführt wird. Daher werden die Probenzeiten innerhalb der Schulzeit, meistens von 08:30 Uhr bis 13:30 Uhr angesetzt (Interview 3, 2019, S. 1, Z. 33-41). Es gibt vereinzelt auch Zwei-Tages-Projekte und Ferienprojekte (Interview 3, 2019, S. 1, Z. 28f.), da diese jedoch eher die Ausnahme sind, wird hier nicht näher auf sie eingegangen.

Die zur Verfügung stehende Zeit spielt oft eine große Rolle, da sie sehr begrenzt ist. Die Projekte haben wie erwähnt meist eine Laufzeit von fünf Tagen. In dieser Zeit muss neben dem Entwickeln eines Stückes auch z. B. Beziehungsarbeit geleistet werden (Interview 3, 2019, S. 2, Z. 49-52). Seitens der Theaterpädagog*innen wäre größeres Zeitbudget wünschenswert – seitens der Schulen ist mehr als jeweils eine Projektwoche nicht realisierbar. Vereinzelt

fortlaufende Theaterprojekte, bei denen zu wenig Zeit kein Problem darstellt (Interview 1, 2019, S. 1, Z. 33ff.) finden außerhalb der Schule statt und die Kinder melden sich selbstständig dort an (Interview 3, 2019, S. 1, Z. 32f.).

Die Räumlichkeiten, in denen die Proben stattfinden können, hängen natürlich immer vom Projektort ab. Das klassische Theaterprojekt von Theater Impuls e. V. an Schulen findet deshalb meistens in normalen Klassenräumen statt, die vor Probenbeginn von den Theaterpädagog*innen zunächst freigeräumt werden müssen. Das entspricht leider nicht optimalen Bedingungen für Theaterarbeit, die im besten Fall in leeren Räumen praktiziert wird (Interview 3, 2019, S. 3, Z. 95-100).

5.2.3 Probenaufbau

Jeder Probentag folgt einem vorher aufgestellten Tagesplan, der auch den ganzen Tag aushängt. Auf diesem sind alle Programmpunkte für den Probentag aufgelistet und mit einem großen Pfeil wird markiert an welcher Stelle des Tagesplans die Gruppe gerade ist (Interview 3, 2019, S. 10, Z. 445-449). Dies dient der Transparenz und der Struktur, so wissen alle Beteiligten zu jedem Zeitpunkt, was als nächstes kommt (Interview 3, 2019, S. 3, Z. 107-110).

Zu Beginn eines jeden Projekttages gibt es einen Anfangskreis, der am ersten Tag auch eine Vorstellungsrunde beinhaltet. Hier stellen sich die Theaterpädagog*innen nochmal vor und erzählen, warum sie da sind. Aber auch die Kinder erzählen etwas über sich. Neben Namen und Alter fragen die Theaterpädagog*innen bspw. auch nach Herkunft oder bisheriger Theatererfahrung der Kinder (Interview 3, 2019, S. 3, Z. 101-107). Anschließend wärmen sich alle mit Hilfe von Theaterübungen auf (Interview 1, 2019, S. 2, Z. 59).

Der Hauptteil des Tages wird mit Groß- und Kleingruppenarbeit verbracht. Hier ist die jeweilige Gewichtung abhängig vom Probenstatus. Ist dieser fortgeschrittener, wird vermehrt in Kleingruppen intensiv an den einzelnen Szenen gearbeitet (Interview 1, 2019, S. 2, Z. 71). Eine klassische Theater Impuls e. V.-Aufführung hat immer ein Intro und ein Finale, in dem alle Kinder vorkommen und die dem Stück einen Rahmen geben (es wird hierauf in Kapitel 5.2.4 näher eingegangen). Diese werden deshalb in der Großgruppe entwickelt und geprobt (Interview 3, S. 2, Z. 56-62).

Am Donnerstag gibt es in der Regel eine Hauptprobe, in der die einzelnen Szenen mit dem Intro und dem Finale verbunden werden. Freitags folgen Generalprobe und Aufführung. Ein

solches Projekt wird immer mit einer Aufführung abgeschlossen. (Interview 1, 2019, S. 2, Z. 73-76). Denn die Aufführung dient auch der Motivationssteigerung, da die Kinder so ein Ziel vor Augen haben auf das sie hinarbeiten (Interview 3, 2019, S. 2, Z. 46-48).

Neben der Hauptprobe gibt es ab Tag 1 eine tägliche Tagesaufführung. Diese dient zum einen dazu, der Großgruppe den Probenstand zu zeigen, bringt die Kinder zum anderen aber auch in eine tägliche Wiederholung ihrer Szenen (Interview 3, 2019, S. 4, Z. 171-175). Anschließend an die Tagesaufführung gibt es einen probenabschließenden Schlusskreis, in dessen Rahmen die Tagesaufführungen aber auch der gesamte Tag reflektiert werden (Interview 1, 2019, S. 2, Z. 68f).

5.2.4 Stückentwicklung

In Theaterprojekten von Theater ImPuls e. V. wird kaum bis gar nicht mit Literaturvorlagen gearbeitet. Manchmal kann Literatur als Inspiration genutzt werden, es werden aber nicht ganze Geschichten aufbereitet und nachgespielt (Interview 3, 2019, S. 11, Z. 493-497). Auch historische Ereignisse können zur Inspiration genutzt werden, aber auch diese werden nicht eins zu eins nachgespielt (Interview 3, 2019, S. 6, Z. 230-233). Vielmehr gibt es in jedem Projekt ein Thema, das bearbeitet wird, bspw. Freundschaft oder Gewalt. Diese Themen sind sehr allgemein gefasst und werden schon vor Projektbeginn festgelegt. In der Regel werden sie von Theater ImPuls e. V. selbst oder von den Lehrkräften bzw. der Schule vorgeschlagen (Interview 1, 2019, S. 2, Z. 81ff.). Es kommt auch vor, dass die Themen von den Geldgebern bzw. Förderern vorgegeben werden. Hier ist es häufig ein großes Oberthema aus dem dann ein detaillierteres Thema entwickelt werden kann (Interview 1, 2019, S. 3, Z. 89-95). In manchen Fällen muss sich sogar schon der Projektantrag beim Förderer auf ein bestimmtes Thema beziehen (Interview 3, 2019, S. 142-146). Ist dies nicht der Fall und auch die Schule stellt keine Vorgaben auf, entscheidet Theater ImPuls e. V. selbst über die Themenwahl. In diesen Fällen wird meist mit den Lehrkräften bzw. den Sozialarbeiter*innen besprochen, welches Thema sich für die Gruppe eignen würde. Viele Themen ergeben sich schon aus dem Alter oder der Klassenstufe der Kinder und Jugendlichen. Bei höheren Klassenstufen sind z. B. Themen wie Praktikum oder Berufswünsche fast immer geeignet, da sie im Leben der Kinder und Jugendlichen zu dem Zeitpunkt präsent sind (Interview 3, 2019, S. 4, Z. 149-157). Es können auch über Arbeitsbögen, die von den Lehrkräften an die Schüler ausgegeben werden, Themen gefunden werden. Bei intergenerativen Projekten mit Senior*innen wird versucht, ein Thema

zu finden, das für alle beteiligten Altersklassen interessant ist (Interview 1, 2019, S. 3, Z. 91-98).

Mit dem Thema geht es dann in die Szenenentwicklung. Hierzu wird biografisches Material der Kinder und Jugendlichen herangezogen, das über Gesprächsrunden oder Übungen in der Großgruppe generiert wird, z. B. Spiele wie „Alle, die...“. Dabei wird die Gruppe zu Handlungen aufgefordert: „Alle, die eine beste Freundin oder einen besten Freund haben, klatschen in die Hände.“ So werden Gemeinsamkeiten herausgefunden (Interview 3, S. 3, Z. 118-128). Wenn das Thema Praktikum ist, waren die Schüler*innen meist gerade im Praktikum und können von ihren Erfahrungen berichten. Diese Geschichten werden dann für Szenen genutzt, so kann jede*r Schüler*in etwas beitragen (Interview 3, 2019, S. 4, Z. 155-161). Wenn sich erzählte Geschichten gleichen, können sie theatral zu einer verbunden werden, sodass keine ungenutzt bleibt (Interview 1, S. 3, Z. 110ff.). Das Problem, dass zu einem Thema mal gar keine Geschichte von den Kindern erzählt wird, tritt durch die Breite der Themen nicht auf (Interview 1, S. 6, Z. 226f). Es gibt auch den Fall, dass mit externem biografischem Material gearbeitet wird. In den intergenerativen Projekten erzählen die Senior*innen bspw. Geschichten aus ihrer Vergangenheit, welche dann von den Kindern und Jugendlichen ausgewählt und auf der Bühne umgesetzt werden (Interview 2, 2019, S. 1, Z. 28-31). Diese Geschichten können auch fiktiv erweitert werden, wenn z. B. zu wenige Rollen vorkommen, um alle Kinder und Jugendlichen einbeziehen zu können (Interview 2, S. 2, Z. 50-55). Seltener gibt es Oberthemen, wie Kinderrechte, zu denen nicht unbedingt biografisches Material besteht. Hier werden die Kinderrechte zunächst vorgestellt und dann mit den Kindern besprochen, welche Kinderrechte sie gerne behandeln würden. Anschließend werden Szenen zu diesen Kinderrechten entwickelt (Interview 2, S. 4, Z. 138-141).

