

Theaterpädagogische Akademie der Theaterwerkstatt Heidelberg

Vollzeitausbildung Theaterpädagogik BuT

Jahrgang 2021 (TP21)

Wer hat die Macht?

Reflexion über Macht in partizipativen theaterpädagogischen Ansätzen

Abschlussarbeit im Rahmen der Ausbildung Theaterpädagogik BuT®
an der Theaterwerkstatt Heidelberg

Vorgelegt von Ilon Jödicke

Eingereicht am 14.07.2022 an Wolfgang G. Schmidt (Ausbildungsleitung)

} theaterwerkstatt heidelberg

Inhalt

1	Einleitung.....	1
2	Begriffe und Konzepte	3
2.1	Partizipation	3
2.2	Macht in der Soziologie	6
3	Macht in partizipativen Prozessen	9
3.1	Grundlagen von Macht.....	9
3.1.1	Machtgrundlagen der/s Theaterpädagog*in	9
3.1.2	Machtgrundlage der Teilnehmenden.....	12
3.2	Macht als Chance.....	14
3.2.1	Subtile Machtausübung durch Prozessgestaltung.....	14
3.2.2	Machtverschiebung zu den Teilnehmenden?.....	16
3.3	Widerstand im partizipativen Prozess.....	18
3.4	Macht ist relational	20
3.4.1	Beziehung Theaterpädagog*in – Teilnehmer*in.....	20
3.4.2	Selbstbeziehung der Teilnehmenden.....	25
3.4.3	Gruppenbeziehungen	27
4	Schlussbemerkungen	33
	Literaturverzeichnis.....	35

1 Einleitung

Partizipation ist das Schlagwort in der Theaterpädagogik schlechthin. Als Vermittler*innen Kultureller Bildung ist es zumeist ein Anliegen, alle in der Gesellschaft anzusprechen und zu erreichen. Partizipation ist aber auch für die Methodik in der Theaterpädagogik wichtiger geworden: Viele theaterpädagogische Konzepte wie beispielsweise das „Mischpult“ von Maïke Plath nutzen den Begriff zur Selbstbezeichnung. Oftmals wird postuliert, dass dadurch hierarchische Machtstrukturen in der theaterpädagogischen Arbeit vermieden werden. Stichworte wie Augenhöhe, Gleichberechtigung und Selbstermächtigung werden in diesem Kontext genannt.

Die Verknüpfung von Macht und Partizipation ist somit bereits im Verständnis des Begriffs Partizipation gegeben. So hat auch beispielsweise Hajo Kurzenberger durch die Profilierung von Lai*innen als Darsteller*innen auf der Bühne und seiner Arbeit zum Theater als kollektivem Prozess für hierarchische Verhältnisse sensibilisiert (vgl. Scheurle 2017b, 19). Was passiert aber mit der Macht, wenn sich die Spielleitung für einen partizipativen Ansatz entscheidet? Oft wird suggeriert, dass dadurch eine Machtausübung der Leitung vermieden wird. Aber, so Kup (2019b, 24), „jedes pädagogische Handeln [entfaltet] eine Machtwirkung“ – mehr noch: In jedem menschlichen Beziehungsgefüge gibt es Prinzipien und Muster der Machtverteilung (vgl. Inhetveen 2008, 256). Wie verhält es sich also mit den Machtstrukturen in einem partizipativen künstlerischen Prozess?

Die von Theaterpädagog*innen oft implizit oder explizit geäußerte Annahme, Partizipation brächte per se Gleichberechtigung und Mitsprache auf Augenhöhe, ist meiner Ansicht nach zu hinterfragen. In meiner praktischen Tätigkeit als (werdende) Theaterpädagogin stoße ich immer wieder auf Situationen, in denen ich mich frage, wie viel Macht an die Teilnehmenden übergeben wird bzw. welche (neuen) Machtstrukturen entstehen. Einige solche Situationen habe ich im Folgenden in meine Reflexionen (kursiviert) als Beispiele eingebunden. Zwei entscheidende Aspekte sind mir dabei wichtig. Erstens: Was ist das Verständnis von Macht, in einem Bereich, der den Machtbegriff meist pejorativ verwendet? Ich möchte dieser bewertenden Haltung ein anderes, deskriptiveres Verständnis entgegensetzen, das diesen Begriff verwendet, um Beziehungen zu beschreiben. Zweitens: Kann Macht tatsächlich durch eine partizipative theaterpädagogische Prozessstrukturierung ‚einfach so‘ verschoben bzw. übergeben werden, oder ist dies eine Wunschvorstellung einer machtfreien, egalitären Welt?

Wichtig ist mir zu betonen, dass die Überlegungen der Arbeit nicht als eine Kritik an partizipativen Prozessen verstanden werden sollen. Der (Selbst-)Ermächtigungsgedanke als

zentraler Bestandteil Kultureller Bildung soll hier nicht in Frage gestellt werden. Vielmehr werde ich in der Arbeit reflektieren, inwiefern Macht in partizipativ gestalteten künstlerischen Prozessen in der Theaterpädagogik eine Rolle spielt, um das Bewusstsein von Theaterpädagog*innen diesbezüglich zu schärfen und neue Reflexionsprozesse zu ermöglichen. Dazu erläutere ich in Kapitel 2 die Konzepte Partizipation und Macht. Anschließend untersuche ich die Machtgrundlagen (3.1), die Formen der Machtausübung (3.2), die Möglichkeiten von Widerstand gegenüber bestehenden Machtstrukturen (3.3) und die Machtstrukturen (3.4) in partizipativ gestalteten Prozessen in der Theaterpädagogik.

2 Begriffe und Konzepte

Zwei Begriffe sowie die dahinterstehenden Konzepte sind für diese Arbeit zentral: Partizipation und Macht. Im Folgenden werde ich zu beiden selektiv einzelne Theorien kurz umreißen, um sie dann in Kapitel 3 miteinander in Beziehung zu setzen.

2.1 Partizipation

So häufig der Begriff „Partizipation“ verwendet wird, so viele Definitionen gibt es auch. Seine semantische Unschärfe zeigt sich schon darin, dass er sowohl deskriptiv als auch normativ verwendet wird (vgl. Zirfas 2017, 34). Zahlreiche Begriffe werden – je nach Kontext – als Synonyme verwendet, so beispielsweise *Beteiligung*, *Einbeziehung*, *Kooperation*, *Mitbestimmung*, *Teilhabe*, *Teilnahme* oder *Zugang* (vgl. Zirfas 2017, 24). Allgemein gesprochen begreift man unter Partizipation die „Möglichkeit bzw. Wirklichkeit der Selbst- oder der Mitbestimmung gemeinschaftlicher Belange des Zusammenlebens“ (Zirfas 2017, 24). Darunter kann Beratung (Mitsprache), Entscheidung (Mitwirkung) und Umsetzung (Mitbestimmung) verstanden werden (vgl. Zirfas 2017, 24). Je nach Auslegung liegen hinter dem Konzept der Partizipation somit unterschiedliche theoretische und praktische Verständnisse. Es macht einen Unterschied, ob man sich „nur irgendwie *dazugehörig* fühlt, oder ob man in irgendeiner Form symbolisch *teilnimmt* oder ob man realiter an etwas *teilhaut*“ (Zirfas 2017, 27).

Den meisten Konzepten liegt die Annahme einer Form von Ungleichheit, Asymmetrie oder Exklusion zugrunde, die der Partizipation vorangestellt ist (vgl. Scheurle 2017b, 14; Seitz 2015/2013, 4). Es geht bei der Partizipation folglich um die Veränderung einer bisherigen Aufteilung: Wer Teilhabe haben will, muss sie sich nehmen (Teilnahme) (vgl. Fuchs 2017, 44). Dies ist jedoch nicht einseitig: Komplementär zur ‚Teilnahme‘ muss es somit immer auch eine ‚Teilhabe‘ geben (vgl. Fuchs 2017, 46). Hinter der Idee von Partizipation steht somit der Gedanke der Chancengleichheit in der Gesellschaft (vgl. Zirfas 2017, 27). Partizipation als Verteilungsfrage ist somit automatisch immer auch an die Machtfrage geknüpft: Wer gibt, wer nimmt und wer bestimmt, wieviel gegeben und genommen wird? Verschiedene Modelle in der (Theater-)Pädagogik versuchen in diesem Sinne eine genauere Definition von Partizipation über Stufenmodelle, die das Bestimmen als zu verteilendes Gut beschreiben (vgl. Abb. 1). Die Schwierigkeit solcher Modelle ist, dass diese eine Hierarchisierung suggerieren, die Spitze sei die zu erreichende Idealform, was nicht zwingend der Fall sein muss (vgl. Servicestelle Kinder- und Jugendbeteiligung Baden-Württemberg 2022). Andere Ansätze wie der von Seitz (2012, 5f.), verschiedene Modi der Partizipation festzumachen (*mental* – *kommunikativ* – *zuarbeitend* – *mitproduzierend* –

selbstproduzierend), verstehen den Begriff breiter. Scheurle nimmt sogar an, Partizipation sei immer gegeben, und nur die Art und Weise unterscheide sich (vgl. 2017b, 15). Trotzdem fordert auch er, den „Grad der Involviertheit“ als Beschreibung zu nehmen. Solche Ansätze, insbesondere Stufenmodelle, verdeutlichen das tief verankertes Verständnis von der Conclusion: je mehr Entscheidungsmacht bei den Teilnehmenden, desto mehr Partizipation. Partizipation wird somit in den allermeisten Fällen gleichgesetzt mit einer Machtverschiebung von der Spielleitung hin zu den Teilnehmenden (vgl. u.a. Melulis 2016, 16; Schütze 2016, 52). Oftmals fallen in diesem Kontext Begriffe wie Gleichberechtigung, Gleichheit oder Augenhöhe (vgl. z.B. Liermann 2016, 44; Taube 2016, 3). Diesen expliziten und impliziten Unterstellungen von der Wirkweise und dem Wesen von Partizipation möchte ich in meiner Arbeit auf den Grund gehen.

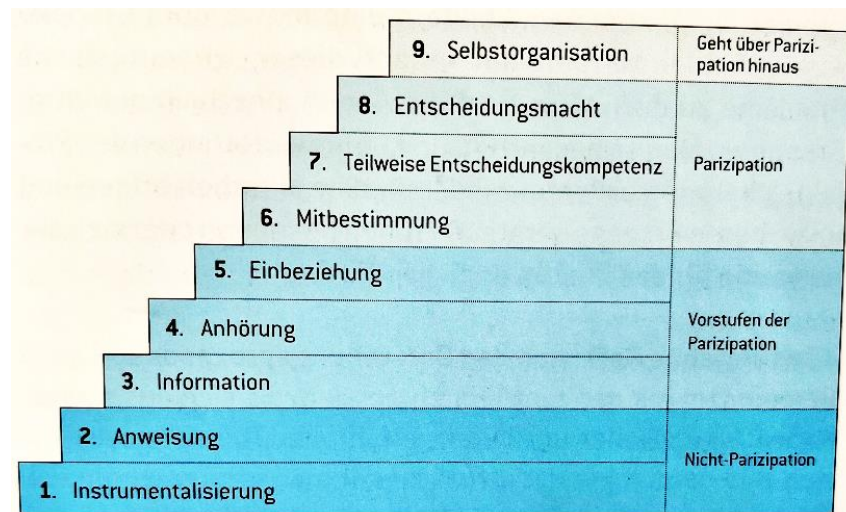


Abb. 1: Beispielhaftes Stufenmodell der Partizipation (Wright et al. 2010 in Melulis 2016, 17).

Partizipation wird als Menschenrecht verstanden und soll im Folgenden nicht per se in Frage gestellt werden (vgl. Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung 2016, 4; Fuchs 2017, 44f.). Auch Kinder und Jugendliche sollen nach UN-Kinderrechtskonvention ihre Meinungen äußern dürfen und je nach Alter soll diese auch berücksichtigt werden (vgl. Melulis 2016, 16; Servicestelle Kinder- und Jugendbeteiligung Baden-Württemberg 2022).

Häufig geht es im Partizipationsdiskurs um die Frage, wie Kulturelle Bildung allen zugänglich gemacht werden kann. Dabei werden Fragen bezüglich Inklusion sowie Zugänglichkeit von Kultur- und Bildungsangeboten gestellt. Ich klammere diesen Aspekt von Partizipation (siehe Abb. 2) für meine Arbeit aus. Nicht aus Gründen der Irrelevanz, sondern weil er – auch unter der Machtthematik – bereits viel diskutiert wird. Stattdessen reflektiere ich die Prozesse in einem partizipativ konzeptionierten und durchgeführten Projekt, einen Schritt nach der ersten „Partizipationshürde“, wenn also die Teilnahme am Projekt bereits gegeben ist.

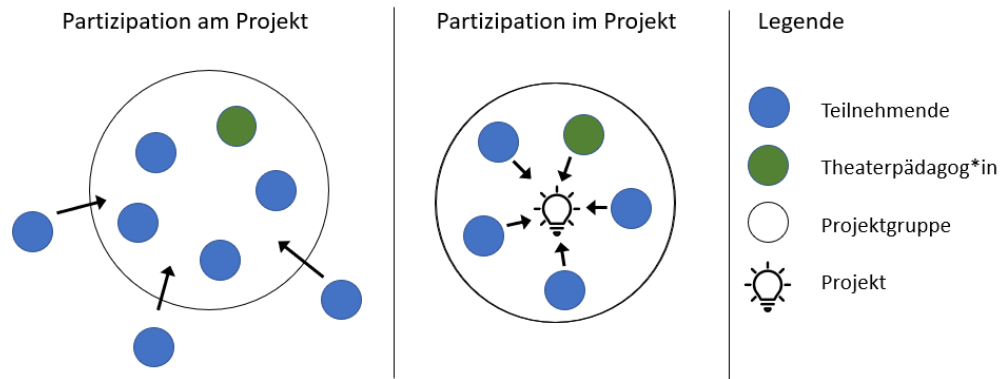


Abb. 2: Unterscheidung Partizipation am Projekt vs. Partizipation im Projekt (eigene Darstellung).

Die Relevanz von Partizipation im theaterpädagogischen Kontext auch bezogen auf Partizipation in Projekten ist heute kaum zu überschätzen. Partizipation wird oft als entscheidendes Qualitätskriterium theaterpädagogischer Arbeit herangezogen (vgl. Kup 2017, 25). Es kann beinahe schon als Hochwertwort gelten.¹ Fuchs (2017, 44) nennt es sogar eine „Pathosformel“, die pauschal positiv besetzt ist, und mit deren Verwendung weitere Legitimierungen der Arbeitsweise vermieden werden können. Kup (vgl. 2017, 25) bringt diesen Bedeutungsanstieg, der in den 1970ern in der Kulturellen Bildung begann, mit den aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen zusammen: Das Internet fördert aktive Prosumenten und der politische Diskurs sieht Teilhabe bzw. -nahme von Bürger*innen als wesentlichen Bestandteil der politischen Agenda.² So wird „Teilhabe [...] zunehmend als *die* Lösung für die gegenwärtigen sozialen und politischen Probleme angesehen“ (Kup 2017, 25f.). Seit einiger Zeit mehren sich jedoch Stimmen, welche die Vorstellung, Partizipation sei die Lösung für alles, problematisieren. Kritisiert wird z.B. die Vorstellung, Partizipation wäre gleichzustellen mit einer Demokratisierung der Teilnehmenden (vgl. Scheurle 2017a, 147; 157) oder würde zu mehr Einstimmigkeit führen (vgl. Zirfas 2017, 36). Insbesondere wird der Begriff bei der Analyse von Partizipation als gouvernementale Praxis, also eines Regierens durch sich selbst, kritisch hinterfragt (vgl. Kup 2017, 15; 19). Ich möchte im Folgenden diese Kritikpunkte bezüglich Partizipation in meine Überlegungen einbeziehen, jedoch nicht als Grundlage für die Arbeit nehmen. Zumeist ist die Kritik an Partizipation an eine Kritik der konstruktivistischen Didaktik geknüpft und orientiert sich sehr an Lehr- und Lernprozessen, ein Aspekt, den ich nicht ausklammern, jedoch auch nicht in den Fokus stellen möchte.

