

Theaterpädagogische Akademie der Theaterwerkstatt Heidelberg
Vollzeitausbildung Theaterpädagogik BuT
Jahrgang 2024 (TP24)

Partizipative Theaterpädagogik mit Kindergartenkindern

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

Vorgelegt von Sonja Weigt

Eingereicht am
28.07.2025
an Wolfgang G. Schmidt (Ausbildungsleitung)



Gliederung

1 Einleitung und persönlicher Zugang	1
2 Begriff und Aktualität	2
2.1 Partizipation	3
2.1.1 Stufen der Partizipation.....	4
2.1.2 Die Rolle der Freiwilligkeit.....	7
2.2 UN-Kinderrechtskonvention und Zugang zu Kultur	8
2.3 Politische und kulturelle Bildung	11
3 Theater mit Kindergartenkindern.....	12
3.1 Die vier Grundelemente des Theaters	13
3.2 Rollenspiele im Kindergartenalter	16
3.3 Theatrale Formen in Kindergärten	18
4 Praxisansätze	20
4.1 Kindertageseinrichtungen.....	20
4.2 Partizipative Theaterpädagogik mit Älteren	22
4.3 Partizipative Theaterpädagogik mit Kindergartenkindern.....	23
4.3.1 Chancen, Herausforderungen und Grenzen.....	25
4.3.2 Rolle der anleitenden Person	28
5 Fazit.....	30
Quellenverzeichnis	32

1 Einleitung und persönlicher Zugang

Partizipation, Beteiligung, Teilhabe – schon seit einiger Zeit sind das prägende Begriffe sowohl in politischen als auch pädagogischen Kontexten. Bereits in einer Studie der Bertelsmann Stiftung aus dem Jahre 2008 heißt es, dass „Partizipation“ neben „Öffentlichkeit“ der wichtigste Grundpfeiler jedes demokratischen Gemeinwesens ist.¹ Große Teile der Forschung richten sich in der Tat auf die Vermittlung demokratischer Kompetenzen und politische Teilhabe, aber das Konzept der Partizipation kann nicht allein dort verbleiben – in sämtlichen Lebensfeldern von Kindern und Jugendlichen geht es darum, diese miteinzubeziehen und ihnen auch dort die Möglichkeit und vielleicht auch Notwendigkeit ihrer Aktivität zu vermitteln. Nun ist Partizipation allerdings ein Thema, welches sich besonders an ältere Kinder richtet; viele Angebote oder Konzepte sind auf Schulen oder im politischen Kontext (etwa die Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Kommunen) ausgelegt. Doch auch mit Kleinkindern kann schon partizipativ gearbeitet werden. So entstand von 2001 bis 2003 in Schleswig-Holstein mit dem Modellprojekt „Kinderstube der Demokratie“ eine Konzeption zur Förderung der Partizipation in Kindertageseinrichtungen.² Hier ist politische Bildung ebenfalls das eindeutige Ziel.

Auch in der kulturellen Bildung lässt sich der Begriff der Partizipation finden und anwenden. Meist richten sich Angebote aber auch hier wieder an ältere Kinder und Jugendliche, die in einem gewissen Rahmen schon selbstgesteuert arbeiten und sich reflektiert mit diesen Themen auseinandersetzen können. Mir stellt sich also die Frage: wie bringt man Partizipation mit 3- bis 6-Jährigen mit kultureller Bildung beziehungsweise theaterpädagogischer Arbeit zusammen? Im Rahmen dieser Abschlussarbeit möchte ich mich damit beschäftigen, ob und in welchem Rahmen partizipative Theaterpädagogik überhaupt möglich und nötig ist, welchen Herausforderungen man dabei begegnen könnte und welche Rolle die anleitende Person bzw. ihre Haltung dabei spielt. Dabei interessiert mich unter anderem auch der Rahmen, in dem diese Projekte und Angebote stattfinden, und wie dieser die Arbeit beeinflusst.