Die so in der Großgruppe entwickelten Geschichten werden anschließend in Kleingruppen bearbeitet. Man einigt sich auf eine der erzählten Geschichten, die sich als Szene eignen könnte (Interview 3, 2019, S. 3, Z. 130ff.), und bespricht mit den Kindern die Grundstruktur der Szene. Welche Personen sind wichtig? Welche Handlungsschritte müssen auf der Bühne passieren (Interview 2, 2019, S. 4, Z. 166ff.)? Es gibt immer auch nochmal eine Rücksprache mit dem Kind, das die Geschichte erzählt hat. Sind alle wichtigen Personen genannt? Welche (charakterlichen) Merkmale muss die Rolle haben? Mit Hilfe einer Wunschrunde, in der jedes Kind seine präferierte Rolle nennt, werden die Rollen dann an die Kinder verteilt (Interview 1,

2019, S. 3, Z. 114-118). Wichtig ist hierbei, dass die Geschichten und die vorkommenden Personen, also das biografische Material der Kinder, immer theatral verfremdet wird. Was auf der Bühne gezeigt wird, wird klar von der Wirklichkeit abgegrenzt – nicht zuletzt zum Schutz des Kindes, das die Geschichte erzählt hat (Interview 3, 2019, S. 3, Z. 133-136). „[W]ir sehen es immer als, ja, genau Rohmasse, die dann theatral verändert wird“ (Interview 3, 2019, S. 3, Z. 137f.). Es wird auch darauf geachtet, dass die Rollenanteile in etwa gleich sind. Es sollen keine Haupt- und Nebenrollen unterschieden, sondern alle Kinder und Jugendlichen gleichwertig beteiligt werden. Natürlich ist das aus dramaturgischen Gründen nicht immer zur Gänze möglich (Interview 2, 2019, S. 2, Z. 63-67).

Bei der Rollenverteilung muss man laut Expert*in² regelrecht partizipativ arbeiten. Selbst wenn man ein Kind eher in einer bestimmten Rolle gesehen hätte als ein anderes, kann man keinem Kind eine Rolle „aufzwingen“, die es auf keinen Fall spielen möchte. Manchmal schränken auch Gruppenhierarchien die Rollenverteilung ein. So begibt sich ein in der Gruppe sehr angesehenes Kind nur selten in die Opferrolle der Szene. Ausnahmen gibt es natürlich (Interview 2, 2019, S. 5, Z. 183-191).

Nachdem die Rollen verteilt und der ungefähre Szeneninhalte besprochen wurde, wird improvisiert (Interview 2, 2019, S. 4, Z. 168f.). Hier lassen die Theaterpädagog*innen den Kindern zunächst freien Lauf. Nur wenn Schwierigkeiten auftreten, wird eingegriffen (Interview 3, 2019, S. 7, Z. 306ff.). Sie müssen abwägen, was das Kind oder der*die Jugendliche jetzt brauchen könnte. Bedarf es mehr Unterstützung? Kann noch mehr aus der Szene herausgeholt werden? Der*die Theaterpädagog*in muss merken, wann die individuellen Grenzen des Kindes erreicht sind und es statt theatraler Forderung eher Sicherheit braucht (Interview 3, 2019, S. 6, Z. 261-268). Durch das weitestgehend freie Improvisieren der Szenen sind die entwickelten Sätze, die später in der Szene gesprochen werden, (bis auf wenige Veränderungen oder Erinnerungen der Theaterpädagog*innen) die eigenen Worte der Kinder (Interview 1, 2019, S. 4, Z. 151-154). Der Text wird nicht verschriftlicht, auch wenn manche Gruppen sich das wünschen, sondern nur durch Wiederholungen in den Proben gelernt. Selten gibt es verschriftlichtes Textmaterial, wenn die Kinder dieses unbedingt verlangen. Die Idee dahinter ist, dass sich die Kinder so besser mit der Rolle und dem Text identifizieren, als wenn sie den Text nur stumpf auswendig lernen würden (Interview 2, 2019, S. 2, Z. 69-74).

Nach der Improvisation werden die Szenen noch mit theatralen Mitteln bearbeitet. Diese können z. B. Choreografie oder chorische Elemente sein. Auch der Einsatz von Requisiten und Kostümen wird genutzt (Interview 3, 2019, S. 6, Z. 237-241). Hier kommt in manchen Projekten das Mischpult nach Maike Plath (bereits in Kapitel 2.2 thematisiert) zum Einsatz. Die Kinder und Jugendlichen können über diese Methode theaterästhetische Mittel kennen- und anwenden lernen, sodass sie ihre Szenen besser in Eigenregie entwickeln und gestalten können. Was zunächst erst dabei hilft, Bewegungskhoreografien zu entwickeln, kann später auf die Entwicklung von Handlungssträngen erweitert werden (Interview 3, 2019, S. 7, Z. 280-294). Um diese Methode noch besser in ihren Projekten (z. B. in der Entwicklung von Geschichten) nutzen zu können, haben die Mitarbeiter*innen von Theater Impuls e. V. bereits an einer Fortbildung teilgenommen. Es wird hier aber immer noch mit einer umfangreicheren Nutzung der Methode experimentiert (Interview 2, 2019, S. 10, Z. 425-434).

Um auch in der Kleingruppenarbeit die ganze Gruppe einzubeziehen, setzt bspw. Expert*in3 die anderen Kinder und Jugendlichen als Beobachter ein. Sie bilden in dem Fall sozusagen eine beratende Instanz. Als außenstehende Betrachter*innen können sie den spielenden Kindern Tipps geben, die dann ggf. in die Szene eingearbeitet werden. So fügen sich die Szenen aus verschiedensten Ideen und Anregungen zusammen. Auch hiermit wird erreicht, dass die Kinder die entstandenen Szenen als ihre betrachten und sich mit ihnen identifizieren können (Interview 3, 2019, S. 7, Z. 309-318).

Anschließend wird aus den einzelnen Szenen eine Collage gebildet (Interview 1, 2019, S. 3, Z. 101). Zusammen mit den Kindern wird die Reihenfolge der Szenen festgelegt (manchmal nicht nur anhand von dramaturgischen, sondern auch aufgrund von organisatorischen Aspekten) und entschieden, ob es ein Happy End geben soll oder nicht. Es wird besprochen, welche Aussage man dem Publikum vermitteln möchte, welches Gefühl entstehen soll (Interview 1, 2019, S. 7, Z. 290-296). Den Rahmen dieser Collagen bilden Intro und Finale. Das sind Szenen, die das Grundthema der Collage zeigen und, in denen alle Spieler*innen vorkommen. Das soll den Zusammenhalt der Kinder stärken, sodass sie sich als große Gruppe verstehen und nicht nur als Kleingruppen für die einzelnen Szenen. Introvertiertere Kinder und Jugendliche können bspw. auch ausschließlich in Intro und Finale mitspielen, wenn sie sich damit besser fühlen (Interview 2, 2019, S. 2, Z. 82-88).

5.3 Partizipation von Kindern in anderen Projektbereichen bei Theater ImPuls e. V.

Im vorangegangenen Kapitel wurde bereits beschrieben, wie die Stückentwicklung in Projekten von Theater ImPuls e. V. abläuft. Es wurde gezeigt, dass und inwiefern die Kinder und Jugendlichen in diesen Prozess eingebunden werden, beispielsweise in der Szenenentwicklung (u. a. mit dem Mischpultsystem von Maike Plath). Im Folgenden soll auf die Beteiligung der Kinder und Jugendlichen in anderen Teilen des Projekts eingegangen werden. Anschließend werden die Bereiche beleuchtet, die ohne Mitwirkung und -bestimmung der Kinder gestaltet werden.