Ich verstehe Partizipation im Folgenden also nicht als normativ, sondern deskriptiv für theaterpädagogische Prozesse, in welchen die Teilnehmenden an Entscheidungen über und Gestaltung von Aktivitäten mindestens beteiligt sind und daher von der/dem leitenden

¹ ‚Hochwertwort‘ ist eine Bezeichnung aus der politischen Sprachwissenschaft, die Begriffe umschreibt, welche gemeinhin von positiver deontischer Bedeutung sind. Es handelt sich also um Begriffe, die unabhängig von Gruppen- bzw. Parteizugehörigkeit positiv besetzt sind (vgl. Niehr 2014, 74).

² Siehe zur kritischen Reflexion der Tendenz in der Politik auch Wagner (2013): Die Mitmachfalle.

Theaterpädagog*in als ‚partizipativ‘ gelabelt werden. Um im Folgenden zu analysieren, welche Machtstrukturen dabei vorliegen und entstehen, ist zunächst zu klären, was unter ‚Macht‘ verstanden wird und inwiefern diese mit Partizipation in Verbindung zu bringen ist.

2.2 Macht in der Soziologie

In allen menschlichen Beziehungen ist Macht relevant. Sobald mehrere Akteur*innen vorhanden sind, werden immer unterschiedliche Interessen und Ziele vertreten und es stellt sich die Frage, wer sich durchsetzt (vgl. Mogge-Grotjahn 2007, 81). Daher gibt es bereits zahlreiche Reflexionen in der Philosophie, Soziologie und auch Pädagogik über das Phänomen der Macht. Ich verstehe im Folgenden Macht als soziologisches Phänomen, dem nicht zwingend etwas Negatives inhärent ist. Ich möchte mich nicht der generellen Tendenz anschließen, die Untersuchung von Machtstrukturen pauschal als eine ‚Entlarvung‘ von Problematiken zu verstehen: immer noch haftet dem Machtbegriff, insbesondere in pädagogischen Kontexten, etwas Anrüchiges an (vgl. Ricken 2004, 120). Wird Macht jedoch soziologisch als etwas verstanden, das soziale Beziehungen in jedem Fall prägt, wird der Begriff (so auch für mich) ein Untersuchungswerkzeug, um die Wirkweisen und die Legitimierungsstrategien partizipativ gestalteter Prozesse besser nachvollziehen zu können. Es handelt sich für mich somit um einen analytischen, semantisch weder positiv noch negativ geladenen Begriff.

Die verbreitetste Machtdefinition ist die von Max Weber: „Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel, worauf diese Chance beruht“ (Weber 1964 in Bock-Rosenthal 2013, 395). Diese Definition nehme ich als Grundlage für meine Reflexion über Macht. Um sie zu verstehen, sind vier Aspekte der Definition besonders relevant (vgl. Inhetveen 2008, 253f.):

1. Macht ist eine ‚Chance‘, d.h. die Möglichkeit bzw. das Potential, den eigenen Willen durchzusetzen – er muss also nicht tatsächlich durchgesetzt werden, damit man Macht inne hat.
2. Macht ist relational, also wirksam in Beziehungen, und beschreibt somit das Verhältnis zwischen Menschen. In allen sozialen Beziehungen existiert Macht.
3. Widerstand und Konflikt bei der Ausübung von Macht sind möglich, aber keine Bedingung. Der Wille, der durchgesetzt werden kann, muss also nicht auf Widerstand bei der Durchsetzung stoßen, um eine Machtbeziehung zu beschreiben.
4. Die Grundlagen von Macht können sehr unterschiedlich sein. Daher ist Macht schwer fassbar und wird von Weber als „soziologisch amorph“ bezeichnet.

Geregelte und legitimierte Machtbeziehungen, also „dauerhaft als rechtmäßig anerkannt und institutionalisiert“, nennt Weber „Herrschaft“ (vgl. Mogge-Grotjahn 2007, 82). Macht kann sich also zu Herrschaft festigen. Unter Herrschaft versteht Weber „die Chance, für einen Befehl bestimmten Inhalts bei angebbaren Personen Gehorsam zu finden“ (Weber in Inhetveen 2008, 254). Diese Definition macht sowohl die Inhalte des Willens als auch die betroffenen Personen konkreter.

Es gibt viele weitere Versuche, Macht zu beschreiben und zu kategorisieren. So wird unterschieden zwischen sozialer, politischer, wirtschaftlicher und militärischer Macht. Soziale und politische Macht basieren auf Expertentum oder der Möglichkeit, andere positiv oder negativ zu sanktionieren (vgl. Mogge-Grotjahn 2007, 82). Für die Pädagogik ist insbesondere Foucaults Machtverständnis wichtig, dessen Reflexionen nach Inhetveen (vgl. 2008, 254) nicht widersprüchlich zu Webers sehr weiter Definition von Macht sind. Wichtig ist insbesondere Foucaults Begriff der „Gouvernementalität“, der Herrschaftstechniken bezeichnet, die den Menschen dazu bringen, sich nach bestimmten Regeln selbst zu regieren (vgl. Inhetveen 2008, 262). Persönliche Macht, die akzeptiert und legitimiert ist, wird zu meist als ‚Autorität‘ bezeichnet. In pädagogischen Kontexten wird dieser Begriff inzwischen jedoch eher gemieden – wenn überhaupt, wird eher auf die Begriffe „Führung“ oder „Leitung“ ausgewichen (vgl. Bock-Rosenthal 2013, 395). Da Führung in der Sozialpsychologie als „zielbezogene Einflussnahme auf andere“ verstanden wird, ist sie letztlich jedoch für diese Arbeit nicht sinnvoll vom Begriff ‚Autorität‘ zu unterscheiden, zumindest bezogen auf das Machtgefälle (vgl. Kerschreiter et al. 2011, 182).

Da Macht hier als etwas Relationales verstanden wird, also erst in Beziehungen entsteht, ist für meine folgenden Überlegungen auch das soziologische Konzept der sozialen Rollen relevant. Unter einer sozialen Rolle werden mehrere Verhaltenserwartungen verstanden, die an den/die Inhaber*in einer Position in einem sozialen Gefüge gestellt werden (vgl. Mogge-Grotjahn 2007, 96). Genauer: In einem bestimmten Kontext wird von den Rolleninhaber*innen ein bestimmtes Handeln erwartet. Manche sozialen Rollen haben eine größere Gestaltungsfreiheit, andere eine geringere (vgl. Mogge-Grotjahn 2007, 98). Die soziale Rolle des/r Theaterpädagog*in ist eine sog. ‚erworbene‘ Rolle, d.h. sie wurde im Laufe des Lebens angeeignet (vgl. Mogge-Grotjahn 2007, 99). Die Gestaltbarkeit der sozialen Rolle wird an den Erwartungen sichtbar. Gerade im Kontext Theaterpädagogik kann je nach Auftragsgeber*in bzw. nach der Zielgruppe der Gestaltungsfreiraum und das Verständnis der sozialen Rolle sehr stark variieren. Bei den Erwartungen kann nach Dahrendorf zwischen Kann-, Soll- und Muss-Erwartungen unterschieden werden. Der Verstoß gegen letztere führt zu Sanktionen, häufig sind sie rechtsförmig. Als Theaterpädagog*in werden diese zu meist durch den/die Arbeitgeber*in formuliert. Bei Soll- und Kann-Erwartungen wird es

hingegen oft nicht wahrgenommen, wenn sie erfüllt werden. Wenn sie erfüllt werden, führt dies zu positiven Konsequenzen (vgl. Mogge-Grotjahn 2007, 100f.). In der Theaterpädagogik werden diese eher durch die Teilnehmenden formuliert, können aber auch von dem/r Arbeitgeber*in kommen. Bei Erwartungen, die nicht miteinander vereinbar sind, kann es zu Intra-Rollenkonflikten kommen (vgl. Mogge-Grotjahn 2007, 101). Dies ist insbesondere für die Theaterpädagogik interessant, da wir oftmals sehr unterschiedliche Interessen erfüllen sollen: In der Schule beispielsweise messbare Bildungseffekte und zugleich verwertungsarme Räume zu schaffen. Mit dieser Differenz leben zu können, fordert Ambiguitätstoleranz (vgl. Mogge-Grotjahn 2007, 102). Im partizipativen Prozess werden die sozialen Rollen von Teilnehmenden und Theaterpädagog*in häufig als nicht-hierarchisch angeordnet dargestellt. Dies gilt es im Folgenden u.a. zu untersuchen.

Ich arbeite in dieser Arbeit mit dem (zugegebenermaßen sehr weiten) Machtbegriff von Weber. Entscheidend insbesondere in den kreativ-künstlerischen Erarbeitungsprozessen sowie Gruppenprozessen in der Theaterpädagogik sind vor allem die Fragen, wer Prozesse steuern, Ideen generieren und verwirklichen und wer Entscheidungen treffen darf/kann. All diese Fragen sind Machtfragen und somit zentral für diese Arbeit.

3 Macht in partizipativen Prozessen

Um zu reflektieren, welche Machtverhältnisse sich bilden und vorhanden sind, werde ich im Folgenden die 4 Aspekte der Macht nach Webers Machtdefinition auf partizipativ gestaltete Prozesse beziehen. Dazu überlege ich in Kapitel 3.1 auf welchen Grundlagen Macht in einem partizipativen Prozess ausgeübt werden kann (worauf also die ‚Chance‘ beruht), sowohl die des/der Theaterpädagog*in als auch die der Teilnehmenden. Kapitel 3.2 behandelt die Frage, ob sich, wenn Macht bereits das Potential zur Entscheidungsgewalt inkludiert, nicht durch die soziale Rolle der Theaterpädagog*in bereits bestimmte Machthierarchien zwingenderweise vorhanden sind und bleiben. In Kapitel 3.3 reflektiere ich, inwiefern Macht in einem partizipativen Prozess vorhanden ist, auch wenn nicht zwingend Widerstand gegeben ist bzw. wenn Widerstand selbst in den partizipativen Prozess integriert wird. Zuletzt wird in Kapitel 3.4 auf den Beziehungsaspekt eingegangen: Welchen Machtstrukturen prägen welche Beziehungen in einem partizipativen Prozess?

3.1 Grundlagen von Macht

Im Folgenden beschäftige ich mich mit den Grundlagen dessen, was die Macht von Theaterpädagog*in und auch von Teilnehmer*innen ausmacht.

3.1.1 Machtgrundlagen der/s Theaterpädagog*in

*„Die Tatsache, dass wir den Stoff oder die Fragestellung mitbringen, den Rahmen setzen, die Theaterexpert*innen sind und mit den Projekten Geld verdienen, hat nichts mit Augenhöhe zu tun“
(Frank Oberhäußer in Pascal 2017, 117)*

Die soziale Rolle des/r Theaterpädagog*in ist, abhängig von den Rahmenbedingungen, an bestimmte Erwartungen geknüpft. Diese Erwartungen kommen vonseiten der Auftraggeber*in, der Teilnehmenden oder von der Theaterpädagog*in selbst. Meines Erachtens immer festzustellen ist die Zuschreibung der Verantwortung für den künstlerischen und den pädagogischen Prozess, eine Muss-Erwartung der sozialen Rolle.

Aus dieser Erwartungshaltung speisen sich automatisch mehrere Machtstrukturen. Zum einen unterliegt der/die Theaterpädagog*in immer einem gewissen Zwang aus einer (zumeist) vertraglichen Verpflichtung, die Anliegen des/der Auftraggeber*in zu erfüllen. Das Verhältnis zum/r Auftragsgebenden soll im Folgenden jedoch nicht weiter reflektiert werden. Stattdessen interessieren mich die Machtgrundlagen der/s Theaterpädagog*in. Umschrieben wird die soziale Rolle in diesem Kontext zumeist mit der Bezeichnung (Spiel-)Leitung. Dies impliziert eine hierarchische Struktur. Von der Leitung einer Gruppe wird auch im theaterpädagogischen Bereich erwartet, dass sie sich um Terminkoordination,

Räumlichkeiten, Anschaffungen, aber auch um Konfliktlösung und Kommunikation mit allen Beteiligten kümmert. Diese Erwartungshaltung resultiert darin, dass die Entscheidungsgewalt über die genannten Bereiche von allen weiteren Beteiligten von der Leitung nicht nur erwünscht, sondern auch erwartet wird. Die/der Theaterpädagog*in hat somit die Möglichkeit und die Pflicht, diese Prozesse (bis auf Einschränkungen durch den/die Arbeitgeber*in) zu gestalten. Wie diese Gestaltung ausfällt, ob partizipativ oder nicht, darf also auf Grundlage der Machtposition, die in der sozialen Rolle angelegt ist, von ihr/ihm entschieden werden.

Zu bemerken ist, dass sich Partizipationsvorschläge und -vorstellungen zumeist auf den künstlerisch-kreativen Prozess beschränken. Die weiteren Aufgabenbereiche einer/s Theaterpädagog*in der Logistik, Organisation und Begleitung gruppenspezifischer Prozesse (vgl. Plath 2014, 49) werden selten partizipativ gedacht. Dies ist nicht zwingend exklusiv zu verstehen, sondern vielmehr als Teil der Dienstleistung, die angeboten wird. Es ist sogar zu vermuten, dass das Interesse an Partizipation in diesen Bereichen gering ausfällt.³ Trotzdem werden auch durch sie Realitäten geschaffen und der ‚Wille‘ der sie ausführenden Person, d.h. in der Regel des/r Theaterpädagog*in, durchgesetzt.

Aber auch bezogen auf den künstlerischen Prozess erwarten die Teilnehmenden häufig, dass sie – in welcher Weise auch immer – geführt werden. In der partizipativen Arbeit soll dabei, so wird es oft ausgeführt, von einer direktionalen, regieähnlichen Arbeitsweise abgesehen werden. Dabei ergibt sich ein Spannungsfeld, denn zwischen Teilnehmer*innen und Theaterpädagog*in besteht ein „Erfahrungs- und Machtgefälle“ Hruschka (2016, 46). Die Theaterpädagog*in verfügt über ein (weit größeres) spezifisches künstlerisches Wissen und Können, aus dem heraus er/sie die künstlerischen Prozesse maßgeblich steuert. Nach Scheurle (2017a, 155), „ist [das] schließlich ihre Aufgabe“. Doch inwiefern diese Steuerung noch die Aufgabe der Leitung ist, wird im partizipativen Ansatz künstlerischer Prozessgestaltung in Frage gestellt. Inwiefern ist also die Expertise der Theaterpädagog*in noch eine Machtgrundlage in einem partizipativ gestalteten Prozess?