Meine bisherigen Erfahrungen als Assistenz in Schauspiel-, Tanz- und Gesangsunterricht für 4- bis 6-Jährige möchte ich dabei mit einbringen – vor allem mein Wunsch nach Veränderung hin zu mehr Partizipation der Kinder spielt hierbei eine große Rolle. Da der Unterricht – allein schon vom Wort – eher ergebnisorientiert ist und viel auf die Vermittlung

¹ Vgl. Fatke, R./Schneider, H.: Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Konzeptionelle Grundlagen und empirische Befunde zur Mitwirkung junger Menschen in Familie, Schule und Kommune. Bertelsmann Stiftung, 2008, S. 7

² Vgl. Hansen, R.; Knauer, R. & Sturzenhecker, B.: Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 2/2009, S. 46-50.

von künstlerischen Kompetenzen setzt, frage ich mich, wie viel Partizipation überhaupt erreicht werden könnte und ob ein erkennbarer Einfluss auf die Zielsetzungen stattfinden würde oder müsste.

Gender-Hinweis:

Ich verwende in dieser Arbeit wann immer möglich eine neutrale Form, etwa „Zuschauende“ statt Zuschauer und Zuschauerinnen. Deshalb spreche ich auch von „anleitenden Personen“ anstelle von Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen. Wenn eine neutrale Form nicht möglich ist, werde ich mit Doppelpunkt gendern, um diese Arbeit möglichst barrierefrei zu gestalten.

2 Begriff und Aktualität

Partizipation, Teilhabe, Teilnahme – überall stößt man auf diese Begriffe. Und das nicht erst seit Kurzem, auch, wenn Partizipation immer mehr ins gesellschaftliche Bewusstsein und verschiedene Lebensbereiche eindringt. In der kulturellen Bildung wird über Partizipation vermehrt seit den 1970er Jahren in Bezug auf Chancengleichheit und Mitgestaltung diskutiert.³ Wie also kann es sein, dass über 50 Jahre später noch solche Lücken in der Umsetzung bestehen? Konzepte und rechtliche Grundlagen gibt es schließlich schon länger, spezifisch für Kinder wurde das Recht auf Partizipation beispielsweise in der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 festgeschrieben. Und doch gibt es immer noch viele Möglichkeiten – Notwendigkeiten – die Partizipation als festen Bestandteil in unserer Gesellschaft aufzunehmen und umzusetzen. Besonders für Kindertagesstätten gibt es diverse Richtlinien und Ideen zur Gestaltung, die vor allem aufgrund von Ressourcenmangel (personell und finanziell) in der Praxis scheitern.

Im Folgenden werde ich verschiedene Definitionen des Begriffes Partizipation aufgreifen und Modelle aufzeigen, die versuchen, die Umsetzung konkreter zu fassen. Des Weiteren werde ich mich auf die UN-Kinderrechtskonvention und politische und kulturelle Bildung beziehen und die Aktualität der Partizipation in unserer heutigen Gesellschaft diskutieren.

³ Vgl. Zirfas, Jörg: Kulturelle Bildung und Partizipation: Semantische Unschärfen, regulative Programme und empirische Lücken. Vortrag im Rahmen eines Expertenworkshops der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung. „Denkfutter“ zur Vorbereitung der Fachtagung „Illusion Partizipation – Zukunft Partizipation. (Wie) macht Kulturelle Bildung unsere Gesellschaft jugendgerecht(er)?“ von BKJ und bpb am 13./14.11.2015 in Berlin. In: *kubi-online*: Wissenstransfer für Kulturelle Bildung, 2015.

2.1 Partizipation

Sowohl in der Politik als auch in sozialen Berufsfeldern ist die Partizipation ein weit verbreitetes, hoch angesehenes Konzept, welches sich viele Projekte und Einrichtungen auf die Fahne schreiben. Aber was steckt eigentlich dahinter? Und ist Partizipation zwangsweise politisch, wie es beispielsweise im Kindergartenkontext scheint, wo durch Partizipation meist (explizit) Demokratieförderung betrieben werden soll?

Der Begriff Partizipation stammt vom lateinischen Wort „particeps“ („teilnehmend“) ab und steht im heutigen Gebrauch für Beteiligung, Teilhabe, Mitwirkung oder Einbeziehung.⁴ All diese Begriffe implizieren eine aktive Rolle des Subjekts, wohingegen „Teilnahme“ passiv geschehen kann und somit niedrigschwelliger ist. Sie ist beispielsweise auch durch die Anwesenheit bei Versammlungen gegeben ist, bei der nicht an Entscheidungsfindungen mitgewirkt wird. Dadurch bildet Teilnahme eine der Grundlagen der Partizipation – um mitbestimmen zu können, müssen die Räume zugänglich gemacht werden, in denen Entscheidungen getroffen werden. Besonders in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen müssen die Erwachsenen aktiv dafür sorgen, dass sowohl Teilnahme als auch Teilhabe möglich (aber nicht Pflicht) sind.⁵ Auf die Rolle der Freiwilligkeit in diesem Kontext werde ich in Punkt 2.1.2 weiter eingehen.