5.3.1 Projektbereiche, die von den Kindern mit- bzw. selbst gestaltet werden

Zu Beginn eines Projekts werden mit den Kindern die drei Grundregeln von Theater ImPuls e. V. besprochen (1. Kein Auslachen, 2. Anderen zuhören, 3. Pünktliches Anfahren) und wenn nötig bzw. wenn von den Kindern gewünscht weitere festgelegt. Trotzdem sollen es ein paar wenige, übersichtliche Regeln bleiben. Ein großes Thema ist z. B. die Handynutzung. Oft orientieren sich die Theaterpädagog*innen an den Vorgaben, die auch zu normalen Unterrichtszeiten gelten. Die Regelung wird immer mit den Kindern zusammen abgestimmt. Zusätzlich zu den Regeln werden die Sanktionen besprochen, die eintreten, wenn eine Regel missachtet wird und ein Kind bspw. zu spät kommt. Meistens müssen diese Kinder nach der Probe den Raum mit aufräumen oder Ähnliches. Dadurch, dass die Kinder die Sanktionen mitentwickeln, können sie sie später besser verstehen und akzeptieren (Interview 3, 2019, S. 8, Z. 344-363).

Wie bereits in Kapitel 5.2.3 erwähnt gibt es am Ende von jedem Probenstag eine Abschlussrunde, in deren Rahmen die Kinder und Jugendlichen den Theaterpädagog*innen ein Feedback geben. Hier wird abgefragt, was den Kindern gefallen oder auch nicht gefallen hat und, was sie sich für die nächsten Tage wünschen. Wenn es möglich ist, werden diese Wünsche im weiteren Verlauf des Projekts berücksichtigt. Es kann bspw. sein, dass sich ein Kind ein bestimmtes Spiel wünscht oder darauf aufmerksam macht, dass es nach seinem*ihrem Empfinden zu laut war. Letzteres kann im Prozess gut genutzt werden, da man sich auf den Wunsch eines der Kinder berufen kann, wenn es wieder zu laut wird (Interview 3, 2019, S. 5, Z. 187-202). Auch die Pausenzeiten werden mit den Kindern diskutiert, da nicht selten der Wunsch nach längeren Pausen geäußert wird (Interview 1, 2019, S. 5, Z. 182f.).

Manchmal sind diese Zeiten aber auch von der Schule bzw. der Einrichtung festgelegt und können deshalb nicht geändert werden (Interview 3, 2019, S. 342ff.).

Zu einer Theateraufführung gehören immer Kostüme. Viele Kostüme ergeben sich anhand der Rollen, die dargestellt werden sollen. Theater Impuls e. V. hat einen Kostümfundus, aus dem Kostümteile mitgebracht werden. Es werden Ideen mit den Kindern entwickelt und wenn möglich umgesetzt (Interview 3, 2019, S. 9, Z. 403-406). Es kommt selten zu Uneinigkeit, da sich der Sinn der Kostüme den Kindern erschließt und sie sie in den meisten Fällen annehmen (Interview 3, 2019, S. 10, Z. 408-411). Diese Mitbestimmung in der Kostümauswahl ist laut Expert*in1 notwendig, da die Kinder und Jugendlichen ungern Dinge anziehen, die ihnen nicht gefallen. Mit einer Vorauswahl, die die Theaterpädagog*innen mit in die Probe bringen, können sie die Kinder und Jugendlichen in eine Richtung lenken (Interview 1, 2019, S. 8, Z. 318-321). In einzelnen Projekten kann es vorkommen, dass ein Kind nicht als Schauspieler*in an der Aufführung teilhaben möchte. Expert*in3 hat diese Erfahrung kürzlich gemacht und konnte das betreffende Kind dann hinter der Bühne einsetzen. Dort war er*sie für die Kostüme und Requisiten zuständig und koordinierte diese (Interview 3, 2019, S. 2, Z. 69ff.).

Eine ähnliche Möglichkeit bietet der Bereich Technik. Auch hier konnte Expert*in3 ein Kind einbinden, das nicht mit auf die Bühne wollte. Zwar ist die Technik eigentlich nicht Aufgabe der Kinder und Jugendlichen, in diesem Fall konnte der*die Jugendliche aber in den Auf- und Abbau der Technik eingebunden werden und während der Aufführung assistierende Aufgaben übernehmen (Interview 3, 2019, S. 2, Z. 66-69). Im Normalfall sind die Kinder und Jugendlichen nur am Auf- und Abbau der Technik (z. B. Scheinwerfer einrichten) beteiligt (Interview 3, 2019, S. 9, Z. 399ff.).

Ein weiterer Aspekt ist die Gestaltung der Aufführung. Natürlich sind die Kinder hier schon durch die Stückentwicklung beteiligt, was auch dazu führt, dass sie indirekt die Länge der Aufführung mitentscheiden. Die Entscheidung, ob es ein Finale geben soll, wird zusammen gefällt (Interview 1, 2019, S. 5, Z. 192-197). Die Durchführung der Aufführung liegt ebenso in der Hand der Gruppe. Im besten Fall wird während der Aufführung von den Theaterpädagog*innen gar nicht eingegriffen, sodass kein Erwachsener auf der Bühne ist. Eine Ausnahme ist die Anmoderation vor der Aufführung. Selbst die Umbauten sollen von den Kindern selbstständig durchgeführt werden (Interview 1, 2019, S. 4, Z. 126-129). Die Kinder und Jugendlichen sind allein für die Requisiten zuständig. Das bedeutet, dass hinter der Bühne

ein geeigneter Platz für diese gefunden werden muss, bevor sie auf die Bühne gebracht werden (Interview 2, 2019, S. 9, Z. 395-398). Auch die Einrichtung der Requisiten auf der Bühne ist Aufgabe der Gruppe. Die Abläufe und Umbauten werden mit den Kindern und Jugendlichen im Vorhinein geprobt, manchmal ist dafür die Zeit aber zu knapp. In solchen Fällen unterstützen die Theaterpädagog*innen die Gruppe bei der Aufführung, auch damit die Umbauten nicht zu viel Zeit in Anspruch nehmen und das Publikum aufmerksam bleibt (Interview 2, 2019, S. 6, 233-142).

Was letztendlich vollkommen selbstständig von den Kindern und Jugendlichen entschieden wird, ist, wen sie zu ihrer Aufführung einladen, sprich wie sich das Publikum zusammensetzt. In der Regel werden je nach Größe des Aufführungsraums eine oder zwei andere Schulklassen eingeladen. Welche Klassen das sind, entscheidet die Gruppe selbst (Interview 3, 2019, S. 8, Z. 333-337). Oft kommt es vor, dass sich die Gruppe gegen höhere Klassenstufen entscheidet und für Parallelklassen oder jüngere Schüler*innen. Die Theaterpädagog*innen vertrauen hier auf die Einschätzungen der Kinder und Jugendlichen. Die einzige Einschränkung findet dann statt, wenn eine Klasse keine Zeit hat (Interview 1, 2019, S. 6, Z. 216-220). Eine häufige Angst der Kinder ist, dass sie ausgelacht werden könnten. Deshalb gibt es bei Theater ImPuls e. V.-Aufführungen dazu strikte Regeln für das Publikum, wie z. B. auch, dass nicht gefilmt werden darf (Interview 1, 2019, S. 5, Z. 210-214).

Neben den Schulklassen können und sollen die Kinder und Jugendlichen auch ihre Familie bzw. ihre Betreuer einladen. Hierfür gestalten die Theaterpädagog*innen eine Einladung, die die Kinder zu Hause abgeben sollen. Theater ImPuls e. V. hält Angehörige für das beste Publikum, da diese meist besonders stolz auf ihre Kinder sind (Interview 1, 2019, S. 5, Z. 199-2014). Auch Geschwister können eingeladen werden. Da die Aufführungen während der Unterrichtszeiten stattfinden, ist das in der Regel nur möglich, wenn die Geschwister dieselbe Schule besuchen. In dem Fall können sie ggf. von einer der eingeladenen Klassen mitgenommen werden. Die Uhrzeit der Aufführung ist für viele Eltern ein Hinderungsgrund, da die meisten zu diesen Zeiten arbeiten. Bei Projekten an Förderschulen macht Theater ImPuls e. V. allerdings oft die Erfahrung, dass die Eltern sich nicht für die Aufführungen interessieren, selbst wenn sie Zeit hätten. Aus diesem Grund unterstützen und wertschätzen die Theaterpädagog*innen explizit, wenn doch Eltern zu den Aufführungen erscheinen (Interview 2, 2019, S. 8, Z. 311-320).

5.3.2 Projektbereiche, in die die Kinder nicht einbezogen werden

Der Bereich in den die Kinder und Jugendlichen wohl am wenigsten Einblick, geschweige denn an dem sie teilhaben ist die Projektorganisation, die im Vorhinein stattfindet. Sprich: Es gibt keinerlei Information über die Projektanträge bei Förderern und Geldgebern und somit natürlich hier auch keine Beteiligung (Interview 2, 2019, S. 10, Z. 405-408). Das ist in Theaterprojekten eine Seltenheit, allerdings nicht ausgeschlossen (Ostertag, 2017, S. 182). Die einzige Information, die die Kinder hier bekommen ist manchmal, durch welche Gelder das Projekt finanziert wird und vor allem, dass so ein Theaterprojekt Geld kostet und diese Kosten nicht durch die niedrigen bzw. nicht vorhandenen Beiträge der Kinder und Jugendlichen gedeckt sind (Interview 2, 2019, S. 10, Z. 408-415). Ebenso ist es mit der Korrespondenz mit den Lehrkräften vor dem Start eines Projekts. Über diese werden die Kinder höchstens über die Lehrer*innen selbst informiert (Interview 3, 2019, S. 9, Z. 389ff.).