Mit dem Ziel der Selbstermächtigung wird eine Vermittlung von Wissen immer ein Paradoxon: Der/die Pädagog*in verfügt über ein Wissen, das dem/r Adressat*in vermittelt werden soll, und zugleich wird der Anspruch auf Belehrung aufgegeben (vgl. Hruschka 2016, 46). Daran schließen die zentralen Fragen der Pädagogik an: Wie kann Wissen vermittelt werden? Aktuell dominierend sind konstruktivistische Didaktiken, welche eng mit

³ Sollte es dennoch bestehen, ergeben sich daraus weitere Fragen: Wieviel kann die Theaterpädagog*in hier mitentscheiden lassen oder inwiefern unterliegt er/sie hier selbst Zwängen (s.o.)? Inwiefern können diese Aufgabenbereiche in einem kollektiven Prozess genau so zufriedenstellend erledigt werden, wie wenn sie von einer Einzelperson durchgeführt werden? Da diese Fragen jedoch sehr den Fragen ähneln, die man an den partizipativen künstlerischen Prozess stellen kann, sollen sie hier nicht weiterverfolgt werden.

partizipativen Konzepten verknüpft sind. Diese gehen davon aus, dass der Lernprozess von autonomen, autopoietischen Subjekten selbst gestaltet wird: das Subjekt bildet aus sich selbst heraus seine eigene Wirklichkeit. Es wird zwar von außen beeinflusst, inwiefern diese Einflüsse aufgenommen werden, hängt jedoch vom Subjekt ab (vgl. Kup 2019b, 22). Unter dieser Grundprämisse wird die Lehr-Lernbeziehung neu verstanden, indem die Lehr-Haltung aufgegeben wird und dadurch, so die Annahme, „selbstbestimmte Lernprozesse bis hin zur Erfahrungsarbeit, d.h. Selbstbildung im Kontext von Fremdheit“ ermöglicht werden (Vaßen 2014, 151). Umschrieben wird diese Wissensvermittlung in der aktuellen (theater-)pädagogischen Arbeit als ein „gemeinsames Üben und Lernen in einem offenen Prozess, lediglich unterstützt durch einen Theaterlehrer als Initiator, Moderator, Begleiter, Helfer, Supervisor und insgesamt als „Beobachter““ (Vaßen 2014, 151). Dies geht so weit, dass angenommen wird, die Theaterpädagog*in mache sich „Idealfall [...] selbst überflüssig“ (Hruschka 2016, 46). Ein solches Verständnis von Wissensvermittlung wird jedoch auch kritisiert. So sieht Pongratz (vgl. 2009, 152) in der Verschiebung von der fremdorganisierten zur selbstorganisierten Lernpraxis eine bloße Verlagerung der Fremdorganisation. Zudem werden die damit einhergehenden Subjektvorstellungen problematisiert (mehr hierzu in Kapitel 3.4.2).

Nach meinem Verständnis ist, unabhängig davon wie man den Lernprozess gestaltet, durch den künstlerischen⁴ Wissens- und Erfahrungsunterschied ein hierarchisches Machtverhältnis gegeben. Denn, so die Künstlerinnen Eva Plischke und Angela Löer, „man trifft ja doch eine Auswahl für das, was man als Theatermaterial zur Verfügung stellt. [...] Und darin haben wir eine Professionalität“ (Pascal 2017, 120). Zu erkennen, dass dies auch in partizipativer Arbeit immer der Fall ist, ist für mich ein zentraler Aspekt von Machtgefügen bezogen auf den künstlerischen Prozess. In diesem ‚Machtgefälle‘ liegt für die Teilnehmenden ein Potential, denn ein vollständiger Verzicht auf künstlerisches Eingreifen würde die Lernprozesse der Teilnehmenden auf das limitieren, was aus ihnen selbst kommt. Anstelle Intervention und Input per se als problematisch darzustellen, sollte man sich daher vielmehr bewusst machen, dass diese aufgrund einer spezifischen beruflichen Expertise erfolgen und dass durch die Expertise früher oder später in jedem Fall durch die Leitung gelenkt, gesteuert oder bestimmt wird. Nach Begriffen von König & Schattenhofer (vgl. 2016, 90) könnte man diese Machtausübungen durch künstlerischen Eingriff unterscheiden in Kontextsteuerung (Machtausübung durch Setzung gewisser Rahmenbedingungen, Regeln) und Prozesssteuerung (Machtausübung durch Eingriffe und Lenkung im Prozess selbst).

⁴ Gerade im Partizipativen Theater werden die Teilnehmenden oft als Expert*innen für das eigene Leben angesprochen (vgl. Kup 2017, 30). Eine solche Expertise und somit auch wertschätzende Adressierung soll hier nicht in Frage gestellt werden.

Reflektiert werden können diese im künstlerischen Prozess anhand folgender und ähnlicher Fragen:

- Welche Theaterform(en) wähle ich?
- Welche ästhetischen Mittel vermittele ich?
- Welche Themen(-impulse) setze ich?
Wenn ich sie aus der Gruppe nehme: Welche Themen nehme ich auf und welche nicht? Unter welchen Kriterien nehme ich diese Auswahl vor? Wenn ich die Gruppe entscheiden lasse: Nach welchem Verfahren? (vgl. dazu auch 3.2)
- Wann/wie oft interveniere ich, um ein künstlerisches Produkt zu ermöglichen? (vgl. dazu auch 3.2)

Plath prägt dabei den Unterschied zwischen den Begriffen „Ermöglicher“ und „Bestimmer“ (vgl. 2014, 51). Ermöglicher*innen geben keine grenzenlose Freiheit. Stattdessen operieren sie mit „Arbeitsgefäßen“, die den Teilnehmenden herausfordernde Angebote liefern und zugleich Halt und Orientierung bieten (vgl. Plath 2014, 54f.). Die Gestaltung eines „Arbeitsgefäßes“ ist ein gutes Beispiel für eine Lenkung der/s Theaterpädagog*in basierend auf ihrem/seinem Fachwissen. Auch der/die Ermöglicher*in hat eine andere Machtgrundlage als die Teilnehmenden. Seine/ihre Interventionen im künstlerischen Prozess basieren jedoch auf einer Expertise. Diese Machtgrundlage ist somit eine, auf die die Teilnehmenden bei freiwilliger Teilnahme an Projekten auch vertrauen: Ich begegne in meiner Praxis zu meist dem Wunsch, etwas Ästhetisches auf die Bühne bringen zu wollen. So liegt die Verantwortung für das künstlerische Endprodukt, so Plath (2014, 50), „zu Recht“ bei uns.

3.1.2 Machtgrundlage der Teilnehmenden

„Es geht nicht um Frage, ob es Partizipation gibt, [...], sondern darum, nach den spezifischen Partizipationsverfahren zu fragen und den jeweiligen Grad an Involviertheit der unterschiedlichen Personen [...] zu bestimmen“ (Scheurle 2017a, 151)

Die Reflexion darüber, was die Machtgrundlage der Teilnehmenden bildet, verdeutlicht rasch, inwiefern wir uns als Theaterpädagog*innen unserer Macht bewusst sein müssen. Denn die Machtgrundlage der Teilnehmenden bezogen auf das Mitwirken im künstlerischen Prozess basiert immer darauf, inwiefern die Theaterpädagog*in dies gestattet. Durch die Setzung partizipativ zu arbeiten, schaffen wir den Teilnehmenden eine Machtgrundlage.

Daraus ergibt sich auch, dass diese Machtgrundlage immer abhängig vom spezifischen Verständnis des/r Theaterpädagog*in von Partizipation ist. Wie bereits in 2.1 erläutert, wird Partizipation sehr unterschiedlich definiert und wie weit die Einbindung der Teilnehmenden stattfindet, unterscheidet sich je nach Projekt, Altersgruppe und Selbstverständnis der/s

Theaterpädagog*in. Relevant ist daher die jeweils eigene Definition von Partizipation: Wer gibt, wer nimmt und wer bestimmt, wieviel gegeben und genommen wird, all dies manifestiert sich im Partizipationsverständnis der Leitung. Mitmachen wird so immer nur in gewissen Grenzen ermöglicht, welche durch die Theaterpädagog*in gesetzt sind. Partizipative Prozesse geraten so in die Gefahr, durch die Annahme von Freiwilligkeit und Gleichheit das Regelsystem, dem sich die Beteiligten unterwerfen, zu invisibilisieren (vgl. Scheurle 2017a, 150). Letzteres ist jedoch durch den/die Theaterpädagog*in gesetzt. Wer von den Teilnehmenden im künstlerischen Prozess teilnimmt und teilhat, akzeptiert somit automatisch das gesetzte Regelsystem (vgl. Fuchs 2017, 45). Diese Etablierung der eigenen Vorstellung von Partizipation kann somit als Kontextsteuerung verstanden werden: Der/die Theaterpädagog*in trifft die Entscheidungen ohne Mitsprache, die in ein spezifisches gruppendynamisches Design einmünden (vgl. 3.1.1; vgl. König & Schattenhofer 2016, 90). Dies ist auch der Fall, wenn gemeinsam beschlossen wird, wie die Partizipation gestaltet sein soll.

Ohne hier erneut Partizipation zu definieren, möchte ich kurz einige wenige Aspekte reflektieren, die verdeutlichen, wie diskrepant Partizipation verstanden werden kann und damit auch die Beteiligungsintensität und Machtverschiebung hin zu den Teilnehmenden.

1) Auf welcher Ebene lasse ich die Teilnehmenden partizipieren?

Dürfen sie bloß mitbestimmen oder verfügen sie teilweise bzw. komplett über Entscheidungen (siehe hierzu auch das Stufenmodell in Abb. 1, S. 4)?

2) In welchen Bereichen ermögliche ich Partizipation?

Neben der Frage, welche Bereiche außerhalb des künstlerischen Prozesses zu meist ausgeklammert werden (vgl. 3.1.1), sollte auch reflektiert sein, wann im künstlerischen Prozess Partizipation ermöglicht wird. Bei der Konzeption und Gestaltung vom Stück, den Proben oder den Übungen? Wo erlaube ich bewusst keine oder weniger Partizipation (Erste Treffen? Rollenverteilung? Endprobenphase)?

3) Wie gestalte ich die Partizipation? (vgl. auch 3.2)

Nutze ich bestimmte Methoden, um Partizipation herzustellen? Oder verstehe ich darunter vielmehr eine Haltung, die sich nicht in der Methode manifestiert? (vgl. Pascal 2017, 119).

Für Jenni (vgl. 2017, 157) ist es zentral transparent zu machen, wie die Beteiligungsformen festgelegt werden. Ich würde hingegen einen Schritt vorher ansetzen: Wir müssen uns als Theaterpädagog*innen zunächst selbst klar machen, wie wir Partizipation verstehen. Erst dann kann überlegt werden, inwiefern dies den Teilnehmenden kommuniziert wird. Der erste Schritt ist für mich unabdingbar, der zweite bereits eine personenbezogene Entscheidung, deren Umsetzung sich an den ersten anschließt (oder eben auch nicht).

3.2 Macht als Chance

Macht manifestiert sich bereits in der Möglichkeit, den eigenen Willen durchzusetzen. Welche Implikationen dies für die partizipative Arbeit hat, reflektiere ich im Folgenden.

3.2.1 Subtile Machtausübung durch Prozessgestaltung

*„Gelegentlich ist nämlich im Miteinander auch weniger zu erreichen, als der oder dem Einzelnen möglich ist“
(Zirfas 2017, 36)*

Die Erwartung, dass Macht nur vorhanden ist, wenn autoritär Meinungen gegen den Willen der anderen ausgeführt wird, wurde in 2.2 bereits widerlegt. Somit gibt es viele subtile Formen der Machtausübung, indem künstlerische und gruppendynamische Prozesse von dem/der Theaterpädagog*in bestimmt werden. Diese subtilen Lenkungsprozesse wurden bereits in 3.1.1 und 3.1.2 angesprochen: Schon das Verständnis und die Umsetzung von einem partizipativen Konzept als Kontextsteuerung ist bereits eine erste Machtausübung. Doch auch im weiteren Prozess gibt es viele Bereiche, in denen trotz Partizipation kein gleichberechtigtes Verhältnis zwischen Theaterpädagog*in und Teilnehmenden geschieht. Dies sind vor allem Formen der Prozesssteuerung, also des konkreten Handelns der/s Theaterpädagog*in in der jeweiligen Situation (vgl. König & Schattenhofer 2016, 91). Zur Verdeutlichung möchte ich hierzu ein Beispiel aus der Praxis nehmen:

*Die Theaterpädagog*innen fragen die Gruppe, ob sie eine Aufführung möchte. Zwei Teilnehmende äußern rasch, dass sie dies nicht wollen. Auf Nachfrage der Spielleitung, ob dies allen so geht, wird auch der Wunsch nach einer Aufführung geäußert. Weitere Teilnehmende äußern das Bedürfnis, Text zu bekommen, um dann zu entscheiden, ob sie aufführen wollen. Die Leitung schlägt vor, Texte für das nächste Mal mitzubringen und erst dann zu entscheiden, ob aufgeführt werden soll. Niemand widerspricht, einzelne stimmen zu.*

Die Theaterpädagog*in bestimmt also zunächst das Thema und eröffnet die Diskussion. Dadurch erhält sie eine Definitionsmacht und prägt das weitere Gespräch entscheidend – in diesem Fall öffnet sie zwei Optionen für die Teilnehmenden, die zur Diskussion gestellt werden: aufführen oder nicht (vgl. Bock-Rosenthal 2013, 394). Das weitere Verfahren, ein offenes Gespräch, ist die gewählte Form des Austausches (anstelle bspw. eines schriftlichen Austausches, einer geheimen Abstimmung usw.). Die Teilnehmenden werden zu einer Partizipation im Sinne einer lauten Äußerung ihrer Präferenz motiviert, indem die Leitung aktiv nachfragt. Auch geben die Theaterpädagog*innen in diesem Beispiel einen Lösungsvorschlag in die Gruppe, den sie als akzeptabel einstufen aufgrund der Reaktion der Teilnehmenden. Die Moderationsrolle, die die Leitung einnimmt, ist somit prägend für den Prozess und birgt eine Vielzahl an Entscheidungsprozessen, an denen die Teilnehmenden nicht teilhaben. Selbst bei dem Versuch, sie weiter einzubinden, wie beispielsweise dem

Nachfragen nach der weiteren Prozessgestaltung (z.B. die Frage im Beispiel „*Möchtet ihr darüber abstimmen?*“), gibt subtil eine Richtung vor. Auch stößt man in der Realität hierbei schnell an Grenzen: Kann ich beispielsweise vor jeder Abstimmung darüber diskutieren, ob alle das Verfahren am sinnvollsten finden, ob geheim oder öffentlich abgestimmt wird, ob eine 1/2 oder doch 2/3 Mehrheit entscheidet und ob es ein Vetorecht für Minderheiten geben soll? Und wie wird diese Entscheidung getroffen? So sind dem Ziel einer allumfassenden Partizipation schon aus praktischen Gründen Grenzen gesetzt.

Vermieden werden kann dies nur durch eine komplette Abgabe des Prozesses an die Gruppe, wie es auch immer wieder als Ziel insbesondere in theaterpädagogischer Arbeit an Schulen gesehen wird.⁵ Dies ist jedoch erst nach einiger Zeit im Probenprozess möglich (bzw. hier befinden wir uns wieder bei der Frage, wann und ob der Eingriff durch die Leitung in den künstlerischen Prozess sinnvoll ist, vgl. 3.1.1). Zudem ist zu überlegen, ob sich daran nicht andere Formen der Machtausübung schließen wie zum einen die (möglicherweise ungewollte) Zuweisung an Zuständigkeiten durch den/die Theaterpädagogin (siehe dazu 3.4.1), zum anderen die Machtausübung der Teilnehmer*innen untereinander (siehe dazu 3.4.3).