Laut Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung ist das Ziel, dass Partizipation dafür sorgt, „dass sich Menschen [...] aktiv und maßgeblich an allen Entscheidungen beteiligen, die ihr Leben beeinflussen“⁶. Um an diesen Punkt zu gelangen ist es nötig, bereits in der Kindheit Grundlagen zu vermitteln, da in dieser Phase entwicklungspsychologische Schritte vollzogen werden, die ein Leben lang als Basis dienen und nur schwer aufzuholen sind.⁷

In der Definition von Straßburger wird deutlich, dass Partizipation auch Grenzen haben kann oder muss, und eine eindeutige, kommunizierte Grundlage voraussetzt: „Partizipation bedeutet, an Entscheidungen mitzuwirken und damit Einfluss auf das Ergebnis nehmen zu können. Sie basiert auf klaren Vereinbarungen, die regeln, wie eine Entscheidung gefällt wird und wie weit das Recht auf Mitbestimmung reicht.“⁸ In Bezug auf die Arbeit mit Kindergartenkindern wird hierbei besonders von Interesse sein, wie sich diese klaren

⁴ Vgl. o. V.: Partizipation. In: Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), o. J.

⁵ Vgl. o. V.: Teilnahme, Teilhabe, Beteiligung: Eine Begriffsklärung. In: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung GmbH, 06.04.2023

⁶ Vgl. o. V.: Partizipation, o. J.

⁷ Vgl. Bauer, Joachim: Über die Bedeutung kindlicher Beziehungserfahrungen aus neurobiologischer Sicht. In: ResearchGate, 2017

⁸ Vgl. Straßburger, G. & Rieger, J. (Hg.): Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe, 2. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa 2014, S.230.

Vereinbarungen treffen lassen und wie weit das Recht auf Mitbestimmung in diesem Alter überhaupt schon sein kann. Darauf werde ich in Punkt 4.3.1 tiefer eingehen.

2.1.1 Stufen der Partizipation

Um einen stärkeren Praxisbezug herzustellen und die Umsetzung von Partizipation zu fördern, gibt es diverse Modelle, die verschiedene Stufen der Partizipation darstellen wollen. Sie alle identifizieren eine grundlegende Problematik in der Arbeit mit und Forschung zu Partizipation: wie in vielen sozialen Bereichen lässt sich Partizipation schwer messen. Die Modelle versuchen also, Partizipation herunterzubrechen und anhand verschiedener Merkmale messbar zu machen.

Viele dieser Modelle beziehen sich auf die 12-stufige Leiter der Bürger:innen-Beteiligung von Trojan aus dem Jahr 1990. Ich möchte mich vor allem mit dem daraus entstandenen 9-Stufen-Modell von Wright, Block und von Unger beschäftigen, welches die 12-stufige Leiter für die Verwendung in der Gesundheitsförderung umgewandelt hat, sich aber auch auf pädagogische Prozesse anwenden lässt. Das Modell setzt an der Projektebene an und hilft somit bei der systematischen Entwicklung einer partizipativen Praxis (in der Gesundheitsförderung).⁹