Wie schon in Kapitel 5.2.4 beschrieben haben die Kinder und Jugendlichen nur sehr bedingt Einfluss auf das Thema des Projekts. In der Regel wird das von den Geldgebern und Förderern festgelegt oder zumindest eingegrenzt. In manchen Fällen muss schon der Projektantrag auf ein bestimmtes Thema ausgerichtet sein (Interview 2, 2019, S. 4, Z. 144-148). Wie bereits beschrieben können in manchen Fällen die Schule bzw. die Lehrer*innen Einfluss auf das Thema nehmen, jedoch nie die Kinder und Jugendlichen selbst (Interview 3, 2019, S. 4, Z. 148-152).

Rahmenbedingungen wie Zeiten und Proben- sowie Aufführungsorte können nicht mit den Kindern abgestimmt werden, da auch diese meist schon vor Projektbeginn feststehen müssen (Interview 3, 2019, S. 8, Z. 331ff.). Die Probenzeiten richten sich in Schulprojekten nach den Unterrichtszeiten und der damit verbundenen Aufsichtspflicht der Schule, oder nach der Belegung der Räume. Lediglich die Pausenzeiten können ggf. mit den Kindern abgesprochen und angepasst werden (Interview 1, 2019, S. 5, Z. 180-188). Auch wenn es sich um Ferienprojekte handelt, können Ort und Zeit nicht einfach verändert werden, da im Vorhinein Räumlichkeiten gebucht worden sind. Das bezieht sich sowohl auf die Probenräume als auch auf den Aufführungsort (Interview 2, 2019, S. 8, Z. 345-348). Dass es überhaupt eine Aufführung gibt, ist eine Vorgabe von Theater ImPuls e. V., die eingehalten werden muss. Es gehört zum Konzept der Projekte, dass sie mit einer Aufführung abschließen. Da die Probenzeit mit fünf Tagen ohnehin schon sehr begrenzt ist, findet die Aufführung zwangsläufig

am letzten Tag (sprich am Freitag) statt. Auch die genaue Uhrzeit der Aufführung ist von den Vorgaben der Schule oder des Jugendzentrums abhängig, nicht von der Präferenz der Kinder (Interview 1, 2019, S. 5, Z. 180; Z. 188-192).

Was die Gestaltung der Probenstage angeht, wird der Tagesplan und damit der Ablauf von den Theaterpädagog*innen erstellt. Zwar gibt es wie im vorangegangenen Kapitel beschrieben die Möglichkeit, dass die Kinder Wünsche für die nächsten Tage äußern. Der tatsächliche Ablauf wird aber ohne sie festgelegt. Das dient vor allem dazu, den Kindern einen geregelten Tagesablauf zu bieten und Struktur in den Tag zu bringen. Theater ist im Vergleich zum normalen Unterricht ohnehin schon sehr frei und fordert in einem viel höheren Maß die Konzentration und Mitarbeit der Kinder. Diese Struktur bietet also Sicherheit und Orientierung, die besonders die Kinder brauchen, die zuvor noch keine Erfahrungen mit Theater gesammelt haben (Interview 3, 2019, S. 10, Z. 429-449). Die Kinder werden jeden Morgen über den geplanten Tagesablauf informiert und haben ihn visuell stets präsent, da er ausgehängt wird. Das würde Expert*in2 allerdings „nicht als Partizipation, sondern als Transparenz bezeichnen“ (Interview 2, 2019, S. 8., Z. 327).

Für die jeweiligen Aufführungen erstellen die Theaterpädagog*innen Programmhefte, die an das Publikum ausgegeben werden. Diese Programmhefte werden weitestgehend von den Theaterpädagog*innen allein gestaltet. In manchen Fällen können die Kinder und Jugendlichen die darin abgedruckten Fotos mit auswählen, die generelle Gestaltung läuft aber ohne sie ab (Interview 1, 2019, S. 7, Z. 298f). Im Programmheft finden sich die Namen der einzelnen Szenen und des Gesamtstücks. Manchmal reicht die Probenzeit nicht aus, um diese Einzelheiten mit den Kindern und Jugendlichen zu besprechen. Hier legen die Theaterpädagog*innen dann lieber den Fokus auf das Proben und Wiederholen der Szenen, damit die Gruppe mit einem sicheren Gefühl auf die Bühne geht (Interview 2, 2019, S. 6, Z. 261 – S. 7, Z. 268).

Die Gestaltung der Aufführung und der einzelnen Szenen ist überwiegend frei und wird von den Kindern und Jugendlichen maßgeblich beeinflusst. Die Grobstruktur mit Intro und Finale ist allerdings gesetzt und wird als Orientierung vorgegeben (Interview 2, 2019, S. 3, Z. 100; Interview 1, S. 4, Z. 135f.). Die Organisation der Technik ist Aufgabe der Theaterpädagog*innen, da die technischen Feinheiten oft zu komplex für die Kinder und Jugendlichen sind. Es gab z. B. einen Vorfall, bei dem ein Kind bzw. ein*e Jugendliche*r Tasten

bedient und damit die gesamte Tontechnik lahmgelegt hat. Das Ziel der Projekte ist eine Spielerfahrung für die Kinder und Jugendlichen, die ihnen verwehrt bleiben würde, wenn sie nur hinter der Bühne agieren würden. Aus diesen Gründen sind die Licht- und Tontechnik im Normalfall für die Gruppe tabu (Interview 2, 2019, S. 9, Z. 371-382). Allerdings spielt auch hier die begrenzte Zeit eine Rolle: die Kinder und Jugendlichen könnten kaum intensiv genug in die Technik eingeführt werden, um sie bedienen zu können (Interview 1, 2019, S. 7, Z. 285ff.). Wie schon im vorangegangenen Kapitel beschrieben, gibt es in einzelnen Fällen Ausnahmen, in denen Kinder und Jugendliche assistierende Aufgaben in der Technik übernehmen (Interview 2, 2019, S. 6, Z. 255-259).

5.3.3 Unterschiede verschiedener Zielgruppen von Theater Impuls e. V. in partizipativer Praxis

In den Projekten von Theater Impuls e. V. wird mit verschiedenen Zielgruppen gearbeitet. Die Altersspanne reicht vom Grundschulalter bis zur Berufsschule und es wird mit allen Schulformen kooperiert. Daher stellt sich die Frage, welche Unterschiede zwischen diesen Zielgruppen festzustellen sind. Gibt es Gruppen, mit denen eine höhere Partizipationsintensität möglich ist als mit anderen? Falls ja, woran liegt das?

Zunächst könnte man annehmen, dass sich Partizipation mit Jugendlichen im Vergleich zu Kindern besser realisieren lässt, da sie älter sind und man sie daher verstärkt fordern bzw. aktiv in Entscheidungsprozesse einbinden kann. Theater Impuls e. V. sieht das nicht so. In ihrer Arbeit machen sie methodisch keinen Unterschied, zwischen Kindern und Jugendlichen. Allerdings weisen diese Gruppen Unterschiede in ihren Reaktionen auf. Kinder sind unbefangener in ihrer Ideenfindung und ihrer Spielfreude (Interview 2, 2019, S. 8, Z. 352-355). „Also je kleiner [...] umso weniger Hemmungen, Tabus, Peinlichkeiten haben die“ (Interview 1, 2019, S. 6, Z. 242f.). Für die Jugendlichen gibt es Themen, die zu „uncool, peinlich, beschämend“ (Interview 1, S. 6, Z. 249) sind und deshalb kaum bis gar nicht mit ihnen bearbeitet werden können, z. B. Verliebtsein. Daher versuchen die Theaterpädagog*innen es auch nicht mehr mit solchen Themen (Interview 1, 2019, S. 6, Z. 245-249). Allerdings lässt sich feststellen, dass sehr junge Kinder (sechs/sieben Jahre alt) und Grundschulkindern auf Förderniveau weniger leistungsfähig und weniger belastbar sind. Hier muss oft mit vermehrten Pausen gearbeitet werden, da sonst die Konzentration der Kinder abnimmt. Trotzdem werden ihnen nicht mehr Vorgaben gemacht als älteren Kindern und Jugendlichen.

Lediglich Expert*in2 sieht Kinder ab der dritten/vierten Klasse als für diese Projekte geeigneter als jüngere Kinder an (Interview 2, 2019, S. 9, Z. 358-364).