Mit dieser Betrachtung möchte ich hinterfragen, inwiefern das Verständnis von Partizipation als ein „offenes Programm [...], als *Arena* des Streits über angemessene Formen der Selbst- und Mitbestimmung über adäquate Teilhabe- und Repräsentationsmöglichkeiten“ (Zirfas 2017, 36) tatsächlich realisierbar ist. Was bedeutet es für den künstlerischen Prozess, den wir als Theaterpädagog*innen ermöglichen wollen, wenn wir permanent über Begründungen, Inhalte, Formen und Effekte von Partizipation diskutieren? Setzen wir nicht dadurch Partizipation als Grund unseres Zusammenseins an die Stelle des Theaters?⁶ Als Theaterpädagog*in muss ich mir daher klar machen, in welchen Kontexten mir Partizipation wichtiger ist als andere (Bildungs-)Ziele und in welchen Momenten ich zugunsten anderer Ziele darauf verzichte. Zirfas (vgl. 2017, 38) schlägt vor, Partizipation in der Kulturellen Bildung didaktisch zu denken und als inhaltlichen Kern die Auseinandersetzung mit der Kunstform, also Theater, beizubehalten. Die Partizipationsform und der -prozess sind dabei abhängig vom künstlerischen Gegenstand und dem (Bildungs-)Ziel auszuwählen und zu gestalten.

⁵ Siehe hierzu beispielsweise das Kursbuch *Darstellendes Spiel* von Pfeiffer & List (2009, 9), in dem es im Grundkurs heißt: „Während des Kurses entwickelt und übernehmt ihr auch Verantwortung für die Gruppe und den gemeinsamen Lernprozess. Ihr leitet euch z.B. gegenseitig bei bestimmten Übungen an und tragt mehr und mehr die Verantwortung für das Gelingen der gemeinsamen Arbeit.“ Im Aufbaukurs 1 wird aufgefordert, Spezialteams zu bilden um „Verantwortung für Teilbereiche wie Produktionsleitung, Dramaturgie, Regie, Szenografie oder Technik“ zu übernehmen (ebd., 127).

⁶ Im Kontrast zu einer anderen möglichen Festlegung des Kerns der Theaterpädagogik: Das Theater ist der Grund, warum man zusammenkommt, die Pädagogik sorgt für den richtigen Umgang, um die Gruppe zusammenzuhalten (vgl. Hoffmann 2008, 13). Was der „eigentliche“ Kern von Theaterpädagogik ist wird in der Literatur vielfach besprochen und soll hier nicht weiter diskutiert werden, es wird jedoch abermals deutlich, wie sehr sich die Auffassungen unterscheiden können.

Es wurde schon häufiger in der Forschung bemerkt, dass sich an den Partizipationsdiskurs vermehrt Kompetenzbildung knüpft: Partizipationskompetenz wird zu einem zentralen theaterpädagogischen Ziel (vgl. Kup 2019a, 297; Scheurle 2017a 156). So schreibt die Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ 2007 in ihrem Schlussbericht, Kulturelle Bildung sei wichtig zur Stärkung von „Integrations- und Partizipationskompetenz“ (Kup 2017, 29). Diese Kompetenzen sind für unsere postfordistische, demokratische und neoliberale Gesellschaft durchaus relevant und vorteilhafte Fähigkeiten (vgl. bspw. Seitz 2015/2013, 5). Dennoch verschiebt sich dabei das Grundverständnis von Partizipation vom Recht auf Teilhabe hin zu einer individuellen Fähigkeit: Das Individuum ist dazu in der Lage oder nicht (vgl. Kup 2019a, 297). Partizipation wird zu etwas, das „gelernt“ werden muss (vgl. Scheurle 2017a, 158). Dies führt zum pädagogischen Paradox, jemanden zu etwas aufzufordern, was er/sie noch nicht kann. Zirfas (2017, 35) spricht in diesem Kontext von einer „Ambivalenz der Partizipation“: Partizipation kann demnach entweder temporalisiert, also an eine noch zu erlangende Kompetenz geknüpft werden, die eine symmetrische Beziehung zwischen den Partizipierenden erstellt, oder dichotomisiert werden, also auf bestimmte Bereiche begrenzt werden. Beides sind mögliche pädagogische Entscheidungen, doch wie sie gefällt werden, liegt nicht an den Teilnehmenden, sondern an der Leitung.

Aus dem Verständnis von Partizipation als zu erlernende Kompetenz schließen sich also nicht nur eine Fokussierung auf das selbstbildende Wirken von Theaterpädagogik, sondern auch eine spezifische Implikation für die Selbstbeziehung der Teilnehmenden (vgl. 3.4.2). Dies ist nicht an sich problematisch, man sollte sich dabei jedoch bewusst sein, dass Theater dabei vom Mittel zum Zweck der persönlichen, nicht der ästhetischen Entwicklung wird. Dies ist nicht defizitär gewertet, bedeutet aber einen entscheidenden Unterschied in der Konzeption und der Durchführung von Projekten. Zirfas (vgl. 2017, 28) bemüht sich daher um eine Differenzierung zwischen Partizipationspassungen *für* die Kulturelle Bildung, Partizipationsmöglichkeiten *in* der Kulturellen Bildung und Teilhabefähigkeiten *durch* die Kulturelle Bildung. Im letzten Fall handelt es sich um einen Bildungsprozess, der durch Anwendung eines Prinzips versucht, dasselbe gleichzeitig beizubringen. Man muss sich klarmachen: Wenn dies mein primäres Ziel in der Theaterarbeit ist, werde ich hauptsächlich selbstwirksamkeitsbildend wirken.

3.2.2 Machtverschiebung zu den Teilnehmenden?

„Für Scheiße gibt es keinen Applaus“ (Dozierender der Theaterwerkstatt)

Grundprinzip fast aller partizipativen Prozesse ist es, den Teilnehmenden mehr Macht zu geben, sie zu „ermächtigen“. Meist zeigt sich das darin, dass die Gruppe im künstlerisch-

kreativen Prozess Möglichkeiten der Mit- oder Selbstbestimmung erhält. Sie können also hier ihren ‚Willen‘ durchsetzen, ein klares Kennzeichen von Macht. Dadurch werden Möglichkeiten des Selbstausdrucks gefunden und genutzt (vgl. Plath 2014, 29f.). So werden die Teilnehmenden als Künstler*innen verstanden.

Trotzdem möchte ich hier fragen, inwiefern diese Machtverschiebung tatsächlich stattfindet. Denn in Webers Machtdefinition ist es nicht zentral, dass der eigene Willen durchgesetzt wird. Es reicht, dass man über das Potential verfügt, die Durchsetzung ist nicht zwingend erforderlich. Wie bereits in 3.1.1 erläutert, sind dem/der Theaterpädagog*in aufgrund ihrer/seiner sozialen Rolle bestimmte Kompetenzen zugeschrieben. So auch die Möglichkeit, jederzeit in den Prozess lenkend einzugreifen. Die Fähigkeit, das letzte Wort haben zu können – egal ob man sie einsetzt oder nicht – unterscheidet die Leitungsrolle fundamental von der sozialen Rolle der Teilnehmenden. Auch die partizipative Gestaltung von Prozessen ändert an dieser Tatsache nichts.

Zugleich darf hier nicht ein Gefühl der Willkür oder gar der (Aus-)Nutzung des positiv besetzten Begriffs aufkommen: Partizipation, so Zirfas (2017, 31), darf nicht „nur‘ zu Zwecken der Beruhigung veranstaltet“ werden – dann ist diese sogar als „pädagogisch kontraproduktiv und bedenklich“ einzustufen (Kup 2019a, 64). Besonders in der Schule finden sich laut ihm eine Vielzahl solcher simulierten, disziplinierenden und instrumentalisierenden Partizipationsformen (vgl. Zirfas 2017, 32). Wie können wir als Theaterpädagog*innen eine solche Form der ‚Scheinpartizipation‘ vermeiden und uns zugleich klar machen, dass wir eine finale Entscheidungsmacht haben? Für mich liegt die Antwort in der Reflexion der eigenen Haltung. Wollen wir als Theaterpädagog*innen Partizipation ermöglichen mit dem Ziel, gleichberechtigt und auf Augenhöhe mit den Teilnehmenden zu sein, müssen wir uns zuvor klar machen, wo wir Grenzen haben, deren Überschreitung für uns ein Verlassen des gleichberechtigten Verhältnisses zur unmittelbaren Folge hat. Diese Reflektion der eigenen Haltung bezüglich eigener Werte und Verpflichtungen ist essentiell für das Selbstverständnis der Theaterpädagog*in und wird in diesem Kontext besonders relevant. Ist Partizipation im Sinne einer gleichberechtigten Prozessgestaltung immer wichtiger als alle anderen Werte? Hierzu sind für mich zwei Schwerpunkte zu reflektieren: Unsere pädagogische und unsere künstlerische Verantwortung.

Pädagogisch ist zu bedenken, dass sich unser Handeln an bestimmten Werten orientiert. Als Beispiel seien hier diverse Formen der Diskriminierung im theaterpädagogischen Prozess durch die Teilnehmenden zu nennen. So ist zu erhoffen, dass jede*r Theaterpädagog*in bei einer eindeutig rassistischen Äußerung einschreitet und nicht erwartet, dass dies von der Gruppe eigenständig verhandelt und diskutiert werden muss. Ein Einschreiten der

Teilnehmenden ist zwar wünschenswert, das Einhaltgebieten einer als ‚Autorität‘ verstandenen Person hat jedoch eine andere Wirkung und ist durch ihre Verantwortung als pädagogisch Zuständige*r geboten. Es gibt aber auch weniger eindeutige Fälle. Wenn beispielsweise Klischees von der Gruppe auf die Bühne gebracht werden, müssen wir uns klar machen, ob wir diese als problematisch erachten und wenn ja, ob dies für uns ein Grund zum Eingreifen ist oder nicht. In welchen Bereichen der/die Theaterpädagog*in in den selbstgeführten, partizipativen Prozess eingreift, ist also hochgradig mit der eigenen professionellen Haltung verknüpft.

Daneben haben wir als Kulturelle Bildungsexpert*innen immer auch einen künstlerischen Anspruch. So versteht Plath (2014, 50f.) die künstlerische Leitung als eine Aufgabe des/der Theaterpädagog*in, also die Verantwortung für den künstlerischen Prozess, den dramaturgische Blick und die Beratung, so dass das Konzept der Gruppe für die Zuschauer*innen Relevanz erhält. Beim Eingreifen in den künstlerischen Prozess besteht jedoch die Gefahr, sich vom partizipativen Ansatz zu entfernen. Die Unterscheidung zwischen prozessorientierter Teilhabe und produktorientierter Teilnahme von Pinkert beschreibt die Differenz zwischen den theaterpädagogischen partizipativen Angeboten und der Beteiligung von Lai*innen in professionellen Produktionen (vgl. Kup 2019a, 17). Bei letzterer fällt in der Theaterpädagogik häufiger das Stichwort „instrumentalisieren“: Es ist problematisch, wenn die Teilnehmenden „für ein fremdes künstlerisches Konzept, eine fremde politische Weltanschauung oder gar eine ideologische Botschaft der Spielleitung instrumentalisiert werden. Hier sprechen Jugendliche dann eben nicht ‚mit eigener Stimme‘, hier haben sie sich nicht eigenständig mit künstlerischen Formen auseinandergesetzt und ihre eigene Form, ihre eigenen Inhalte gefunden“ (Plath 2014, 24). Wo die Grenze zwischen einem erfolgreichen und wünschenswerten Eingriff und einer Instrumentalisierung liegt, ist schwer zu sagen. Letztlich ist die Gruppe aber immer von der ästhetischen Meinung und Kompetenz der/s Theaterpädagogin abhängig (vgl. 3.1.1).

3.3 Widerstand im partizipativen Prozess

„Müssen wir heute wieder machen, was wir wollen?“ (Dozent zitiert Aussage von Teilnehmer)

Der Umgang mit Widerstand und Konflikt im partizipativen Prozess gestaltet sich signifikant anders als in hierarchischen bzw. direktiven Führungsstilen. Die Aufforderung zur aktiven Teilnahme und Mitgestaltung blendet laut Kup (vgl. 2019a, 62) oft Dissens aus und suggeriert Einigkeit. Ich würde dem widersprechen: Partizipation denkt vielmehr Widerstand in einem besonderen Maße mit, indem es diesen integriert statt gegen ihn zu arbeiten. Der ‚Wille‘ der/s Theaterpädagog*in ist, Widerspruch zu erlauben und darauf einzugehen, anstelle

über ihn hinweg zu entscheiden. Widerständigkeit ist Teil des Prozesses und entsteht, wenn man mit dem, an dem man partizipiert, nicht entsprechend zufrieden ist (vgl. Fuchs 2017, 52). Damit wird das Widerstreben gewissermaßen in die Machtstruktur eingebunden und operiert nicht mehr gegen das vorherrschende Machtgefüge, sondern in ihm: Die Äußerung der eigenen Vorstellungen ist erwünscht, und damit auch die Äußerung gegenläufiger Meinungen und Wünsche.

Was passiert jedoch, wenn jemand das Konzept Partizipation nicht will? Insbesondere kritisch zu hinterfragen sind solche Formen der Partizipation, in denen die Möglichkeit bzw. das Recht zur Partizipation zur Pflicht wird (vgl. bspw. Fuchs 2017, 52; Zirfas 2017, 33). Solche kritikwürdigen Formen einer verordneten Partizipation finden sich besonders häufig in Schulen, wo ein Zwang zum Mitmachen kultiviert wird und so zum Pflichtprogramm mutiert (vgl. Zirfas 2017, 32, Aden 2013, 54). Auch wenn dieser Fall in der Theaterpädagogik seltener (v.a. im schulischen Kontext) anzutreffen ist, so ist doch zu bedenken, inwiefern es im partizipativen Prozess möglich ist, *nicht* zu partizipieren. Denn, so Zirfas (2017, 33), es gibt auch „sinnvolle Formen der Nichtpartizipation“. Diese treten auf, wenn beispielsweise eine (kognitive) Überforderung droht, wenn die entsprechenden (zeitliche oder interessenbezogene) Ressourcen nicht vorhanden sind oder wenn Partizipation bewusst abgelehnt wird.

Gerade letzteres wird m.E. oft im theaterpädagogischen Diskurs ausgeblendet. Die Gründe für eine Ablehnung können vielfältig sein. Partizipation ist durchaus nicht leicht: Es kann Prozesse verlangsamen, mühsamer, anstrengender und je nach dem konfliktreicher machen (da Konflikten Raum geboten wird). Gelingende Partizipation fordert ein erhebliches Maß an komplexen Fähigkeiten wie Kompromissfähigkeit, Empathie, Bereitschaft, andere Interessen zu respektieren (siehe auch 3.4; vgl. Fuchs 2017, 52). Wie also funktioniert Widerstand gegen den partizipativen Prozess an sich? Meist in einer konkreten Äußerung dagegen oder in der Verweigerung der Partizipation. Viele Beispiele aus der Praxis, so auch häufig der vielzitierte Wunsch nach „richtigem Theater“ mit einem „richtigen Stück“ und einer „richtigen Regie“, drücken teilweise eine Ablehnung partizipativer Arbeitsweisen aus. „Müssen wir heute wieder machen was wir wollen?“ soll eine Teilnehmerin eines Dozierenden der Theaterwerkstatt gesagt haben. Der Zwang wird hier schon im Modalverb „müssen“ ausgedrückt: Partizipation ist somit als eine eindeutige Willensdurchsetzung der/s Theaterpädagog*in zu verstehen und somit eine Machtausübung auf die Gruppe. Dabei spielt es zunächst keine Rolle, ob die Gruppe dies auch will oder nicht – Widerstand muss nicht gegeben sein, um festzustellen, dass eine Machtausübung vorhanden ist.