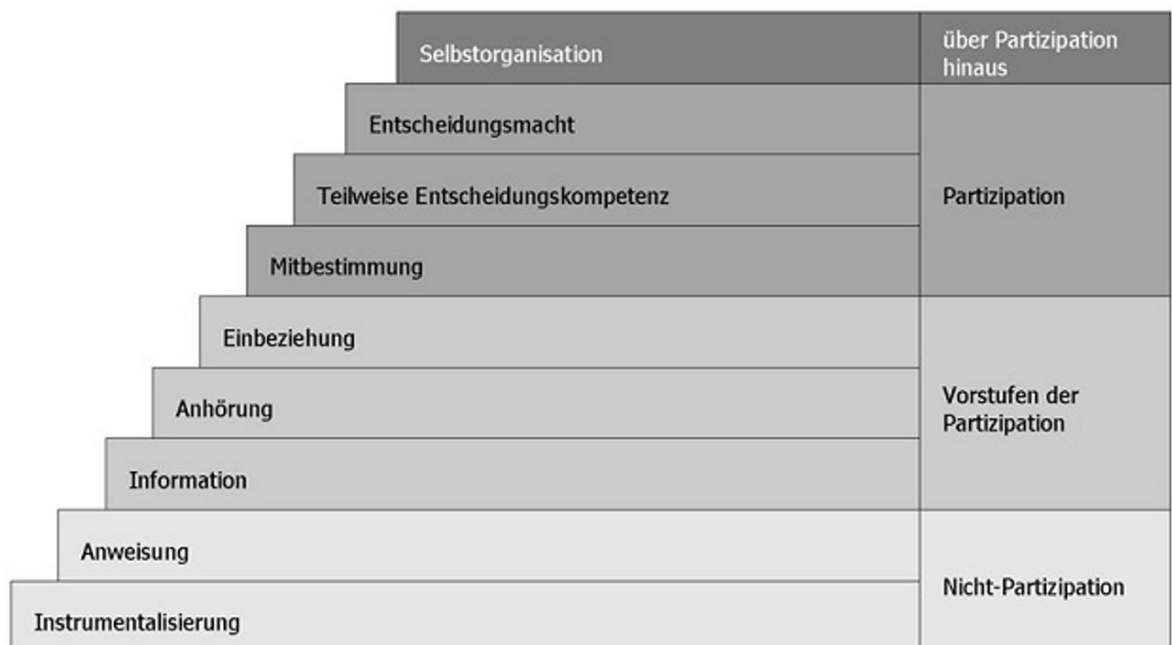


Abb. 1: Stufen der Partizipation in der Gesundheitsförderung

⁹ Vgl. Wright, Michael: Partizipation: Mitentscheidung der Bürgerinnen und Bürger. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), 26.10.2020.

Nicht-Partizipation

Das 9-Stufen-Modell setzt schon vor tatsächlicher Partizipation an. Dadurch lassen sich auch in Bereichen, in denen noch gar keine Partizipation stattfindet, analysieren, auf welcher Stufe man sich etwa bewegt und welche Schritte notwendig sind, um zur Partizipation zu gelangen.

1. Instrumentalisierung: In der Stufe der Instrumentalisierung werden die Teilnehmenden nicht in die Entscheidungsprozesse eingebunden und ihre Bedürfnisse nicht berücksichtigt bzw. unter die der entscheidungstreffenden Personen gestellt. Eventuell findet eine Teilnahme an Veranstaltungen statt, die allerdings nicht beeinflusst werden können und deren Zweck die Teilnehmenden auch nicht unbedingt kennen.

2. Anweisung: Auch hier wirken die Teilnehmenden nicht auf eine Entscheidung ein; allerdings wird ihre (von den Entscheidungsträger:innen wahrgenommenen) Situation in die Entscheidungsfindung als Grundlage genommen. Maßnahmen werden also auch hier von außen festgelegt und den Teilnehmenden „auferlegt“.

Vorstufen der Partizipation

Auch die Vorstufen der Partizipation werden noch nicht als tatsächliche Partizipation gezählt – hier werden allerdings die Teilnehmenden schon stärker mit eingebunden und somit Grundlagen für weitere Prozesse gelegt.

3. Information: In der dritten Stufe werden die Teilnehmenden sowohl über die wahrgenommenen Probleme aus Sicht der Entscheidungsträger:innen als auch über die geplanten Lösungsansätze informiert. Durch das Transparentmachen der Vorgehensweisen erhalten die Teilnehmenden Einblicke in die Strukturen und können so auch besser Einfluss darauf nehmen, wenn sie Zutritt zu diesen Prozessen bekommen.

4. Anhörung: Erst hierbei wird die Lage der Gruppe nicht mehr (nur) von außen betrachtet, sondern auch die Teilnehmenden selbst befragt. Einfluss auf die endgültige Entscheidung muss dies aber nicht haben.

5. Einbeziehung: Einen Schritt weiter geht die Einbeziehung, in der stellvertretende Personen aus der Gruppe eine beratende Funktion gegenüber den Entscheidungsträger:innen übernehmen. Auch hier muss dies nicht die Entscheidungsfindung beeinflussen.