Ein deutlicher Unterschied lässt sich eher hinsichtlich der verschiedenen Schulformen feststellen. Haupt- und Förderschüler*innen haben häufig noch gar keinen Bezug zu Theater (Interview 2, 2019, S. 9, Z. 367f.). Hier sind das Arbeiten und die Kinder sehr viel unruhiger, sie brauchen mehr Anleitung. Im Kontrast dazu stehen bspw. Montessorischüler*innen, die selbstständiges Lernen aus ihrem Schulalltag gewohnt sind. Deshalb gestaltet sich die Arbeit mit Montessorischüler*innen facettenreicher, es können vielfältiger theatrale Methoden angewandt werden, während Förderschüler*innen nicht ohne Anleitung allein gelassen werden sollten (Interview 1, 2019, S. 6, Z. 253 – S. 7, Z. 262). Wenn es sich um Haupt- oder Förderschulklassen handelt muss verstärkt auf jedes einzelne Kind und dessen Bedürfnisse eingegangen werden, da es öfter schwächere Schüler*innen gibt (Interview 2, 2019, S. 6, Z. 226-229). Auch was das Publikum betrifft, gibt es große Unterschiede an den verschiedenen Schulen. Während zu den Aufführungen an Grund- und Montessorischulen viele Eltern und Geschwister kommen, erscheinen zu Aufführungen an Haupt- und Förderschulen meist nur wenige Familienmitglieder. Das Interesse ist schlichtweg geringer (Interview 1, 2019, S. 5, Z. 206-209). Oft fehlt den Eltern auch die Gelegenheit, da die Aufführungen während der Schulzeit stattfinden. Trotzdem ist die externe Besucheranzahl an Montessorischulen sehr viel höher (Interview 2, 2019, S. 8, Z. 315-318).

Für Expert*in1 hängt der Theaterprozess stark von der Kreativität und dem Selbstbewusstsein der Kinder ab und nicht vom Alter. Oft findet man viele besonders kreative oder spielbegeisterte Kinder in den Ferienprojekten, da sie sich dort freiwillig anmelden und nicht im Rahmen ihrer Schule zur Teilnahme verpflichtet sind. Hier gibt es oft Kinder, die viele Prozesse ganz allein bestreiten und Konflikte klären können (Interview 1, 2019, S. 4, Z. 166 – S. 5, Z. 173). Wenn Kinder zuvor schon Theatererfahrung gesammelt haben oder besonders extrovertiert sind, kann auch das für den Prozess förderlich sein. Andere Kinder brauchen mehr Anleitung und klare Strukturen. Es ist also auch typabhängig, wie stark die Kinder sich partizipativ einbringen (Interview 3, S. 6, Z. 245-250). Wie bereits erwähnt finden sich viele der selbstbewussteren Kinder in den Ferienprojekten, aber auch in den Schulklassen gibt es solche Kinder und Jugendliche. Es kommt oft vor, dass die Theaterpädagog*innen auf sehr

heterogene Gruppen treffen und sich auf viele verschiedene Ausgangssituationen der Kinder einlassen müssen.

Es lässt sich zusammenfassend sagen, dass sich die Unterschiede der Gruppen weniger bei den verschiedenen Altersklassen, sondern viel mehr in den sozialen Herkunft verorten lassen: „Also wirklich für mich ist das ein sozialer Unterschied und nicht so sehr der Altersunterschied“ (Interview 1, 2019, S. 7, Z. 264f.).

5.4 Vergleich mit Partizipationsdefinitionen nach Wright (2010) und Roth (2011)

In Kapitel 1 wurden das Stufenmodell der Partizipation nach Wright mit seinen neun Stufen der Partizipation und die für Partizipation notwendigen Rahmenbedingungen nach Roth vorgestellt. Die Kapitel 5.1, 5.2 und 5.3 beschreiben, basierend auf mit den Mitarbeiter*innen geführten Interviews, die theaterpädagogische Praxis des Vereins Theater Impuls e. V. Köln.

Im Folgenden sollen Aspekte dieser theaterpädagogischen Praxis untersucht und einer Stufe der Partizipation zugeordnet werden. Ebenso soll beleuchtet werden, ob die nötigen Rahmenbedingungen bei Theater Impuls e. V. gegeben sind. So lässt sich annähernd feststellen, ob die Arbeit von Theater Impuls nach Wright und Roth als gelungen partizipativ bezeichnet werden kann.

5.4.1 Kann nach Wright (2010) von Partizipation gesprochen werden?

Die Beleuchtung des Projektprozesses wird chronologisch vorgenommen. Sie folgt also dem normalen Ablauf eines Projekts von Theater Impuls e. V.

Daher wird mit dem Projektantrag (Kapitel 5.3.2) begonnen. Hier findet keine Partizipation statt, da die Kinder und Jugendlichen keinerlei Informationen zu, geschweige denn Mitspracherechte bei der Antragstellung haben. Zu diesem Zeitpunkt sind die Kinder und Jugendlichen aber auch noch nicht Teil des Projektprozesses, daher wird die Antragstellung in keine Stufe der Partizipation eingeordnet. Ebenso verhält es sich mit Rahmenbedingungen (Kapitel 5.3.2) wie Ort und Zeit, da diese weit vor dem eigentlichen Projektbeginn festgelegt werden.

Erste Kontakte zum Projekt bekommen die Kinder und Jugendlichen in manchen Fällen bei der Themenwahl (Kapitel 5.2.4). Das Thema eines Projekts von Theater Impuls e. V. kann entweder

vom Verein selbst, der Schule oder den Förderern vorgegeben werden. Diese Fälle fallen mit Stufe 1, der Instrumentalisierung, unter Nicht-Partizipation. Die Entscheidung beruht hier nur auf den Interessen der Entscheidungsträger*innen und betrachtet nicht die der Zielgruppe. In einigen Fällen definieren die Lehrkräfte, welche Interessen die Kinder und Jugendlichen haben könnten und wählen daraufhin ein Thema aus. Hier spricht man von Stufe 2, der Anweisung, da die Interessen der Zielgruppe zwar für die Entscheidung hinzugezogen, allerdings nur von den Lehrkräften und nicht von der Zielgruppe selbst definiert werden. Die Kinder und Jugendlichen selbst werden höchstens in manchen Fällen über Arbeitsblätter nach ihrer Einschätzung gefragt. So kann nur hier von Stufe 4, der Anhörung, gesprochen werden, da hier die Meinung der Gruppe in die Themenfindungen einbezogen wird. Trotzdem ist Stufe 4 nur eine Vorstufe zur Partizipation.

Nun beginnt das eigentliche Projekt und die Probenstage folgen einem zuvor festgelegten Tagesplan, der ausschließlich von den Theaterpädagog*innen entwickelt wird (Kapitel 5.3.2). In den täglichen Feedbackrunden kann die Gruppe Anregungen für den nächsten Tag geben, ob diese umgesetzt werden, entscheiden aber allein die Theaterpädagog*innen. Auch hier finden also bereits Vorstufen der Partizipation in Form der Anhörung (Stufe 4) statt.

Wie in Kapitel 5.3.1 beschrieben werden mit den Kindern und Jugendlichen Grundregeln für die Projektzeit festgelegt. Es gibt drei von Theater Impuls e. V. vorgegebene Grundregeln, weitere werden mit den Kindern abgesprochen und ergänzt. Demnach wird hier die Stufe 6 (Mitbestimmung) erreicht, da die Theaterpädagog*innen und die Kinder und Jugendlichen das selbe Maß an Entscheidungsmacht haben – zumindest was die ergänzenden Regeln betrifft.

Der eigentliche theatrale Prozess beginnt mit der Stückentwicklung und der Erarbeitung der Szenen (Kapitel 5.2.4). Die Kinder und Jugendlichen werden von Beginn an gefordert und einbezogen, da die Szenen auf von ihnen erzählten (biografischen) Geschichten basieren. Sie sind es auch, die die Geschichten auswählen, die sie umsetzen möchten und die einen Ablauf festlegen. Zwar werden alle diese Entscheidungen von den Theaterpädagog*innen moderiert, die Entscheidungsmacht liegt aber bei den Kindern. Man kann in diesem Bereich also von Stufe 8, der Entscheidungsmacht, sprechen, da die Theaterpädagog*innen nur eine begleitende Rolle einnehmen, jedoch keine bestimmende. Der einzige Aspekt, der in der Stückentwicklung vollständig von den Theaterpädagog*innen entschieden wird, ist die Tatsache, dass das Stück mit einem Intro beginnt und mit einem Finale endet.

Nach der Entwicklung der Szenen müssen Kostüme und Requisiten (Kapitel 5.3.1) festgelegt werden, was in Zusammenarbeit der Theaterpädagog*innen mit den Kindern und Jugendlichen geschieht. Die Kinder und Jugendlichen können hier nicht vollkommen allein entscheiden, da manche Rollen bestimmter Kostümteile bedürfen und die Theaterpädagog*innen deshalb intervenieren, falls diese nicht ausgewählt werden. Da hier zu gleichen Teilen die Ansichten der Theaterpädagog*innen sowie der Gruppe in die Entscheidung einfließen, findet die Mitbestimmung (Stufe 6) statt. Genauso verhält es sich auch bei der Musikauswahl (Kapitel 5.3.1).