Dies verdeutlicht einen entscheidenden Aspekt in der Partizipation: Die „Schwierigkeit, Freiheit beim Zwange [zu] kultivieren“ (Zirfas 2017, 35). Zu diesem Zwang muss es nicht unbedingt kommen: Die Beobachtung, dass viele Jugendliche mehr Augenhöhe, nachvollziehbare Entscheidungen, Gleichberechtigung und mehr Mitbestimmung wollen, wird immer wieder gemacht (vgl. bspw. Liermann 2016, 44). Zugleich würde ich es nach meinen eigenen Praxiserfahrungen vermeiden, diese Bedürfnisse mit einer pauschalen Vollpartizipation aller zu aller Zeit gleichzusetzen. Vielmehr kommt es immer wieder zu Momenten, in denen auch aus der Gruppe heraus keine Partizipation erwünscht ist. Empfinde ich es als Leitung sinnvoller, einer Gruppe, die Partizipation nicht will, einen partizipativen Arbeitsprozess aufzuzwingen oder ist es dann nicht partizipativer gedacht, diesen Wunsch zu akzeptieren? Auf diese Frage lässt sich keine abschließende Antwort finden und sie muss wohl von Fall zu Fall unterschiedlich entschieden werden. Anstelle einer kompletten Abkehr vom Konzept der Partizipation ist jedoch auch ein Zwischenweg möglich: Rothe schlägt vor, „Verweigerung von Teilhabe als Moment des Unverfügbaren schätzen [zu] lernen“ (Kup 2019a, 298). Anstelle der Nötigung zu partizipieren oder der Unfreiheit, nicht partizipieren zu dürfen, plädiert Kup daher für eine dritte Alternative: die Freiheit, nicht partizipieren zu müssen.⁷

3.4 Macht ist relational

Macht ist keine Substanz, sondern ein Verhältnis, das keinen einseitigen Ursprung hat, sondern auf beiden Seiten wirkt (vgl. Ricken 2004, 125). Daher werden in diesem Kapitel die drei entscheidenden Beziehungsformen, in denen Macht im partizipativen theaterpädagogischen Prozess wirksam wird, beleuchtet: Die Beziehung zwischen Theaterpädagog*in und den Teilnehmenden (3.4.1), die Selbstbeziehung der Teilnehmenden (3.4.2) und die Beziehungen in der Gruppe (3.4.3).

3.4.1 Beziehung Theaterpädagog*in – Teilnehmer*in

„Vertrauen ist also ein wichtiges Prinzip, da es davon entlastet, alles kontrollieren zu wollen“ (Fuchs 2017, 53).

Mit der Entscheidung für eine partizipative Gestaltung knüpfen Theaterpädagog*innen in der Regel bestimmte Erwartungen an das Verhalten der Teilnehmenden. Diese bestimmen in hohem Maße, ob die Leitung selbst den Prozess als partizipativ wahrnimmt und daher auch, wie und wann sie interveniert. Schon allein die Erwartung selbst kann, je nach Kontext, zur Lenkung des Verhaltens der Teilnehmenden führen, was wiederum eine Machtübung über die Teilnehmenden ist: Sie sollen sich auf eine bestimmte Weise verhalten, abweichendes Verhalten wird sanktioniert. Da das erwartete Verhalten signifikant anders

⁷ Siebenbrock & Herzog (vgl. 2016, 18f.) beschreiben eindrucksvoll, wie so durch die Akzeptanz der Nichtbeteiligung der meisten Mitglieder einer Kooperationsgruppe ein Projekt erst möglich wurde.

ist als in direktionalen Prozessen, wird tendenziell übersehen, dass trotzdem eine Erwartungshaltung existiert, in der sich die/der Theaterpädagog*in an die Gruppe richtet. Wir müssen uns als Spielleiter*innen daher immer klar sein: Welche (auch impliziten) Erwartungshaltung habe ich an die Teilnehmenden, wenn ich sage, das Projekt sei partizipativ gestaltet? Im Folgenden möchte ich einige der zentralen Erwartungen benennen, die nach meiner Beobachtung (und der Literatur folgend) besonders oft an partizipierende Teilnehmende gestellt werden.

Erwartung 1: Selbstverantwortliches, unternehmerisches Selbst

Unter dem Stichwort „unternehmerisches Selbst“ fasst Kup (2019a, 276) das idealtypische Bild einer/s Theaterschüler*in, die selbständig, eigenständig und selbststeuernd ist. Diese durchaus positive Annahme eines autonomen, eigenverantwortlichen Individuums ist einerseits wertschätzend, andererseits fordert es Fähigkeiten, die Partizipation erst möglich machen. So gibt es in der Schulforschung Belege dazu, dass selbstorganisiertes, partizipatives Lernen nur denen nutzt, die schon selbstorganisiert sind (vgl. Kup 2019b, 24f.; Zirfas 2017, 32). Anknüpfend an diese Erwartungshaltung von Selbstständigkeit und Autonomie knüpft sich auch die Diskussion, ob Partizipation als Kompetenz gesehen wird. Das Ideal des/der selbstständigen Teilnehmer*in kann so zu einem kritischen Umgang mit Menschen führen, die Beteiligung im vorgegebenen Maß nicht einbringen können oder wollen (vgl. Kup 2019b; Zirfas 2017, 34).

Eine Konsequenz von Partizipation ist, dass durch die Mitgestaltung des Projekts Distanz zum Projekt erfolgt und dadurch die Zuordnung von Verantwortung verwischt wird (vgl. Kup 2019a, 64). So werden nicht nur Möglichkeiten der Kritik an den/die ‚offiziell‘ Verantwortliche*n, also der/ Theaterpädagog*in entzogen, die Belastung der Verantwortung geht auch auf die Gruppe über. Gerade im Schulkontext besteht – einzuordnen in eine konstruktivistische Didaktik – die Gefahr, dass dem Subjekt eine Verantwortung für den Lernprozess übertragen wird (vgl. Kup 2019a, 277; Pongratz 2009, 152). Teil dieser Kritik ist oft der Bezug dieses Subjektverständnisses eines unternehmerischen, selbstverantwortlichen Selbst mit dem Neoliberalismus (vgl. Lehmann-Rommel 2004, 261; Pongratz 2009; 152; Rabenstein 2007, 39; Schubert 2014, 94). Weiter eingehen möchte ich auf diese Subjektvorstellung, die auch die Selbstbeziehung der Teilnehmenden prägt, in 3.4.2. Da wir als Theaterpädagog*innen künstlerisch arbeiten, müssen wir hinterfragen, ob die Teilnehmenden gerne mehr Verantwortung für den Prozess und das künstlerische Endprodukt haben wollen. Plath betont, dass die Hauptverantwortung auch in partizipativen Prozessen bei der Leitung verbleiben muss – dies sei eine Erwartungshaltung, die an die soziale Rolle der/s Theaterpädagog*in geknüpft ist (vgl. 3.1.1).

Zudem wird von den Teilnehmenden eine gewisse soziale Verantwortung verlangt, die insbesondere dann zunimmt, wenn die gruppenspezifischen Prozesse partizipativ gestaltet werden. Damit dies gelingt, benötigt es von allen Kompromissfähigkeit, Empathie und Bereitschaft, andere Interessen zu respektieren (vgl. Fuchs 2017, 52). Ob wir diesen sozialverantwortlichen Blick von allen in der Gruppe verlangen können, möchte ich in 3.4.3 näher diskutieren.

Erwartung 2: Aktives Teilnehmen

Nicht immer, aber doch häufig wird bei partizipativem Theater eine sehr proaktive Haltung der Teilnehmenden erwartet. Die Teilnehmenden sollen selbst Ideen, Wünsche und Vorschläge generieren. Natürlich basiert die kreative Theaterarbeit immer auf einem gegenseitigen Austauschprozess. Selbst die strengste Form des Regietheaters muss immer mit dem arbeiten, was vorhanden ist: Theater ist nie eine Ein-Weg-Veranstaltung, sondern immer Resultat der Interaktion und Wechselwirkung von Spielleitung, Spielgruppe und Spielregeln, so Lille (vgl. 2019, 133). Trotzdem sollte man reflektieren, von wem man das Generieren und Vorschlagen von Ideen (die notwendig für den theatralen Prozess sind) erwartet, sollten die Ideen nicht „wie von selbst“ entstehen. Daran knüpft sich die Frage des künstlerischen Inputs, die bereits in 3.1.1 diskutiert wurde. Wenn man sich als Theaterpädagog*in als Prozessinitiator versteht, muss nicht nur gefragt werden, wie man durch diese initiativen Prozesse lenkt, es sollte auch reflektiert werden, wieviel Eigeninitiative von den Teilnehmenden verlangt wird. Schnell kommt es zu dem Punkt, an dem sich die Teilnehmenden der Aufforderung, sich aktiv zu beteiligen, kaum entziehen können.⁸ Auch wenn Scheurle seine Aussage auf Zuschauer*innen bezieht, so ist sie für mich doch auch für die Teilnehmenden eines theaterpädagogischen Projekts relevant: „Partizipation [ist] nicht gleichbedeutend mit aktiver Teilnahme“ (Scheurle 2017a, 154).

Spezifizieren lässt sich dies auch daran, dass unter Partizipation (insbesondere im schulischen Kontext, aber auch außerhalb) verstanden wird, dass die Spieler*innen den Arbeitsprozess und Aufführung selbst gestalten (vgl. Hruschka 2016, 46). Die Teilnehmenden sollen selbst die Anleitungs- und Regieposition übernehmen (vgl. Kup 2019a, 276). Je nach dem kann dies von den Vorstellungen der Gruppe, wie der Prozess gestaltet wird, stark abweichen. Wir stehen dann vor der Entscheidung, ob wir zum Ausprobieren neuer Erfahrungen auch bezüglich theatraler Aufgabenbereiche ermuntern, oder die Teilnehmenden diese selbst wählen lassen – selbst wenn alle am liebsten Schauspielen wollen. Setzen wir uns als Theaterpädagog*innen darin durch, die Teilnehmenden in die Leitungspositionen

⁸ So sieht es zumindest Rabenstein (vgl. 2007, 46) für als selbstständig adressierte Schüler*innen. Die Diskurse von Selbstständigkeit und Partizipation überschneiden sich im pädagogischen Kontext an einigen Stellen, es ist durchaus möglich Parallelen zu ziehen, so wie in diesem Beispiel.

zu schicken, obgleich sie das zunächst nicht wollen, können sie ein neues Verständnis über ästhetisches Wissen erhalten. Aber wir „zwingen“ sie gewissermaßen zu ihrem Glück. Das möchte ich hier nicht als problematisch verstanden wissen: Durch unsere Profession können wir als Bildungsexpert*innen diesen Prozess sinnvoll und lehrreich gestalten, der nach einer ersten Überwindung Interesse und Freude durch die Kenntnis und Anwendung gestalterischen Mitteln u.v.a.m. wecken kann. Aber ohne die Durchsetzung unseres Willens geht es eben nicht immer. Trotzdem sollte hier bedacht werden, dass dies bei ungeschicktem Umgang schnell zu einem „Zwang zur Partizipation“ werden kann. Wie sehr wir ermutigen und wie sehr wir akzeptieren, dass nicht jede*r unter Theater versteht, alle ‚Rollen‘ im theatralen Prozess zu durchlaufen, liegt bei uns.

Auf der anderen Seite werden durch die Übertragung von Aufgaben dem Subjekt bestimmte Erfahrungen auch nicht ermöglicht (vgl. Kup 2017, 32). Anleiten ist nicht zwingend eine Fremdbestimmung, sondern kann nach Seel als Moment des „Sich bestimmen lassens“ auch als Voraussetzung für Selbstbestimmung verstanden werden (Kup 2019a, 297). Erst in der Begrenzung und im Geführt-werden können manche Freiheiten entdeckt werden. Zudem ist unsere Lebensrealität durch Fremdbestimmung geprägt. Solange man Vertrauen hat, ist Fremdbestimmung nicht zwingend problematisch: „Vertrauen ist also ein wichtiges Prinzip, da es davon entlastet, alles kontrollieren zu wollen“ (Fuchs 2017, 53). Auch Plath (vgl. 2014, 55) betont die Relevanz von Vertrauen im künstlerischen Prozess. Partizipatives Theater kann, je nachdem wie es gestaltet wird, somit auch bestimmte Erfahrungen des sich Fallenlassens und des Abgebens ermöglichen.

Erwartung 3: Partizipation als Selbsta Ausdruck

Kup (2019, 77) arbeitet diskursanalytisch aus, dass Partizipation häufig als „Performance des authentischen Selbst“ verstanden wird. Er differenziert hierbei nach dem österreichischen Philosoph Robert Pfaller die „*Teilhabe an etwas Öffentlichem*“ von der „*Teilnahme mit etwas Eigenem*“ (Kup 2019a, 78). Damit beschreibt er die Tendenz, dass Partizipation besonders dann als gelungen bewertet wird, wenn die Teilnehmenden ihr „Eigenes“ zur Darstellung bringen. Häufig werden sie daher im partizipativen Theater auch als „Expert*innen“ angesprochen für ihr eigenes Leben oder bestimmte Aspekte ihrer Identität (vgl. Kup 2017, 30). Daran geknüpft ist das Versprechen, die Teilnehmenden aus einer „von sich ‚entfremdeten‘ Position herauszuführen und [sie] in [ihrem] ‚eigentlichen Sein‘ wahrzunehmen“ (Kup 2019a, 82). Die Vorstellung einer personalen Authentizität, welche zur Geltung kommen soll, geht oft auch mit Vorannahmen einher, wie jemand authentisch ist und kann so zu einer „Anleitung zur Selbstdarstellung“ werden (Kup 2017, 31).

Letztens sprach ich mit einem Jugendlichen in meinem Theaterkurs über „diese neue Art von Theater“, wie er es nannte. Er wollte das nicht mehr und stattdessen einen Text, in dem eine Rolle steht, die er spielen kann. Er war wütend, dass er das trotz vieler Jahre Theatererfahrungen noch nie machen durfte. „Warum muss ich immer ich selbst sein und immer eigene Dinge zeigen? Im Theater ist doch das coole, dass ich nicht ich sein muss, sondern eine Rolle spielen darf“ sagte er zu mir.

Für mich fordern solche Aussagen dazu auf, Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass Partizipation nicht dasselbe wie Selbstaussdruck ist. Partizipatives Theater ist nicht mit biographischem Theater gleichzusetzen: Biographisches Theater ist eine mögliche Kunstform, aber nicht die einzige. Man hat auch die Möglichkeit, andere Ansätze zu wählen und den Teilnehmenden zu ermöglichen, auch nicht ihr „authentisches Selbst“ zu sein. Darin liegt eine der Stärken des Theaters: Die Erfahrung des Fremden, des Spiels mit Identitäten und somit der Differenz Erfahrung (vgl. Kup 2019a, 35).

Fazit: Wer kann eigentlich partizipieren?

Diese Analysen zeigen, dass eine Vielzahl an Erwartungen von der Leitung an die Teilnehmenden gestellt werden, wenn partizipativ gearbeitet wird. Für Partizipation müssen Voraussetzungen geschaffen werden im Sozialverhalten, der Konzentration, dem Empathievermögen, der Anerkennung von Regeln und die Grundkenntnisse ästhetischer Ausdrucksmöglichkeiten (vgl. Plath 2014, 23). Auch wenn dies alles wünschenswerte Kompetenzen sind, üben wir als Theaterpädagog*innen doch Macht durch unsere Leitungsrolle aus, in der wir versuchen, diese Voraussetzungen zu schaffen bzw. indem wir sie setzen.