Partizipation

Erst Stufen sechs bis acht werden im 9-Stufen-Modell als Partizipation gesehen. Hier wirken die Teilnehmenden aktiv auf Entscheidungen ein und sind somit ein Teil des Prozesses.

6. Mitbestimmung: Wie in der Einbeziehung (Stufe 5) kommuniziert eine stellvertretende Person aus der Gruppe mit den Entscheidungsträger:innen. Dadurch wird Einfluss auf Lösungsansätze und Maßnahmen genommen; die Entscheidungen werden gemeinsam gefällt. Die stellvertretende Person oder die Gruppe können allerdings nicht alleine bestimmen.

7. Teilweise Entscheidungskompetenz: Die Teilnehmenden haben das Recht auf Beteiligung und sind ermächtigt, kleinere Entscheidung innerhalb eines größeren Prozesses selbst zu treffen. Für die übergreifende Maßnahme sind noch die Entscheidungsträger:innen verantwortlich.

8. Entscheidungsmacht: In der höchsten Stufe der Partizipation entscheiden die Teilnehmenden selbst über alle Maßnahmen, die getroffen werden. Erst hier wandelt sich die Rolle der Entscheidungsträger:innen oder anleitenden Personen deutlich – sie werden zu Begleitern, die den Teilnehmenden nur noch unterstützend zur Seite stehen.

Über Partizipation hinaus

9. Selbstorganisation: In gewissem Sinne entspricht die letzte Stufe, die der Selbstorganisation, einer Selbstermächtigung. Eine Gruppe handelt hierbei ohne anleitende Personen; sowohl in der Planung als auch in der Durchführung eines Projekts oder einer Maßnahme. Entscheidungen werden von allen Teilnehmenden gleichermaßen getroffen.¹⁰

Neben diesem Modell gibt es außerdem die neunstufige Partizipationsleiter von Richard Schröder, welches auf die Arbeit mit Kindern ausgelegt ist¹¹; allerdings halte ich an dieser Stelle das hier vorgestellte Modell für differenzierter. Ähnlichkeiten hat auch die siebenstufige Partizipationspyramide von Straßburger und Rieger, in der unter anderem in die Perspektiven der Institutionen und Bürger:innen unterteilt wird und die besagt, dass Partizipation sowohl von Institutionen als auch von Bürger:innen ausgehen kann. Auch dieses Modell – aus einer eher politischen Richtung – ließe sich im pädagogischen Kontext

¹⁰ Vgl. Wright, 26.10.2020.

¹¹ Vgl. Stange, Waldemar: Was ist Partizipation? Definitionen – Systematisierungen. In: Deutsches Kinderhilfswerk e.V., 2002.

anwenden.¹² Da ich mich in dieser Arbeit vorwiegend mit der Partizipation von Kindergartenkindern beschäftigen werde, welche noch stark von anleitenden Personen mitgestaltet wird bzw. in den Grundsätzen darauf ausgelegt ist, dass Bereiche zur Partizipation geschaffen werden, werde ich an dieser Stelle nicht auf weitere Modelle eingehen.

Kritik gibt es an nahezu allen dieser Modelle; die aufeinander aufbauenden Stufen suggerieren den Lesenden tendenziell, dass die Partizipation nach oben hin „immer besser“ werde. Dabei sollte nicht aus dem Blick verloren werden, dass die unteren Stufen oft Grundlagen sind, die in Gruppen erst einmal erarbeitet werden müssen, um Teilnehmende nicht in höheren Stufen zu überfordern. Weiterhin werden die Modelle nicht für verschiedene Altersgruppen angepasst¹³ (mit der Ausnahme von Schröders Leiter, die allerdings auch nur „Kinder“ im Allgemeinen fasst¹⁴). Auch wird teilweise argumentiert, dass in bestimmten Kontexten eine Partizipation nur durch beispielsweise Befragungen möglich sei.¹⁵ Bei einer anfänglichen partizipativen Arbeit halte ich dies für ein sinnvolles Argument, doch ausgehend davon stellt sich mir auch die Frage, welches Ziel verfolgt werden sollte – brauchen oder wollen wir eine vollständige Partizipation in allen Lebensbereichen? Und wenn nein, womit wird dies gerechtfertigt?