Der Bereich der Technik ist etwas differenzierter zu betrachten. Zum einen gibt es Projekte, in denen manche Kinder und Jugendliche an der Gestaltung der Technik teilhaben. Sie führen dann aber nur Anweisungen aus und entscheiden bspw. nicht, welches Licht genutzt wird. Deshalb kann man hier im besten Fall von Stufe 2 (Anweisung) sprechen. Zum anderen wird in den meisten Projekten die Technik ausschließlich von den Theaterpädagog*innen gestaltet und auch bei der Aufführung ausgeführt (Kapitel 5.3.2). In diesen Fällen kann von keiner partizipativen Stufe die Rede sein.

Für die Aufführung wird ein Programmheft (Kapitel 5.3.2) erstellt. Aus Zeitgründen wird das meistens ohne die Kinder und Jugendlichen gemacht. Im besten Fall nimmt die Gruppe Einfluss auf den Titel des Stücks und die Beziehung der einzelnen Szenen. Auch das ist aber davon abhängig, ob genug Zeit bleibt. Ist die Zeit knapp, wird die Priorität eher auf das Proben der Szenen gesetzt. Die Gestaltung des Programmhefts fällt somit höchstens unter die Einbeziehung (Stufe 5), da die Kinder keine Entscheidungsmacht haben, sondern nur eine beratende Rolle einnehmen.

Als letzten zu behandelnden Punkt lässt sich die Durchführung der Aufführung (Kapitel 5.3.1) – abgesehen von der Technik – nennen. Diese ist allein Sache der Gruppe und sollte im besten Fall vollkommen ohne die Theaterpädagog*innen stattfinden. Allerdings werden keine Entscheidungen mehr darüber getroffen, es kann also nicht von Mitbestimmung oder Partizipation die Rede sein. Daher wird dieser Aspekt keiner Stufe zugeordnet. Was jedoch die Entscheidung der Kinder und Jugendlichen ist, ist die Wahl des Publikums (Kapitel 5.3.1). Diese liegt, solange sie nicht durch organisatorische Aspekte (z. B. wenn eine eingeladene Klasse keine Zeit hat) eingeschränkt ist, vollkommen bei der Gruppe. Die Theaterpädagog*innen

geben Ratschläge oder rufen die Kinder zwar zum Einladen auf, letztendlich haben sie aber keine Entscheidungsmacht. Somit lässt sich dieser Teil der Stufe 8 zuweisen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Kinder und Jugendlichen in organisatorischen Bereichen kaum bis keine Entscheidungsmacht innehaben. Hier werden höchstens Vorstufen der Partizipation erreicht. Der theatrale Prozess – wie z. B. die Stückentwicklung – ist dagegen sehr partizipativ gestaltet und baut auf den Entscheidungen der Kinder und Jugendlichen auf, die oft die alleinige Entscheidungsmacht haben und von den Theaterpädagog*innen nur unterstützt und beraten werden. Das gesamte Projekt ist deshalb in die Stufe 7 (teilweise Übertragung von Entscheidungskompetenz) einzuordnen, und die Frage, ob bei den Projekten von Theater ImPuls e. V. nach Wright von gelungener Partizipation gesprochen werden kann mit „Ja“ zu beantworten.

5.4.2 Sind die nach Roth (2011) notwendigen Rahmenbedingungen für Partizipation gegeben?

In Kapitel 5.1 werden die Definitionen von Partizipation der Expert*innen vorgestellt. Als wichtiger Aspekt wurde hier benannt, die Kinder und Jugendlichen mit ihren individuellen Kompetenzen und Bedürfnissen in den Prozess einzubeziehen. Ziel ist es, dass die Gruppe das Ergebnis als ihr eigenes erkennt. Somit ist die erste Rahmenbedingung nach Roth, dass die Kinder und Jugendlichen als vollwertiger Teil des Ganzen gesehen werden, gegeben.

Ob die zweite Rahmenbedingung (zur Partizipation bereite Teilnehmer*innen) erfüllt wird, ist von Gruppe zu Gruppe unterschiedlich. Wie in Kapitel 5.2.4 beschrieben kommt es allerdings nie vor, dass sich die gesamte Gruppe der Beteiligung verweigert. Im Normalfall ist Rahmenbedingung 2 gegeben.

Natürlich müssen auch die Theaterpädagog*innen offen für Partizipation sein und andere Sichtweisen und Meinungen anerkennen und einbeziehen. Die Bereitschaft hierzu und damit die Gegebenheit von Rahmenbedingung 3 nach Roth, wird einerseits in Kapitel 5.1 erklärt, andererseits auch durch die Analyse in Kapitel 5.4.1 bestätigt.

Die vierte Rahmenbedingung besagt, dass jeder Gruppenprozess Regeln, die von allen angenommen werden, und eine moderierende Instanz benötigt. Wie in Kapitel 5.3.1 erläutert, werden die Regeln bei Theater ImPuls e. V. mit den Kindern und Jugendlichen besprochen und ergänzt. Somit ist auch diese Rahmenbedingung als gegeben zu betrachten.

Nach Roth braucht jeder partizipative Prozess ein Ziel, damit Partizipation nicht nur als Spielerei angesehen wird (Rahmenbedingung 5). Das Ziel bei Theater ImPuls e. V. ist die Aufführung, mit der jedes Projekt abschließt (Kapitel 5.3.2) und somit ist die 5. Rahmenbedingung erfüllt.

Für die Überprüfung auf Rahmenbedingung 6 lassen sich die Kapitel 5.1 und 5.4.1 heranziehen, da sie sehr der dritten Rahmenbedingung ähnelt. Hier ist die Rede davon, dass man in partizipativen Prozessen bereit dazu sein muss, Entscheidungsmacht abzugeben. Dies tun die Theaterpädagog*innen bei Theater ImPuls e. V. vor allem in der Stückentwicklung.

Die letzte Rahmenbedingung besagt, dass das Ergebnis von allen legitimiert werden muss. Hier lässt sich folgendes Zitat von Expert*in1 anführen, das die Antwort auf die Frage „Was ist Partizipation für dich?“ war: „Wenn die hinter ihrer Szene, hinter ihrer Aufführung stehen. Also wenn das, was die Gruppe – schon auch mit meiner und unserer Hilfe geschafft hat – wenn die davon überzeugt sind. Wenn die das auf die Bühne bringen wollen.“ (Interview 1, 2019, S. 8, Z. 333-335). Natürlich kann damit nur indirekt belegt werden, dass die Kinder tatsächlich die Aufführung und damit das Ergebnis legitimieren, es ist aber zumindest erklärtes Ziel der Arbeit von Theater ImPuls e. V..

Zusammenfassend lässt sich demnach sagen, dass die zu gelungener Partizipation notwendigen Rahmenbedingungen nach Roth in den Projekten von Theater ImPuls e. V. gegeben sind.

5.5 Ausblick: Was könnte bzw. sollte sich in der Arbeit von Theater ImPuls e. V. aus der Sicht seiner Mitarbeiter*innen zukünftig ändern?

In diesem letzten Teil der Auswertung der Interviews sollen Hindernisse für Partizipation in der Arbeit von Theater ImPuls e. V. erörtert werden. Es soll ein Ausblick gewagt werden, wie sich diese Arbeit laut der befragten Expert*innen zukünftig verändern könnte oder ihrer Empfindung nach sollte und welche Bereiche noch intensiverer Widmung bedürfen.