Gewarnt wird daher davor, dass partizipativ gestaltete Prozesse nur für bestimmte Individuen geeignet sind, die über bestimmte Kompetenzen verfügen und bestimmte Arbeitstugenden verinnerlicht haben. Pongratz spricht daher von einem bestimmten Sozialtypus, „dessen vorgebliche Autonomie auf vielfältigen verinnerlichteten Disziplinarprozeduren auf ruht (sic!). Sie erst machen ihn fähig zur Einhaltung selbstgesetzter Normen, zur Methodisierung des Umgangs mit sich selbst und zu planmäßigem Handeln, zur Selbstforschung und zum selbstbewussten Umgang mit den eigenen Affekten“ (ebd. 2009, 150). Diese Annahme macht Partizipation selektiv und begünstigt insbesondere all jene, die bereits leistungsmotiviert und selbstgesteuert handeln (vgl. Pongratz 2009, 152f.). In der Bildungsforschung wird auch von einer „habituellen Passung“ zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen gesprochen, die dem Habitus der sozialen Mittelschicht entstammt (Jenni 2017, 124). Das regulative Ziel der Beteiligung aller kann somit eine Differenz erzeugen, nämlich zwischen jenen, die in der Lage sind zu partizipieren, und denen, die dies nicht können oder wollen (vgl. Zirfas 2017, 38).

3.4.2 Selbstbeziehung der Teilnehmenden

Der partizipative Prozess prägt nicht nur die Beziehung von Theaterpädagog*in und Teilnehmer*in, sondern auch die Selbstbeziehung der Teilnehmenden, also der Beziehung zu sich selbst. Die Machtveränderung wird zumeist primär positiv begriffen: Schlagworte wie Selbstermächtigung, Freiheit und Selbstbestimmung umschreiben das veränderte Selbstverhältnis. In partizipationskritischen Analysen wird die Beziehung der Teilnehmenden zu sich selbst besonders ausführlich betrachtet. Viele der Autor*innen wie Masschelein & Quaghebeuer, Lehmann-Rommel, Liesner, Rabenstein und Pongratz beziehen sich auf den schulischen Kontext, sind aber dennoch auch für ein partizipatives Arbeiten in der Theaterpädagogik zu transferieren (vgl. Kup 2019a, 19). Die Machtstruktur, so die Beobachtung basierend auf Foucaults Machttheorie, wird in die Subjekte selbst verlagert, indem sie eigenständig Macht über sich selbst ausüben durch Selbstregulierung und -führung, und sich so dem erwarteten sozialem Verhalten fügen. Ich möchte diese Überlegungen bezüglich Partizipation als gouvernementaler Praxis grob umreißen.⁹

„Gouvernementalität“ meint bei Foucault, wie bereits in 2.2 angerissen, eine spezifische Form der Macht. Gouvernementalität wird auch als Regierung bezeichnet und umschreibt die „Gesamtheit von Prozeduren, Techniken, Methoden, welche die Lenkung der Menschen untereinander gewährleisten“ (Foucault zitiert nach Schäfer 2004, 264). D.h. das Spezifische dieser Machttechniken ist, dass sie das Verhältnis der Individuen zu sich selbst prägen. So wird nicht durch (äußeren) Zwang oder durch Unterdrückung regiert, sondern vor allem durch die „Mobilisierung von Kompetenzen der Selbstregulierung des einzelnen Subjektes“ (Kup 2019a, 15). Das Subjekt übt somit selbstständig Macht über sich aus und diszipliniert sich selbst. Durch eine ‚Führung der Führungen‘, wird Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit von Verhalten genommen (vgl. Kup 2019a, 28; Ricken 2004, 133). Das Individuum wird in einer solche Machtstruktur nicht eingeschlossen und diszipliniert, sondern, so Dzierzbicka & Sattler, freigesetzt und kontrolliert (vgl. Kup 2017, 27). Macht und Freiheit sind somit nicht oppositionär, sondern bedingen einander: Macht kann nur auf ‚freie Subjekte‘ ausgeübt werden (vgl. Ricken 2004, 133). Freiheit wird damit zu einer nutzbaren Ressource gouvernementaler Machtpraktiken (vgl. Kup 2019a, 75). Die unterstellte Annahme eines autonomen Subjekts, das sich selbst regiert, führt und steuert, ist nicht mehr als gegeben vorausgesetzt, sondern Resultat sozial-kultureller Vorstellungen (vgl. Kup 2019a, 29).

⁹ Es gibt bereits zahlreiche Texte, die sich tiefergehend mit Foucaults Theorien in Verbindung mit dem pädagogischen Ziel der Partizipation befassen haben. Da es diese Arbeit nicht vermag, die Theorie Foucaults ausführlich zu behandeln zu reflektieren, verweise ich auf die zitierte Forschungsliteratur. Wichtig ist zu betonen, dass die gouvernementalitätskritische Sicht nur eine von vielen auf den Partizipationsdiskurs ist, so Kup (vgl. 2019, 20) – auch wenn sie sehr dominiert.

Als Besonderheit bei einer partizipativen Prozessgestaltung wird genau eine solche Veränderung des Selbstverhältnisses von Individuen, geprägt durch Techniken der Selbstführung, verstanden (vgl. Rabenstein 2007, 42). Bröckling schreibt daher auch vom „partizipative[n] Regieren“ als dem „Regieren durch Freiheit – governing by freedom“ (Kup 2017, 28). „Autonomie, Partizipation und (Selbst-)Reflexivität stellen sich nicht (mehr) als (kritische) Antithesen zu politischer Macht und als Hindernis ökonomischer Funktionalität dar, vielmehr bilden sie als bedeutsame ökonomische Ressourcen und maßgebliche Produktionsfaktoren nun selbst den neuen Brennpunkt von Erziehungs- und Fortbildungsmaßnahmen in pädagogischen Institutionen“ (Lehmann-Rommel 2004, 262). Partizipation ist somit keine Emanzipation von vorhandenen Regeln, sondern die Regel selbst. So bleibt zu hinterfragen, ob sie wirklich in der Lage ist, herrschende Ungleichheit zu ändern (vgl. Aden 2013, 54).

Eine solche Regierungspraktik hat Auswirkungen auf die betroffenen Subjekte. Mit dem Verständnis von Teilnehmenden als rationale Subjekte, die ihre Wahl frei treffen können, werden sowohl die Handlungen als auch ihre Folgen dem Subjekt zugeschrieben (vgl. Lehmann-Rommel 2004 265f.). Somit kommt es zu einer Responsibilisierung der Teilnehmenden, da ihnen als autonomen Individuen mehr Verantwortung übertragen wird (siehe auch 3.4.1; vgl. Kup 2019a, 69). Mit der Freiheit gehen somit nach Gilles Deleuze auch neue Formen von sozialer Kontrolle einher (Kup 2019a, 29). Es entsteht ein Selbstzwang durch die moralische Einbindung von Individuen (Aden 2013, 3). „Wer es an Initiative, Anpassungsfähigkeit, Dynamik, Mobilität und Flexibilität fehlen lässt, zeigt objektiv seine oder ihre Unfähigkeit, ein freies und rationales Subjekt zu sein.“ (Lemke zitiert nach Lehmann-Rommel 2004, 266). Daran anschließen lässt sich auch die implizite Notwendigkeit der Selbstführung, die aus der Freiheit an Wahlmöglichkeiten folgt. Diese Selbstführung kann Teilnehmende überfordern (vgl. Kup 2017, 27). Nach klassischen Standardwerken der Theaterpädagogik wollen wir aber genau das verhindern, indem wir fordern, aber nicht überfordern (vgl. Höhn 2018, 16). Plath (2014, 54) hingegen beschreibt in ihren Überlegungen zum partizipativen Theater jedoch genau diese Überforderung als Ziel: „Grundprinzip [...] ist die ständige Überforderung, ein absichtliches Zuviel an Informationen und Angeboten. Denn so ist auch das Leben.“ Durch richtige Dosierung dieser Überforderung, gekoppelt mit Lust und Freiwilligkeit, kann dies für die Teilnehmenden zu einer attraktiven Fülle an Möglichkeiten führen (vgl. Plath 2014, 54). Wenn dies jedoch nicht gelingt, ist die Kehrseite eines überforderten Selbst Erschöpfung, Stress, ein Gefühl scheiternder Eigenverantwortung und Unfähigkeit. Gegebenenfalls verlassen die Teilnehmenden sogar den Kurs.

Als Fazit bleibt zu bemerken, dass Partizipation somit durchaus ähnlich hohen Druck ausüben kann wie eine hierarchisch organisierte Machtstruktur, aber nicht muss. Partizipation sollte nach diesen Überlegungen nicht per se als negativ oder positiv für die

Selbstbeziehung verstanden werden. Kup (vgl. 2019, 282) schlägt vor, an die Stelle von Selbststeuerung und Selbstständigkeit Selbstbestimmung und Selbstermächtigung zu stellen, um Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung zu ermöglichen. Inwiefern dies steuerbar ist, bleibt jedoch offen. Grundlegend dafür ist die Persönlichkeitsdisposition sowie die konkrete Umsetzung von Partizipation, die die/der Theaterpädagog*in leisten muss.

3.4.3 Gruppenbeziehungen

Das klassische theaterpädagogische Arbeitssetting ist die Arbeit mit Gruppen. Die hinter der Partizipation stehende Intention, mehr Mit- und Selbstbestimmung der Einzelnen zu ermöglichen, beeinflusst immer auch den Umgang der einzelnen Gruppenmitglieder miteinander. Denn wo Entscheidungsgewalt in die Gruppe gegeben wird, ist immer die Frage, wer in der Gruppe in der Lage ist, diese zu übernehmen. Dabei ist meines Erachtens nicht nur die persönliche Disposition entscheidend (vgl. Kapitel 3.4.2), sondern auch, wie sich das Individuum in der Gruppe und wie die Gruppe das Individuum verortet. Die soziologische und psychologische Forschung zu Gruppendynamik ist umfangreich und kann hier nicht ausführlicher wiedergegeben werden. Trotzdem wurde die Frage, inwiefern die Ermächtigung zu mehr Teilhabe durch gruppendynamische Prozesse geprägt wird, meines Wissens bisher kaum diskutiert. Auch Zirfas (vgl. 2017, 37) betont, dass bei Partizipation meist die Beziehungsstrukturen zu wenig bedacht werden. Daher möchte ich im Folgenden einige Gedanken zur weiteren Reflektion ausführen.

Kup (vgl. 2019, 66) schreibt, dass auch eine Herrschaft aller über alle eine Herrschaftsform ist und auch das gewählte, gemeinsam beschlossene Gesetz ein Gesetz ist. Partizipative Arbeit schließt Regeln für die Gruppe auch nicht prinzipiell aus, meist unterscheidet sich nur die Genese der Normen von der in einer autoritativ geführten Gruppe und die Durchsetzung dieser Normen. Gehen wir davon aus, dass sich die Leitung komplett zurückzieht und die Gruppe selbstbestimmt alles entscheidet, wirken also durchaus noch Machtstrukturen.¹⁰ Doch welcher „Wille“ setzt sich durch und etabliert diese Machtstrukturen? Kann eine Gruppe einen ‚gemeinsamen‘ Willen entwickeln, oder setzen sich Einzelpersonen durch, die besonders geschickt Gruppen lenken können, durchsetzungsstark oder in der Lage sind, ihre Ideen erfolgreich zu vermitteln?

¹⁰ Es ließe sich argumentieren, dass Überlegungen hierzu also nur in einem von der Gruppe komplett selbstgesteuerten Prozess relevant werden. Ich wähle diese Form der Partizipation jedoch nur zur besseren Veranschaulichung, weil sie den gruppendynamischen Einfluss auf Machtverteilung am konkretesten darstellt. M.E. ist auch bei geringerer Beteiligungsintensität immer zu reflektieren, wer Ideen äußert und für die gesamte Gruppe Entscheidungen trifft. Dies ist nicht nur abhängig von der persönlichen Disposition (vgl. 3.4.2), sondern auch von der Gruppendynamik.

Um dies zu verstehen, sind Feststellungen zum gruppenspezifischen Prozess hilfreich. Wenn in einer Gruppe¹¹ die Person, welche gewohnter Weise die Führung übernimmt – also die/der Theaterpädagog*in – die klassischen Leitungsaufgaben nicht in die Hand nimmt, kann dies zu Verunsicherung, Angst und Rückgriff auf gewohnte Verhaltensmuster führen, d.h. bspw. dem Versuch, eine Leitung zu installieren, so König & Schattenhofer (vgl. 2016, 79).¹² In dieser ersten Phase muss also einerseits die Verunsicherung der Gruppe ausgehalten werden und zugleich genug Sicherheit vermittelt werden, damit die Angst die Situation nicht dominiert. Diese erste Phase der Gruppenentwicklung wird „Anfangs- und Orientierungsphase“ genannt (vgl. König & Schattenhofer 2016, 62). In der zweiten, für diese Arbeit besonders relevanten Phase, werden erste Rollen und Positionen ausgebildet. Diese bilden sich durch die ständigen gegenseitigen Einflussnahmen und werden geprägt durch die Arbeitsaufgabe (vgl. Battegay 1973, 59). Sie sind somit sehr flexibel und damit abzugrenzen vom soziologischen Begriff der sozialen Rolle (vgl. 2.2).¹³ In hochorganisierten Arbeitsgruppen kommt es zur Aufgabenspezialisierung, in informellen Gruppen zur Rollendifferenzierung (vgl. Mann 1999, 59). In der Theaterpädagogik liegen wir dazwischen: Weder sind unsere Gruppen hochorganisiert, da unsere Teilnehmenden nicht professionell sind, noch sind wir eine informelle Gruppe. Die Spezialisierung ist zumeist notwendig, um die Gruppenaufgabe – also zumeist ein gemeinsames Projekt mit Aufführung – zu bewältigen. Eine Rollendifferenzierung ist also notwendig: die diffuse Machtverteilung in der Gruppe, solange sich noch keine Rollen ausgebildet haben, ist verbunden mit einer fehlenden Aufgabenverteilung. Dies kann zu Problemen führen: sehr treffend auch für den theaterpädagogischen Prozess beschreiben dies König & Schattenhofer (2016, 48) in verschiedenen Beispielen: Alle wollen bestimmen; alle warten, dass jemand anderes die Initiative ergreift; oder alle haben Ideen, aber niemand will entscheiden.

Es entsteht also eine gewisse Ordnung und Hierarchie (vgl. Battegay 1973, 59). Diese ist jedoch deutlich komplexer als die einer zweistufigen Hierarchie (Gruppe – Führung), da sie dynamisch ist und sich die Individuen in ihren Positionen behaupten müssen (vgl. Battegay 1973, 60). Die Rollen können unterschieden werden, je nachdem ob sie sich auf die Gruppenaufgabe, die sozialen Beziehungen oder die Eigenbedürfnisse richten (vgl. Benne & Sheats in Battegay 1973, 60). Es gibt unterschiedliche Erklärungen, wie sich die Rollendifferenzierung ergibt bzw. wer welche Rolle einnimmt. Häufig werden hierzu Modelle aus

¹¹ Ich verstehe Gruppe hier nach König & Schattenhofer (2016, 15) als Vereinigung von 3 bis ca. 20 Mitgliedern mit gemeinsamer Aufgabe bzw. Ziel. Eine Gruppe hat die Möglichkeit der Face-to-Face Kommunikation und besteht für eine gewisse zeitliche Dauer. Zudem bildet sich in Gruppen ein Wir-Gefühl, ein eigenes Normen- und Wertesystem und – für die kommenden Überlegungen entscheidend – ein Netzwerk von Rollen.