2.1.2 Die Rolle der Freiwilligkeit

Ob man Menschen „zu ihrem Glück zwingen“ kann und etwa im Rahmen von schulischer Bildung Zugänge zu kultureller Bildung ermöglichen kann, die sich ausschließlich positiv und nachhaltig auf Kinder und Jugendliche auswirken und dadurch zu mehr Partizipation führen, halte ich für fraglich. Zweifelslos muss Kultur im schulischen Kontext eine Rolle spielen, um im Rahmen der Schulpflicht sicherzustellen, dass jedes Kind dem Recht nach Kultur nachkommen kann und eventuelle Berührungsängste angegangen werden können. Doch können Kinder, die schon im Voraus keinen Zugang und keine Lust auf diese kulturellen Angebote haben, in diesem Rahmen bei ihren Bedürfnissen abgeholt werden? Oder werden durch den Zwang nur weitere Blockaden geschaffen, die nur dazu führen, dass sie sich noch weniger selbstständig an kulturellen Angeboten beteiligen wollen? Schließlich können außerschulische Angebote sich nur an freiwillig Teilnehmende richten; und wenn sich für partizipative Projekte nur Teilnehmende aus Kontexten finden lassen, die bereits kulturoffen oder -zugewandt sind, wie kann dann ein gesamtgesellschaftlicher

¹² Vgl. Straßburger & Rieger, 2014, S.230

¹³ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.): Qualitätsstandards für die Kinder- & Jugendbeteiligung. 2. Auflage. Berlin: 2022b

¹⁴ Vgl. Stange, 2002

¹⁵ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2022.

Prozess stattfinden? Letztendlich ist für mich die Frage, ob und wie Personen aus kulturfernen Kontexten für partizipative Angebote gewonnen werden können – und damit erschließt sich frühkindliche Bildung, etwa in Kindertagesstätten, als Anfang. Denn je früher kulturelle Bildung eingeführt werden kann, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Kinder bereits schlechte Erfahrungen gemacht haben, sei es direkt oder über die familiäre Einstellung. So kann meiner Meinung nach die Problematik aufgegriffen werden, dass sich manche Personen in kulturellen Kontexten nicht selbst wiederfinden und dadurch eine Distanz zu diesen herstellen; wodurch nur ein Teufelskreis entstehen kann.

In seinem Artikel „Kulturelle Bildung für alle und von allen? Über Teilhabe an und Zugänge zur Kulturellen Bildung“ schreibt Liebau von verschiedenen Distinktionsmechanismen, durch die sich Personen in diesem Fall von kulturellen Kontexten (bewusst oder unbewusst) abgrenzen. Für mich sticht hier besonders die Beschämung und Traumatisierung durch kulturelle Misserfolge hervor. Liebau beschreibt die Gefahr von Zwangsteilnahmen, aber auch von schlechten Erfahrungen (etwa erfolglose oder negativ bewertete Bühnenauftritte) bei freiwilliger Teilnahme an Projekten.¹⁶ Es erschließt sich hieraus also auch ein Appell an die Theaterpädagog:innen und Spielleitungen, mit solchen Situationen (unter anderem mit Blick auf die zukünftige Teilnahme der Personen) sensibel umzugehen. Auch hier möchte ich eine theaterpädagogische Arbeit mit Kindergartenkindern anbringen – eine frühe Annäherung könnte zu einem selbstsichereren Umgang mit wahrgenommenen Misserfolgen führen und den Fokus mehr auf die gesammelten Erfahrungen und den Prozess legen.

2.2 UN-Kinderrechtskonvention und Zugang zu Kultur

Bereits 1992 trat in Deutschland die UN-Kinderrechtskonvention in Kraft, nachdem sie 1989 von der Vollversammlung der Vereinten Nationen einstimmig verabschiedet wurde. Damit sind konkrete Verpflichtungen verbunden, die unter anderem die Gesetzgebung beeinflussen. Einklagen lassen sich die Rechte nicht – es können nur entsprechende Gesetze eingefordert werden. Dadurch entsteht auch die Schwierigkeit, kulturelle Bildung messbar zu machen bzw. so anzugehen. In den Berichten, die die Vertragsstaaten alle fünf Jahre über die Fortschritte und Schwierigkeiten vorlegen müssen,¹⁷ wird in Deutschland immer wieder die Partizipation erwähnt. Meist geht es um politische Teilhabe und das Recht von Kindern und Jugendlichen, an Entscheidungen mitzuwirken, die sie beeinflussen. In einigen Bundesländern ist aber auch die Partizipation in Kindertageseinrichtungen