Ein Knackpunkt, der der Partizipation in Projekten von Theater ImPuls e. V. (besonders im Bereich Mitgestaltung der Rahmenbedingungen) im Weg steht ist die Projektgestaltung, z. B. im Hinblick auf die stark begrenzte Zeit. Alle drei Expert*innen gehen davon aus, dass

partizipatives Arbeiten mit mehr Zeit noch besser zu realisieren wäre (Interview 1, 2019, S. 8, Z. 327ff.; Interview 2, 2019, S. 11, Z. 445ff.; Interview 3, 2019, S. 9, Z. 364-168). Fünf Tage sind für ein Theaterprojekt sehr kurz, wenn man bedenkt, dass in dieser Zeit nicht nur ein Stück entwickelt und geprobt, sondern grundlegend auch Beziehungsarbeit mit der Gruppe geleistet werden muss, um ein gelungenes Projekt zu gestalten. Für diese Beziehungsarbeit haben Lehrkräfte in der Regel Jahre und nicht ein paar wenige Tage Zeit (Interview 3, 2019, S. 2, Z. 49-52). Der Verein bemerkt schon bei seinen wenigen fortlaufenden Projekten, dass sich dort manche Bereiche (bspw. das Gestalten des Programmhefts) eher partizipativ gestalten lassen (Interview 1, 2019, S. 8, Z. 324ff.). Nicht zuletzt deshalb, weil im Gegensatz zu den Wochenprojekten schlichtweg Zeit für längere Diskussionen zur Verfügung steht und damit eine intensivere Beschäftigung mit einer Entscheidung möglich ist (Interview 2, 2019, S. 4, Z. 150f). Im Kontext Schule ist es allerdings schwer, überhaupt die vollen fünf Tage für das Projekt zu bekommen, da jeder Projekttag Unterrichtsausfall bedeutet und deshalb von den Schulen nur bedingt unterstützt wird (Interview 3, 2019, S. 9, Z. 367ff.). In der Vergangenheit wurden mehrere Projekte durchgeführt, bei denen man mit der jeweils gleichen Gruppe/Schulklasse zusammenarbeitete (Interview2, 2019, S. 7, Z. 280-283). Könnte die Arbeit mit schon bekannten Gruppen und die somit bereits geleistete Beziehungsarbeit zu der Gelegenheit führen, intensivere Stückarbeit zu ermöglichen? Wünschenswert wäre es – soweit möglich –, solche Überlegungen in zukünftige Projektplanungen mit einfließen zu lassen.

In den drei Interviews wurden verschiedenen Arbeitsweisen bzw. Methoden angesprochen, die in Zukunft (häufiger) angewandt werden könnten. Hier ist das in Kapitel 2.2 vorgestellte Mischpult nach Maike Plath (2014) zu nennen, denn auch wenn diese Methode schon in einigen Projekten (vor allem in Zwei-Tage-Projekten) Anwendung finden, ist ein erweiterter Einsatz denkbar. Bisher dient es Theater Impuls e. V. nur zur Einführung von ästhetischen Mitteln und theatralen Methoden, kann aber noch nicht zur Entwicklung einer konkreten Szene eingesetzt werden. Das zu ändern ist ein erklärtes Ziel (Interview 1, 2019, S. 9, Z. 356-361). Beim Thema Stückentwicklung nach literarischer Vorlage gehen die Meinungen der Expert*innen auseinander. Expert*in2, der*die schon lange im theaterpädagogischen Bereich arbeitet und das früher oft mit literarischen Vorlagen, sieht in dieser Arbeitsweise durchaus Vorteile, während viele Kolleg*innen das eher ablehnen (Interview 2, 2019, S. 3, Z. 129-131). Dabei kann mit einer Stückvorlage meist eine weit komplexere und vor allem

zusammenhängende Geschichte erzählt werden im Gegensatz zu einer Szenencollage, da dahinter immer ein*e Schriftsteller*in steht, die*der sich etwas bei der Geschichte gedacht hat (Interview 2, 2019, S. 4, Z. 133ff.). Hat man eine Vorlage, können auch leichter bestimmte Thematiken beleuchtet werden. Als Beispiel nennt Expert*in2 die Kindergeschichte „der überaus starke Willibald“, die sich mit dem Nationalsozialismus beschäftigt. In einer Szenencollage können solche komplexen Thematiken dem Publikum meist nicht aufgezeigt werden. Hier muss man allerdings – gerade bei so begrenzter Zeit – Prioritäten setzen: Möchte man eine komplexe, zusammenhängende Geschichte inszenieren und auf die Bühne bringen oder möchte man besonders partizipativ arbeiten und somit mit den Kindern und Jugendlichen eine Collage erarbeiten? Expert*in2 würde in Zukunft auch ersteres wieder begrüßen (Interview 2, 2019, S. 11, Z. 476 – S. 12, Z. 489). Der letzte angesprochene Punkt im Bereich Arbeitsweisen sind die Ergebnis- und die Prozessorientierung. Expert*in3 spricht sich sehr für prozessorientiertes Arbeiten aus, da seiner*ihrer Ansicht nach der Weg zum Ziel deutlich spannender und das Ergebnis – solange es präsentierbar ist – nachrangig ist (Interview 3, S. 11, Z. 497 – S. 12, Z. 500). Auch Partizipation ist prozessorientiert, da nicht die Präsentation des Endprodukts im Vordergrund steht. Expert*in3 warnt jedoch davor, das Ergebnis ganz außer Acht zu lassen:

„Ja, [...] ich sag mal so wenn der Schüler auf der, auf der Bühne steht und es war ein super Prozess, aber er fühlt sich nicht sicher, dann war der Prozess scheiße [...]. Weil, der hat nix davon, wenn er das Gefühl hat ‚Ich hab versagt auf der Bühne‘. Und deswegen [...] ist es immer so, dass, dass ich denke ‚Ja, wenn, wenn ein Ergebnis auf der, auf der Bühne soll dann ist, dann ist beides wichtig‘“ (Interview 3, 2019, S. 11, Z. 455-459).

Zuletzt stellen sich Expert*in1 und Expert*in3 noch die Frage, wie sie ihre Projektprozesse noch partizipativer gestalten können. Gerade in der Arbeit mit sozial schwächeren Zielgruppen gestaltet sich dieser Ansatz schwieriger, es müssen mehr Vorgaben gemacht, mehr Strukturen geschaffen werden (Interview 1, 2019, S. 10, Z. 394-398). Expert*in3 stellt auch die Frage in den Raum, ob Partizipation in ihren*seinen Projekten schon ihre Grenzen erreicht hat, ob es Grenzen in diesem Kontext überhaupt gibt. Und falls ja: lassen sie sich, wie z. B. bei alternativen Schulformen, aufbrechen? Welche Grenzen sind wiederum wichtig? Es soll in Zukunft über diese Fragen nachgedacht und nach Möglichkeiten gesucht werden,

Partizipation in den Projekten von Theater Impuls e. V. noch größer zu schreiben, noch stärker zu praktizieren (Interview 3, 2019, S. 12, Z. 532-538).

6. Fazit

Der Verein Theater Impuls e. V. arbeitet nach eigener Aussage nach 13 Prinzipien, wie z. B. beziehungsorientiertes Arbeiten, intensive Kleingruppenarbeit und Zielorientierung. Ein besonders wichtiges, herausstechendes Prinzip ist jedoch die partizipative Vorgehensweise (Theater Impuls e. V., 2019b). Theater Impuls e. V. sieht Partizipation als „pädagogische[n] Auftrag“ (Interview 1, 2019, S. 8, Z. 345) und erklärt sie damit zum wesentlichen Qualitätskriterium ihrer Arbeit. Doch wie in der vorliegenden Thesis in Kapitel 2.1 beschrieben, bezeichnen viele Pädagog*innen ihre Arbeitsweise als partizipativ, ohne das zu belegen. Ziel der vorliegenden Arbeit war es u. A. den Abgleich zwischen Theorie und Praxis herzustellen.

In der Auswertung der transkribierten Interviews ließ sich definieren, was Partizipation für die Mitarbeiter*innen von Theater Impuls e. V. bedeutet, wie sie darauf aufbauend Projekte gestalten und inwieweit das als tatsächliche, gelungene Partizipation bezeichnet werden kann. Es konnte festgestellt werden, dass der Verein Theater Impuls e. V. in seiner Projektarbeit mit Kindern und Jugendlichen nach der Definition von Wright (2010) partizipativ arbeitet und auch die nach Roth (2011) für gelungene Partizipation notwendigen Rahmenbedingungen erfüllt. Somit kann Theater Impuls e. V. sein Prinzip der partizipativen Vorgehensweise erfüllen und behauptet nicht nur, partizipativ zu arbeiten. Auf die Fragestellungen der Forschung konnten also Antworten gefunden werden.

Darüber hinaus zeigte die Auswertung, dass Partizipation immer auch eine Frage der Zeit ist (Interview 1, 2019, S. 8, Z. 327ff.; Interview 2, 2019, S. 11, Z. 445ff.; Interview 3, 2019, S. 9, Z. 364-168). Die Expert*innen gaben an, dass für die Beteiligung der Kinder und Jugendlichen an z. B. organisatorischen Prozessen einfach keine Zeit wäre bzw. dass die Priorität auf die Proben gelegt werden muss, um den Kindern und Jugendlichen genug Sicherheit für die Aufführung zu geben (Interview 2, 2019, S. 6, Z. 261 – S. 7, Z. 268). Diese sehr begrenzte Zeit ist in den meisten Fällen Vorgabe der Schulen. Es wird daher an dieser Stelle die Frage in den Raum gestellt, warum Schulen für derart wichtige Projekte, die die Kinder in vielen verschiedenen

Kompetenzen fördern können, nicht mehr Räume schaffen können. Wie könnte ein zukünftiges Projektmodell aussehen, das sowohl zeitlich gesehen mehr Räume für Partizipation schafft als auch die Möglichkeiten der Schulen nicht überschreitet?