¹² König und Schattenhofer beziehen sich hierbei auf die sog. T-Gruppe, eine gruppenspezifische Trainingsgruppe, die sich selbst zum Thema macht und dabei von einem/r Trainer*in unterstützt wird. Auch wenn dies eine sehr spezifische Gruppe ist, so sind doch einige der Beobachtungen für die Theaterpädagogik bemerkenswert (König & Schattenhofer 2016, 89).

¹³ Während sich soziale Rollen auf die gesamtgesellschaftlichen Erwartungen beziehen, beziehen sich Rollen in der Gruppendynamik auf Verhaltensweisen, Aufgabenverteilung usw. in einer Gruppe.

Charakter- oder Persönlichkeitstypologien hinzugezogen (vgl. König & Schattenhofer 2016, 47). Je nach dem wird der Persönlichkeitstyp als entscheidend angesehen oder, in abgeschwächter Form, die Kombination von Aufgabe und individuellen Eigenschaften als für die Rollenverteilung prägend angesehen.

Zentral beleuchtet wird in der Literatur jedoch immer wieder die Rolle des Aufgabenführers, die auch bezogen auf das Thema Macht entscheidend ist. Woher kommt der Führungserfolg, d.h. dass sich eine Person mit ihren Ideen durchsetzt und Einfluss auf die anderen nehmen kann? Dazu gibt es diverse Modelle, die Kerschreiter et al. (vgl. 2011, 182ff.) in drei Hauptkategorien einordnen:

- 1) Klassische Führungstheorien, die davon ausgehen, Führungsrollen etablierten sich durch Eigenschaften der Führungskraft
- 2) Interaktionale Führungstheorien, die davon ausgehend dass alle Gruppenmitglieder Teil dessen sind, was Führung ausmacht
- 3) Mitarbeiterorientierte Führungstheorien, die die Gruppenmitglieder, welche nicht führen, in den Mittelpunkt stellen

Während die klassischen Führungstheorien inzwischen zum Teil als veraltet gelten, sind die mitarbeiterorientierten Führungstheorien besonders aktuell, in denen beispielsweise davon ausgegangen wird, dass Führung geprägt wird von der Vorstellung, wie Führungskräfte sich verhalten (Implizite Führungstheorien, vgl. Kerschreiter et al. 2011, 193ff.). Je nachdem, welche der genannten Aspekte wirksam werden, etablieren sich neue Machtdynamiken in der Gruppe, die nicht *zwingend* abhängig sind von bspw. Expertise oder sozialer Kompetenz. Gruppenführer*innen sind nach empirischen Studien zumeist entweder „expressiv“, d.h. sehr beliebt und insbesondere im emotionalen Bereich überzeugend oder „instrumentell“, d.h. überzeugend beim Erbringen einer Leistung (vgl. Bock-Rosenthal 2013, 395). Aus einer Gruppe heraus werden meist die zu Gruppenführer*innen ausgewählt, die besonders gemocht werden (vgl. Bock-Rosenthal 2013, 395f.). Dabei werden im theaterpädagogischen Kontext selten auf formalem Weg ‚Gruppenführer*innen‘ gewählt, vielmehr etablieren sie sich durch gewisse Verhaltensweisen, die ihnen Macht über Situationen und andere Personen geben. So beispielsweise dadurch, dass sie zumeist zuerst reden und damit Diskussionen grundlegend prägen (vgl. Bock-Rosenthal 2013, 394). Oder sie dominieren die künstlerische Arbeit mit ihrer Meinung, so wie im folgenden Beispiel:

Azubis an der Theaterwerkstatt werden in einer Einheit immer wieder in Kleingruppen eingeteilt, um Szenen zu inszenieren. Nach einiger Zeit diskutieren mehrere Teilnehmende in der Pause darüber, wie schwer es ist, in der Gruppe sowohl darauf zu achten sozial zu sein und Rücksicht zu nehmen als auch für sich einzustehen. Andere wiederum beschweren

sich, dass sie mit ihren Ideen gar nicht erst durchkommen und von ihrer Gruppe nicht berücksichtigt werden. Eine Person (A) findet, dass es besser wäre, wenn nur eine Person je Szene Regie führt, in jeder Szene dafür eine andere Person.

Mit dem Vorschlag von Person A ist ein wichtiger Aspekt von Rollen in Gruppen angesprochen: Rollen sind nicht an Einzelpersonen fixiert, sondern können situationsspezifisch wechseln (vgl. König & Schattenhofer 2016, 48). Problematisch, so Battegay (vgl. 1973, 61), wird die Rollenverteilung erst, wenn sie erstarrt. Dann können Positionen ausgenutzt werden. Wenn die Führungsrolle rotiert, führt das nach Studien zudem zu einem höheren Maß an Kooperation und Partizipation (vgl. Kerschreiter et al. 2011, 183).

Unabhängig davon, wie genau sich die Führungsrollen in der Gruppe bilden, lässt sich festhalten: Wenn die/der Theaterpädagog*in in bestimmten Situationen nicht die Rolle der Leitung einnimmt, so wird diese „Lücke“ nicht zwingend durch einen kollektiven Entscheidungsprozess gefüllt, sondern es etabliert sich eine Gruppenhierarchie. Diese würde sich, so ist es zu vermuten, auch ausbilden bei einer direktional geleiteten Gruppe. D.h. die Bildung von Gruppenhierarchien ist, wie oben ausgeführt, etwas Natürliches. Nur müssen wir uns solche Dynamiken insbesondere im partizipativen Prozess bewusst machen, da wir ihnen möglicherweise mehr Raum geben. Als Theaterpädagog*in ist man so vor die Entscheidung gestellt: Wie sehr versuchen wir rotierende (Führungs-)Rollen zu forcieren, um so Macht dynamisch wechseln zu lassen und die Teilnehmenden immer wieder in die Lage zu versetzen, ihre Rollen in der Gruppe neu zu gestalten? Und wie sehr sehen wir das als einen Eingriff und absolut nicht partizipativ, da vorbestimmend und die Gruppe eben nicht ihre eigenen Entscheidungen treffen lassend?

Diese Frage zielt stark auf soziale Kompetenzen von den Individuen, die die Gruppen konstituieren, ab. Partizipation – unabhängig vom Grad – braucht Kompetenzen, wie bereits in 3.4.1 ausgeführt. Solche sozialen Kompetenzen wie Wahrnehmung der anderen, Ausdrucksfähigkeit und emotionale Stabilität sind für jede gelingende Gruppenarbeit vonnöten (vgl. König & Schattenhofer 2016, 103ff.). Wenn die Gruppe von selbst sehr sozial aufgestellt ist, ist es gegebenenfalls nicht notwendig, in Arbeitsprozesse einzugreifen. Das bedeutet aber wiederum, dass wir von bestimmten Subjektannahmen ausgehen und uns auf diese verlassen müssten. Diese sind durchaus nicht zwingend gegeben, da Menschen nicht immer sozial, kollegial und umsichtig handeln.¹⁴ Partizipation muss daher nicht automatisch zu einer gerechteren Prozessgestaltung oder Gemeinschaft führen– mehr noch: sie kann

¹⁴ Dies wird auch deutlich daran, dass pädagogische Arbeit u.a. soziale Kompetenzen vermitteln soll und diese auch im Erwachsenenalter unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Zahlreiche Erfahrungen, die ich in Studierendentheatergruppen, in einem Laientheater sowie in der Theaterwerkstatt erlebt habe, zeigen mir, dass soziale Kompetenzen auch bei Erwachsenen deutlich unterschiedlich ausgeprägt sind und soziale Konflikte auch und insbesondere in künstlerischen Prozessen häufig entstehen.

auch dazu führen, dass bereits Privilegierte noch stärker privilegiert werden (vgl. Zirfas 2017, 32). Zudem können zwischenmenschliche Konflikte eine größere Rolle spielen: Nach Neidhardt (vgl. 1994, 153) ist in Gruppen, in denen es keine Zentralisierung von Macht gibt, die Gefahr einer Konflikteskalation höher, da es an Sanktionsmechanismen und Kontrollinstanzen mangelt. Es stellt sich die Frage, wer die „Funktion des Dritten“ einnimmt, der objektiviert und entscheidet (Neidhardt 1994, 154). Idealerweise wurden in der theaterpädagogischen Arbeit Regeln etabliert, die helfen, Konflikte zu lösen. Die Schiedsfunktion zu übernehmen, wenn man Teil der Gruppe ist, kann jedoch auch noch für Erwachsene eine Herausforderung sein, wie am folgenden Beispiel ersichtlich wird:

*In der Theaterwerkstatt kommt ein Thema auf, das die Teilnehmenden in unterschiedlichem Maß beschäftigt. Wie damit umzugehen sei wird sehr unterschiedlich gesehen. Man einigt sich auf ein 30-minütiges Gespräch. Schnell wird im Gespräch deutlich, dass die Zielvorstellungen sehr unterschiedlich sind. Person A äußert diese Beobachtung. Person B versucht daraufhin eine zeitliche Einteilung durchzusetzen, dass zunächst dem 1. Bedürfnis, dann dem 2. Bedürfnis Raum gegeben wird. Daran halten sich jedoch Gesprächspartner*innen C und D nicht. A stellt dies fest, bittet C und D jedoch nicht nochmals, mit dem 2. Bedürfnis zu warten. Person C ist sauer, weil sie nur beim Gespräch über das 1. Bedürfnis dabei sein möchte. Es wird weiter über das 2. Bedürfnis gesprochen. Die Zeit ist kurz darauf vorbei, ohne dass ein zufriedenstellendes Ergebnis für die Gruppe gefunden wurde.*

A versucht sehr anschaulich in diesem Beispiel eine moderierende Rolle einzunehmen, ohne dass sie ihr zugewiesen wurde. Dies bleibt jedoch erfolglos. Ein weiteres Beharren auf dem Standpunkt könnte potenziell zu neuen Konflikten führen, da es für das Durchsetzen ihres Konzepts der Diskussion, also der Durchsetzung ihres Willens, keine Legitimationsgrundlage gab. C und D gelingt es hingegen erfolgreich, sich mit ihrem Anliegen durchzusetzen. Dieses Beispiel veranschaulicht, wo Probleme bei der Konfliktlösung in einem partizipativ gestalteten Prozess liegen. Daher werden auch in der Literatur immer wieder Grenzen von Partizipation betont: Das Einhalten von Rahmenbedingungen, Regeln (ob von der Gruppe partizipativ aufgestellt oder vorgegeben) und die Begleitung gruppendynamischer Prozesse muss von dem/r Theaterpädagog*in übernommen werden (vgl. König & Schattenhofer 2016, 78f.; Plath 2014, 51). Die Konflikte, welche sich an künstlerischen, nicht sozialen Fragen manifestieren, sind weniger eindeutig von der/dem Theaterpädagog*in aufzufangen. Die Problematiken sind denen des sozialen Konflikts jedoch sehr ähnlich: Wer kann sich mit seiner Idee durchsetzen, wer darf oder muss entscheiden? Gerade ästhetische Fragen führen nach meiner Erfahrung zu heftigsten Auseinandersetzungen zwischen Gruppenmitgliedern und so kann ein künstlerischer Konflikt zu einem sozialen Konflikt werden, so beispielsweise, wenn sich jemand persönlich zurückgewiesen fühlt,

sobald sein/ihr Vorschlag vom Rest der Gruppe abgewiesen wird. Die Möglichkeit, sich in ästhetischen Fragen durchzusetzen, ist so nicht nur an die „beste“ oder „beliebteste“ Idee zu knüpfen, sondern in der Realität oft auch durch Machtdynamiken zwischen den Teilnehmenden, worauf auch immer diese Macht beruht.

Damit wird für mich ein entscheidendes Dilemma im partizipativen Prozess deutlich: Wenn Zirfas (2017, 34) als Kerngedanken von Partizipation eine vollständige Symmetrie der Beteiligten auf theoretisch-normativer Ebene bzw. das Prinzip „Eine Stimme für jede und jeden“ auf praktischer Ebene in Entscheidungs- und Konfliktlösungsprozessen formuliert, resultiert daraus für mich also die Frage: Kann der Prozess, wenn er komplett an die Gruppe abgegeben wird, zu einer vollständigen Symmetrie der Beteiligten führen? Ist nicht ein hohes Maß an pädagogischer Expertise vonnöten, um im Arbeitsprozess allen eine Möglichkeit zur Mitsprache, zur Beteiligung zu ermöglichen? Kann sich Partizipation also ggf. selbst im Weg stehen und wie sehr müssen Theaterpädagog*innen daher in gruppenspezifische Prozesse eingreifen (und dadurch manche selbstbestimmten Momente verhindern), um Teilhabemöglichkeit einzelner Personen zu schützen (um so allen die Möglichkeit zu geben zu partizipieren)? Oder anders: Wieviel Autorität braucht es, damit Partizipation möglich ist?

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das bewusste Zurücknehmen der Theaterpädagog*in, um den Teilnehmenden mehr Raum zu ermöglichen, immer auch gruppenspezifische Strukturen bespielt. Einzelpersonen können sich mit ihren Meinungen deutlich stärker durchsetzen, was von der Gruppe möglicherweise als gut oder aber auch als schlecht befunden werden kann. Die Frage, inwiefern eine ‚gerechte‘ Verteilung von Entscheidungsgewalt durch die Theaterpädagog*in vorgegeben werden sollte, bringt diese/n in einen Konflikt. Einerseits kann ein Eingreifen sinnvoll sein, damit kommt es aber ggf. auch zum Zwang zur Partizipation (vgl. 3.3) oder dem Einschränken von Beteiligung und somit einer Machtausübung auf die Teilnehmenden. Alternativ muss der/die Theaterpädagog*in ggf. tolerieren, dass sich Machtstrukturen zwischen den Teilnehmenden etablieren und somit manche in der Gruppe mehr Macht haben als andere.

4 Schlussbemerkungen

„Augenhöhe beschreibt nicht etwas Strukturelles, nicht eine politische Struktur, in der man arbeitet, sondern eher die Haltung, dass man respektvoll miteinander umgeht und sich wertschätzt.“ (Pascal 2017, 117)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Partizipation oberflächlich und in verschiedenen Abhandlungen immer wieder als „Machtabgabe“ verstanden wird: Die Teilnehmenden erhalten, so die Vorstellung, durch eine Machtabgabe des/r Theaterpädagog*in mehr Macht. Ich habe in dieser Arbeit versucht darzustellen, dass diese Vorstellung von Macht als einem Objekt, das durch Partizipation einfach „weitergegeben“ werden kann, zu kurz greift. In dieser Arbeit bin ich zumeist von einem hohem Partizipationsmaß ausgegangen, d.h. ich habe mich eher an der Selbstbestimmung, also der Spitze der Beteiligungspyramide orientiert.¹⁵ Mir ist bewusst, dass dies eine sehr eingeschränkte Darstellung von partizipativen Prozessen ist. Ich habe mich dafür jedoch entschieden, um die genannten Punkte deutlich herauszuarbeiten. Die Konsequenzen, die sich aus einem hohen Partizipationsmodell schließen, lassen sich jedoch auch auf abgeschwächte Formen bzw. Varianten der partizipativen Arbeit übertragen. Die Fragen, welche ich in dieser Arbeit stelle, sind daher auch bei einem anderen Verständnis von Partizipation relevant.