¹⁶ Vgl. Liebau, Eckart: Kulturelle Bildung für alle und von allen? Über Teilhabe an und Zugänge zur Kulturellen Bildung. In: *kubi-online: Wissenstransfer für Kulturelle Bildung*, 2015

¹⁷ Vgl. o. V.: Übereinkommen über die Rechte des Kindes. In: Praetor Verlagsgesellschaft mbH, o. J.

konzeptionell festgelegt.¹⁸ Für den Freizeitbereich lässt sich Partizipation schlecht pauschal festschreiben – hier liegt es also in den Händen der Pädagog:innen und Anleiter:innen, ein Bewusstsein dafür zu entwickeln und Partizipation in der Praxis umzusetzen. Einige Fortbildungsprogramme gibt es dafür bereits, auch speziell für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Auch verschiedene Förderungen (des Bundes oder der Länder) lassen sich beantragen; in dieser Hinsicht wird also mit politischen Mitteln versucht, wenigstens etwas Einfluss auf die partizipative Arbeit im Freizeitbereich auszuüben und diese sicherzustellen.

Im Zusammenhang mit der partizipativen Theaterpädagogik mit Kindergartenkindern scheint mir Artikel 12 Absatz 1 der UN-Kinderrechtskonvention besonders spannend: Die Berücksichtigung des Kindeswillens.

Artikel 12

(1) Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.

Hierin finden sich verschiedene Punkte, die Anwendung finden können: „dem Kind, das fähig ist, eine eigene Meinung zu bilden“ – besonders (oder spätestens) im Kindergartenalter fangen die meisten Kinder an, ihre Meinung laut kundzutun. Nachdem sie sich selbst als handelndes, Wirkung erzeugendes Wesen wahrnehmen, werden nun Grenzen und Möglichkeiten ausgetestet. Und auch ihre eigenen Grenzen lernen die Kinder immer besser kennen, wodurch sie diese auch immer besser kommunizieren können. Ein „Nein“ kann an dieser Stelle also ebenso als Meinung betrachtet werden – das Kind äußert, dass es dort eine Grenze gibt, ob temporär oder generell, die seiner/ihrer Meinung nach in diesem Moment nicht überschritten werden soll. Natürlich kann ein „Nein“ in der frühkindlichen Entwicklung auch eine Provokation oder ein Grenztesten anderer Personen darstellen, sollte aber keinesfalls nur so aufgenommen werden. „[D]as Recht [...], diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern“ – im Kontext einer theaterpädagogischen Einheit werden fast alle Dinge das Kind betreffen. Übungen, Zeiträume und Räumlichkeiten, Gruppenkonstellationen; das Kind ist der wichtigste Teil der Einheit und darf somit auch Meinungen dazu äußern. Die Meinung angemessen und alters-

¹⁸ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.): Fünfter und Sechster Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes. 2. Auflage. Berlin: 2022a.

sowie reifeentsprechend zu berücksichtigen ist der wohl anspruchsvollste Punkt für die theaterpädagogische Arbeit, vor allem für Personen ohne pädagogischen Hintergrund oder Vorerfahrungen. Denn was ist altersgemäß? Selbst entwicklungspsychologisch lassen sich nur Richtwerte festhalten, Menschen passen schließlich nicht in exakte Schablonen. Hier kommt es also hauptsächlich auf Erfahrungen an.

Im Hinblick auf Förderungen durch den Bund lässt sich ein direkter Zusammenhang zu Artikel 31 erkennen:

Artikel 31

(1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Ruhe und Freizeit an, auf Spiel und altersgemäße aktive Erholung sowie auf freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben.

(2) Die Vertragsstaaten achten und fördern das Recht des Kindes auf volle Beteiligung am kulturellen und künstlerischen Leben und fördern die Bereitstellung geeigneter und gleicher Möglichkeiten für die kulturelle und künstlerische Betätigung sowie für aktive Erholung und Freizeitbeschäftigung.