Es ist anhand dieser Forschung nicht ersichtlich, wie die Kinder und Jugendlichen die partizipative Theaterpädagogik von Theater ImPuls e. V. erleben. Es wäre eine Nutzerbefragung zu partizipativen Theaterprojekten mit Kindern und Jugendlichen notwendig, um das herauszufinden. Wie schätzen sie ihren Nutzen von Partizipation ein? Bemerkten auch sie eine Steigerung bestimmter Kompetenzen, die angeblich mit Hilfe von Partizipation gefördert werden? Wo überfordert Partizipation ggf. Kinder und Jugendliche? Wie nachhaltig sind partizipative Theaterprojekte aus der Sicht der Kinder und Jugendlichen? Interessant wäre hier auch ein Vergleich zwischen partizipativen und nicht-partizipativen Theaterprojekten, um zu klären ob Partizipation in der Theaterpädagogik aus Sicht der Teilnehmenden und Durchführenden zu besseren Ergebnissen führt.

Ebenso werden in der vorliegenden Thesis nur die Partizipationsbegriffe nach Wright (2010) und Roth (2011) herangezogen. In einer weiterführenden Forschung könnte man noch weitere Partizipationsdefinitionen beleuchten und kritisch betrachten. Hier könnte die Frage gestellt werden, ob der Begriff „Partizipation“ notwendig ist oder, ob er ggf. gleichbedeutend ist mit anderen, gängigeren Begriffen.

Es wurde in dieser Arbeit die theaterpädagogische Praxis von Theater ImPuls e. V. dargelegt und mit theoretischen Partizipationsdefinitionen verglichen. Um ein umfassenderes Bild von tatsächlicher Partizipation in theaterpädagogischen Angeboten erstellen zu können, müsste man weiterführend auch andere Institutionen und deren theaterpädagogische Arbeit untersuchen.

Es zeigt sich somit, dass das Thema *Partizipation in theaterpädagogischen Angeboten* noch viel Raum für weiterführende Forschungen bietet und dieser auch bedarf.

Literaturverzeichnis

Bundesjugendkuratorium (BJK) (Hg.) (2009): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Online verfügbar unter https://www.bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/press/bjk_2009_2_stellungnahme_partizipation.pdf, zuletzt geprüft am 07.05.2019.

Czerny, Gabriele (2008): Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension. 6. unveränd. Aufl. Augsburg: Wißner.

Fatke, Reinhard; Schneider, Helmut (2005): Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hg.) (2010): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Juventa-Verlag.

Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard; Friedrich, Bianca (2006): Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertageseinrichtungen. 3. Auflage: Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie, Jugend und Senioren des Landes Schleswig-Holstein.

Haun, Heinz-D. (1997): Theaterpädagogik ist Dialog. Versuch der Formulierung eines theaterpädagogischen Grundverständnisses. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik – Korrespondenzen (28), S. 35–52.

Hilliger, Dorothea (2009): Theaterpädagogische Inszenierung. Beispiele - Reflexionen - Analysen. Uckerland: Schibri-Verlag.

Interview 1 mit Expert*in 1 (2019): Partizipation mit Kindern bei Theater ImPuls e. V. Köln, 12.04.2019

Interview 2 mit Expert*in 2 (2019): Partizipation mit Kindern bei Theater ImPuls e. V. Köln, 16.04.2019

Interview 3 mit Expert*in 3 (2019): Partizipation mit Kindern bei Theater ImPuls e. V. Köln, 12.04.2019

Küchler, Sandra (2018): Partizipation Als Arbeit Am Sozialen. Eine Qualitative Studie zu partizipativen Praktiken Professioneller in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS.

Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa-Verlag.

Kup, Johannes (2017): Theaterpädagogik im "Zeitalter der Partizipation"? In: Christoph Scheurle, Melanie Hinz und Norma Köhler (Hg.): Partizipation: teilhaben/teilnehmen. Theater als Soziale Kunst II. München: kopaed (58), S. 25–36.

Kup, Johannes (2017a): Das Theater der Teilhabe. Zum Diskurs um Partizipation in der zeitgenössischen Theaterpädagogik. Berlin: Schibri-Verlag.

Liebel, Manfred (2015): Kinderinteressen. Zwischen Paternalismus und Partizipation. Weinheim, Basel: Beltz Juventa-Verlag.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.

Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 6., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

Meinhold-Henschel, Sigrid (2008): Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Konzeptionelle Grundlagen und empirische Befunde zur Mitwirkung junger Menschen in Familie, Schule und Kommune. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2010): Experteninterviews - wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 457–472.

Miessen, Markus; Grassegger, Hannes (2012): Albtraum Partizipation. Hg. v. Zeit Online. Online verfügbar unter <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2012-06/essay-partizipation/komplettansicht>, zuletzt geprüft am 09.05.2019.

Ostertag, Irene (2017): Theater für Alle! Wege ins Amateurtheater. In: Wolfgang Schneider und Anna Eitzeroth (Hg.): Partizipation als Programm. Wege ins Theater für Kinder und Jugendliche. Bielefeld: transcript Verlag, S. 179–186.

Plath, Maïke (2014): Partizipativer Theaterunterricht mit Jugendlichen. Praxisnah neue Perspektiven entwickeln. Weinheim, Basel: Beltz.

Pluto, Liane (2010): Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe. Empirische Befunde zu einem umfassenden Anspruch. In: Tanja Betz, Wolfgang Gaiser und Liane Pluto (Hg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag (DJI-Studien kompakt), S. 195–211.

Rieker, Peter; Mörgen, Rebecca; Schnitzer, Anna; Stroezel, Holger (2016): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Formen, Bedingungen sowie Möglichkeiten der Mitwirkung und Mitbestimmung in der Schweiz. Wiesbaden: Springer VS.

Roth, Roland (2011): Bürgermacht. Eine Streitschrift für mehr Partizipation. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung.

Scheurle, Christoph (2017): Beteiligung. Partizipationsversprechen und die Schwierigkeit, sie einzulösen. In: Wolfgang Schneider und Anna Eitzeroth (Hg.): Partizipation als Programm. Wege ins Theater für Kinder und Jugendliche. Bielefeld: transcript Verlag, S. 147–160.

Scheurle, Christoph; Hinz, Melanie; Köhler, Norma (Hg.) (2017): Partizipation: teilhaben/teilnehmen. Theater als Soziale Kunst II. München: kopaed (58).

Stark, Toralf (2019): Demokratische Bürgerbeteiligung außerhalb des Wahllokals. Umbrüche in der politischen Partizipation seit den 1970er-Jahren. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Sting, Wolfgang (2004): Theaterpädagogik ist eine Kunst. Notizen zu ihren Grundlagen und Vermittlungsformen. Hg. v. Bundesverband Theaterpädagogik e. V. (BuT) Köln. Online verfügbar unter <https://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/wp-content/uploads/2018/04/Wolfgang-Sting.doc>, zuletzt geprüft am 16.05.2019.

Theater Impuls e. V. (Hg.) (2019a): Geschichte. Online verfügbar unter <https://theaterimpuls.de/ueber-uns/geschichte/>, zuletzt geprüft am 06.05.2019.

Theater Impuls e. V. (Hg.) (2019b): Leitbild. Online verfügbar unter <https://theaterimpuls.de/ueber-uns/#leitbild>, zuletzt geprüft am 06.05.2019.

Theater Impuls e. V. (Hg.) (2019c): Wirkung. Online verfügbar unter <https://theaterimpuls.de/ueber-uns/wirkung/>, zuletzt geprüft am 10.05.2019.

Theater Impuls e. V. (Hg.) (2019d): Team. Online verfügbar unter <https://theaterimpuls.de/ueber-uns/#team>, zuletzt geprüft am 10.05.2019.

Vaßen, Florian (2014): Gemeinsam lernen. Theaterpädagogik und ästhetische Erfahrung. In: Jan Deck und Patrick Primavesi (Hg.): Stop Teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen. Bielefeld: transcript Verlag, S. 139–154.

Weintz, Jürgen (2008): Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. 4. Auflage. Uckerland: Schibri-Verlag.

Wright, Michael T. (Hg.) (2010): Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention. Bern: Verlag Hans Huber.

Zirfas, Jörg (2015): Kulturelle Bildung und Partizipation. Semantische Unschärfen, regulative Programme und empirische Löcher. Online verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-partizipation-semantische-unschaerfen-regulative-programme-empirische>, zuletzt geprüft am 22.05.2019.

Anhang

Anhangsverzeichnis

1. Interviewleitfaden	I
2. Kodierleitfaden	II
3. Interview 1 mit Expert*in1	IV
4. Interview 2 mit Expert*in2	V
5. Interview 3 mit Expert*in3	VI
6. Eidesstaatliche Erklärung	VII