Der Grad der Partizipation ändert die Machtstruktur zwischen Teilnehmenden und Theaterpädagog*in nicht grundlegend: Indem die Leitung entscheidet, partizipativ zu arbeiten, ist eine erste Vorentscheidung getroffen. Wie diese Partizipation gestaltet wird, liegt ebenfalls im Ermessen der/m Theaterpädagog*in. Dazu kommen die über das partizipierende Subjekt getroffenen Annahmen, welche reflektiert sein sollten: Partizipation bedeutet weder, dass alle aktiv und selbstverantwortlich sind, noch, dass alle Regie machen müssen. Je nach Verständnis der Aufgaben der Teilnehmenden wird einseitig Macht ausgeübt: So beispielsweise durch die Zuweisung von Verantwortung oder das Erwarten bzw. Sanktionieren eines bestimmten Verhaltens die Durchsetzung des Willens und der Vorstellung der Leitung.

Widerstand gegen Partizipation ist sehr schwierig, da er im Partizipationsansatz selbst integriert ist. Nicht-Partizipation wird als problematisch verstanden. Sting (2017, 7) schlägt als Ausweg aus dem Dilemma vor, „Möglichkeitsräume“ zu schaffen, die ästhetische oder Teilhabeerfahrungen ermöglichen können, die Durchführung und Intensität der Teilhabe von den Teilnehmenden jeweils individuell selbst entschieden wird.

Die Annahme, Partizipation brächte eine Gleichberechtigung zwischen Teilnehmenden und Theaterpädagog*in kann demnach zu einer „Invisibilisierung von Herrschaft“ führen

¹⁵ Zum Teil wird dieser Bereich nicht mehr der Partizipation zugeordnet, sondern als über diese hinausgehend verstanden (vgl. bspw. Abb. 1, S. 4). Andere sehen dies als eine Partizipationsform, vgl. z.B. Servicestelle Kinder- und Jugendbeteiligung Baden-Württemberg 2022).

(Liesner 2004, 294). Es gibt Einführungsliteratur, die Theaterarbeit daher auch als immer mehr oder weniger hierarchisch strukturiert versteht, abgesehen von vereinzelt Kollektiv-Versuchen (vgl. Lille 2019, 133). Solange wir uns als Theaterpädagog*innen nicht als Teil eines Kollektivs verstehen, ist die Aufführung immer Resultat des Zusammenspiels von Leitung und Gruppe. Diese Interaktion kann vielfältig gestaltet sein: Das Spektrum der Führungsstile ist in der Theaterpädagogik nicht ganz so breit wie im professionellen Theater, aber auch hier gibt verschiedene Ansätze, die allesamt aber doch eine geführte, von hierarchischer Macht geprägte Beziehung beinhalten (vgl. Lille 2019, 133). Auch wenn der Begriff Skala die unterschiedlichen Formen von Partizipation schwer greifen kann, würde ich nach meinen vorangestellten Beobachtungen behaupten, dass letztlich keine Form der Partizipation gewählt werden kann, die vollständig aus diesem hierarchischen Verhältnis führt. Diese Beobachtung macht Partizipationsansätze weder sinnlos noch schlecht, verschiebt aber den Fokus der Wirksamkeit.

Wenig beachtet in der Literatur sind bisher Gruppendynamiken, die sich bei einer partizipativen Arbeit ereignen und diese meines Erachtens entscheidend prägen. Daran schließen sich Fragen an, inwiefern ein kollektiver Prozess in der Kunst möglich ist oder wie schnell sich doch Machtstrukturen in Gruppen bilden. Diese Machtstrukturen werden möglicherweise sogar umso stärker bedient, je mehr sich die/der Theaterpädagog*in zurückzieht. Bei Entscheidungen kann es so dazu kommen, dass immer wieder die gleichen Individuen den Prozess dominieren, ohne dafür eine (Macht-)Legitimation zu haben. Dem gruppendynamischen Prozess in partizipativen Projekten sollte daher mehr Aufmerksamkeit gegeben werden als es bislang der Fall ist.

Die Frage von Zirfas (2017, 31), ob Theaterpädagogik als Kulturelle Bildung „generell ein Mehr oder ein hohes Maß an Partizipation zum Gelingen braucht“, bleibt auch nach den hier ausgeführten Überlegungen weiterhin offen, wenn wir sie auf den künstlerischen Prozess beziehen. Entscheidend ist für mich am partizipativen Prozess nicht, dass er neu konzeptioniert werden muss, nur weil weiterhin Machtstrukturen bestehen. Machtstrukturen werden, aus einem soziologischen Verständnis von Macht, in sozialen Beziehungen immer bestehen. Daher schlägt auch Kup (vgl. 2019, 289f.) vor, diese als Anleiter*in kritisch zu reflektieren. Es kommt darauf an, das Machtthema nicht auszublenden und zu ignorieren, sondern vielmehr unter den genannten Gesichtspunkten in der partizipativen Arbeit zu reflektieren.

Literaturverzeichnis

- Aden, Maike (2013): Das Mantra Partizipation. Sein heimlicher Lehrplan als Herausforderung für die Kunstpädagogik. In: Burkhardt, Sara / Meyer, Torsten / Urlaß, Mario (Hg.): convention – Ergebnisse und Anregungen # Tradition # Aktion # Vision. München: kopaed, S. 51–57.
- Battegay, Raymond (1973): Der Mensch in der Gruppe. Band I. Sozialpsychologische und dynamische Aspekte. 4., überarbeitete und ergänzte Auflage. Bern / Stuttgart / Wien: Verlag Hans Huber.
- Bock-Rosenthal, Erika (2013): Grundlagen der Gruppensoziologie und Gemeinwesenarbeit. In: Biermann, Benno / Bock-Rosenthal, Erika / Doehlemann, Martin / Grohall, Karl-Heinz / Kühn, Dietrich (Hg.): Soziologie. Studienbuch für soziale Berufe. 6. Auflage. München / Basel: Ernst Reinhardt Verlag (Studienbuch für soziale Berufe 4), S. 376–410.
- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (2016): (Wie) Macht Kulturelle Bildung die Gesellschaft jugendgerecht(er)? In: Kulturelle Bildung. Reflexionen. Argumente. Impulse. Nr. 14/Doppelausgabe: Partizipation, S. 4–6.
- Fuchs, Max (2017): Partizipation als Reflexionsanlass. In: Braun, Tom / Witt, Kirsten (Hg.): Illusion Partizipation – Zukunft Partizipation. (Wie) Macht Kulturelle Bildung unsere Gesellschaft jugendgerechter? München: kopaed (Kulturelle Bildung 54), S. 43–55.
- Hoffmann, Christel (2008): Die Kunst des Spielleiters. In: Dies. / Israel, Annett (Hg.): Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen. 4. Auflage. Weinheim / München: Juventa Verlag, S. 13–33.
- Höhn, Jessica (2018): Theaterpädagogik. Grundlagen, Zielgruppen, Übungen. 2., aktualisierte Auflage. Leipzig: Henschel Verlag.
- Hruschka, Ole (2016): Theater machen. Eine Einführung in die theaterpädagogische Praxis. Paderborn: Wilhelm Fink (UTB 4635).
- Inhetveen, Katharina (2008): Macht. In: Baur, Nina / Korte, Hermann / Löw, Martina / Schroer (Hg.): Handbuch Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 253–272.
- Jenni, Ursula (2017): Teilhabe künstlerisch denken. Fragestellungen und Anregungen für Vermittlungspraktiken in partizipativen Projekten. In: Schneider, Wolfgang / Eitzeroth,

- Anna (Hg.): Partizipation als Programm. Wege ins Theater für Kinder und Jugendliche. Bielefeld: transcript Verlag, S. 123–130.
- Kerschreiter, Rudolf / Schyns, Birgit / Frey, Dieter: Führung. In: Frey, Dieter / Bierhoff, Hans-Werner (2011): Sozialpsychologie – Interaktion und Gruppe. Göttingen / Bern / Wien / Paris / Oxford / Prag / Toronto / Cambridge, MA / Amsterdam / Kopenhagen / Stockholm: Hogrefe, S. 181–200.
- König, Oliver / Schattenhofer, Karl (2016): Einführung in die Gruppendynamik. 8. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Kup, Johannes (2017): Theaterpädagogik im „Zeitalter der Partizipation“? In: Scheurle, Christoph / Hinz, Melanie / Köhler, Norma (Hg.): PARTIZIPATION: teilhaben/teilnehmen. Theater als Soziale Kunst II. München: kopaed (Kulturelle Bildung 58), S. 25–35.
- Kup, Johannes (2019a): Das Theater der Teilhabe. Zum Diskurs um Partizipation in der zeitgenössischen Theaterpädagogik. Berlin / Milow / Strasburg: Schibri-Verlag.
- Kup, Johannes (2019b): Leitbild Selbstständigkeit? Zur Kritik konstruktivistisch orientierter Didaktik im Fach Theater/Darstellendes Spiel. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik 35(75), S. 22–25.
- Lehmann-Rommel, Roswitha (2004): Partizipation, Selbstreflexion und Rückmeldung: gouvernementale Regierungspraktiken im Feld Schulentwicklung. In: Ricken, Norbert / Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 261–283.
- Liermann, Renato (2016): ... immer auf Augenhöhe?! Perspektiven und Stolpersteine auf dem Weg zu einer partizipativen kulturellen Jugendbildung. In: Kulturelle Bildung. Reflexionen. Argumente. Impulse. Nr. 14/Doppelausgabe: Partizipation, S. 44–45.
- Liesner, Andrea (2004): Von kleinen Herren und großen Knechten. Gouvernementalitäts-theoretische Anmerkungen zum Selbstständigkeitskult in Politik und Pädagogik. In: Ricken, Norbert / Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 285–300.
- Lille, Roger (2019): Spielleitung – Spielregel – Spielgruppe. In: Felder, Marcel / Kramer-Länger, Mathis / Lille, Roger / Ulrich, Ursula (Hg.): Studienbuch Theaterpädagogik. Grundlagen und Anregungen.

- Mann, Leon (1999): Sozialpsychologie. Aus dem Englischen von Wolfgang Kramer. Mit einer Einleitung von Helmut E. Lück. Unveränderter Nachdruck der 11. Auflage. Weinheim / Basel: Beltz Verlag (Beltz Taschenbuch 42).
- Melulis, Stefan (2016): Sich der Machtfrage stellen. Beteiligungsformate in der spielmobilen Arbeit. In: Kulturelle Bildung. Reflexionen. Argumente. Impulse. Nr. 14/Doppelausgabe: Partizipation, S. 16–17.
- Mogge-Grotjahn, Hildegard: Soziologie. Eine Einführung für soziale Berufe. 3., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Freiburg i. Brg.: Lambertus-Verlag 2007.
- Neidhardt, Friedhelm (1994): Innere Prozesse und Außenweltbedingungen sozialer Gruppen. In: Schäfers, Bernhard (Hg.): Einführung in die Gruppensoziologie. Geschichte, Theorien, Analysen. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Heidelberg / Wiesbaden: Quelle & Meyer Verlag, S. 135–156.
- Niehr, Thomas (2014): Einführung in die Politolinguistik. Gegenstände und Methoden. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (UTB 4173).
- Pascal, Turbo (2017): Man muss sie herstellen, aber man darf nicht genau wissen, wie. Ein Selbstgespräch über Augenhöhe im Theater mit Jugendlichen. In: Schneider, Wolfgang / Eitzeroth, Anna (Hg.): Partizipation als Programm. Wege ins Theater für Kinder und Jugendliche. Bielefeld: transcript Verlag, S. 115–120.
- Pfeiffer, Malte & List, Volker (2009): Kursbuch Darstellendes Spiel. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Plath, Maike (2014): Partizipativer Theaterunterricht mit Jugendlichen. Praxisnah neue Perspektiven entwickeln. Weinheim / Basel: Beltz Verlag.
- Pongratz, Ludwig A. (2009): Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Rabenstein, Kerstin (2007): Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik. In: Dies. / Reh, Sabine (Hg.): Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 39–60.
- Ricken, Norbert (2004): Die Macht der Macht – Rückfragen an Michel Foucault. In: Ders. / Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 119–143.

- Schäfer, Alfred (2004): Macht – ein pädagogischer Grundbegriff? Überlegungen im Anschluss an die genealogische Betrachtungen Foucaults. In: Ricken, Norbert / Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 145–163.
- Scheurle, Christoph (2017a): Beteiligung. Partizipationsversprechen und die Schwierigkeit, sie einzulösen. In: Schneider, Wolfgang / Eitzeroth, Anna (Hg.): Partizipation als Programm. Wege ins Theater für Kinder und Jugendliche. Bielefeld: transcript Verlag, S. 147–159.
- Scheurle, Christoph (2017b): Einleitung: Partizipation/Partizipatives Theater. In: Ders. / Hinz, Melanie / Köhler, Norma (Hg.): PARTIZIPATION: teilhaben/teilnehmen. Theater als Soziale Kunst II. München: kopaed (Kulturelle Bildung 58), S. 13–21.
- Schubert, Inge (2014): Müssen wir heute wieder machen, was wir selber wollen? Das Paradox beauftragter Selbstständigkeit. In: Primavesi, Patrick / Deck, Jan (Hg.): Stop Teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen. Bielefeld: transcript Verlag, S. 91–107.
- Schütze, Anja (2016): Partizipation klingt langweilig. In: Kulturelle Bildung. Reflexionen. Argumente. Impulse. Nr. 14/Doppelausgabe: Partizipation, S. 52–53.
- Seitz, Hanne (2012): Impulsvortrag: Partizipation. Formen der Beteiligung im zeitgenössischen Theater. In: <http://www.was-geht-berlin.de/>, Stand: o.A. URL: http://www.was-geht-berlin.de/sites/default/files/hanne_seitz_partizipation_2012.pdf (zuletzt abgerufen am 07.06.2022).
- Seitz, Hanne (2015/2013): Modi der Partizipation im Theater: Zuschauer bleiben, Publikum werden, Performer sein. In: <https://www.kubi-online.de/>, Stand: o.A. URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/modi-partizipation-theater-zuschauer-bleiben-publikum-werden-performer-sein> (zuletzt abgerufen am 22.06.2022).
- Servicestelle Kinder- und Jugendbeteiligung Baden-Württemberg (2022): Partizipation?! In: <https://kinder-jugendbeteiligung-bw.de/>, Stand: o.A. URL: <https://kinder-jugendbeteiligung-bw.de/junges-engagement/kinder-und-jugendbeteiligung-eine-annaeherung/> (zuletzt abgerufen am 03.07.2022).
- Siebenbrock, Jan / Herzog, Olaf (2016): Immer „mit“ statt „über“? Über das Recht auf Nichtbeteiligung. In: Kulturelle Bildung. Reflexionen. Argumente. Impulse. Nr. 14/Doppelausgabe: Partizipation, S. 18–19.

- Taube, Gerd (2016): Editorial. Partizipationsversprechen auf dem Prüfstand. In: Kulturelle Bildung. Reflexionen. Argumente. Impulse. Nr. 14/Doppelausgabe: Partizipation, S. 3.
- Vaßen, Florian (2014): Gemeinsam lernen. Theaterpädagogik und ästhetische Erfahrung. In: Primavesi, Patrick / Deck, Jan (Hg.): Stop Teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen. Bielefeld: transcript Verlag, S. 139–154.
- Wagner, Thomas (2013): Die Mitmachfalle. Bürgerbeteiligung als Herrschaftsinstrument. Köln: PapyRossa Verlag (Neue Kleine Bibliothek 193).
- Zirfas, Jörg (2017): Kulturelle Bildung und Partizipation. Semantische Unschärfen, regulative Programme und empirische Löcher. In: Braun, Tom / Witt, Kirsten (Hg.): Illusion Partizipation – Zukunft Partizipation. (Wie) Macht Kulturelle Bildung unsere Gesellschaft jugendgerechter? Barleben: kopaed (Kulturelle Bildung 54), S. 23–42.

Selbständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremdem Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Heidelberg, 14.07.2022

Ilon Jödicke