Besonders bezeichnend finde ich hier, dass ein Vergleich zum UN-Sozialpakt hergestellt werden kann, in dem unter anderem der Anspruch auf Arbeitspausen, Freizeit, angemessene Begrenzung der Arbeitszeit und regelmäßig bezahlten Urlaub festgehalten ist. Der Grundgedanke hiervon wird in der UN-Kinderrechtskonvention also für Kinder nutzbar gemacht, die noch nicht in einem Arbeitsverhältnis stehen.¹⁹ Mir stellt sich hier die Frage, ob eine „freie Teilnahme“ – so schön sie in der Theorie auch klingt – in der Praxis ausreicht, um alle Kinder und Jugendlichen zur Partizipation zu bewegen, was schließlich in gewissem Ausmaß das Ziel sein sollte. Eine „volle Beteiligung“ lässt sich jedenfalls keineswegs feststellen; ganz im Gegenteil herrscht noch immer ein erschreckender Unterschied in der Teilnahme nach sozialer Herkunft. Im Bildungs- und Teilhabepaket, welches leistungsberechtigten Familien (bzw. deren Kindern) den Zugang zum soziokulturellen Leben ermöglichen soll, wird mit monatlich 10€ pro Kind gerechnet, welche beantragt werden können. Und auch hier findet man dann mit Anträgen eine Hürde, der sich nicht jede Familie stellen wird; ganz zu schweigen davon, wie mit 10€ monatlich eine nachhaltige kulturelle Teilhabe ermöglicht werden soll.

Wie Glaser im Artikel „Mythos Kultur für Alle? Kulturelle Teilhabe als unerfülltes Programm“ fordert, müssen kulturelle Einrichtungen verstärkt mit Kindertagesstätten und Schulen (vor

¹⁹ Vgl. o. V.: Recht auf Ruhe, Freizeit und Spiel. In: Praetor Verlagsgesellschaft mbH, o. J.

allem Haupt- und Förderschulen) zusammenarbeiten, da nur so ein Großteil aller Kinder – ganz egal mit welchem sozialen Hintergrund – erreicht werden können.²⁰

2.3 Politische und kulturelle Bildung

Das Hauptaugenmerk bei partizipativen Prozessen liegt deutlich auf der Demokratieförderung. Damit ist eine partizipative Arbeit mit Kindern und Jugendlichen immer unter politischer Bildung zu verorten. Wendet man sie im kulturellen Bereich an, ist die kulturelle Bildung ein weiteres Ziel. Auf die ästhetische Bildung möchte ich hier nicht weiter eingehen; sie ist als natürliches Ergebnis theaterpädagogischer Prozesse mitzudenken, allerdings sehe ich in der partizipativen Arbeit keinen unbedingten Mehrwert hierfür (außer die eventuelle intensivere Auseinandersetzung mit Ästhetik durch die Kinder und Jugendlichen und dadurch die Ermöglichung eines intensiveren Lernprozesses).

Kulturelle Bildung scheint im theaterpädagogischen Zusammenhang selbstverständlich – Theater ist Teil der Kultur, das Theaterspielen oder -kennenlernen eine direkte Auseinandersetzung damit. Das Theaterspiel ermöglicht Zugänge zu neuen oder anderen kreativen Ausdrucksweisen, sowohl des Selbst als auch bestimmter Zustände der Umwelt. Kinder und Jugendliche bekommen hierdurch eine Kompetenz vermittelt, mit der sie ihre Gedanken und Gefühle künstlerisch darstellen und so einen direkten Einfluss auf ihre Umwelt ausüben können. Durch die Öffnung einer Theaterdefinition etwa gegenüber Performances und Installationen gewinnt die Theaterpädagogik weitere Ausdrucksformen, die vermittelt werden können.²¹ Gleichzeitig geht es nicht nur darum, selbst zu spielen, sondern das Gelernte auch in anderen kulturellen Angeboten (z. B. beim Theaterbesuch) einordnen zu können. Die Selbsterfahrungen führen also bestenfalls dazu, dass sich die Kinder und Jugendlichen auch beim Konsum von Kulturangeboten in einer aktiven, reflektierenden Position wiederfinden.

Politische Bildung ist meiner Meinung nach in der Theaterpädagogik als genauso wichtig zu erachten. Theaterpädagogik bietet die Chance, in (größtenteils) ungezwungen Kontexten politische Kompetenzen zu trainieren – etwa anhand von partizipativen Prozessen. Das Ziel soll hier sein, Kinder und Jugendliche zur Teilnahme am politischen Leben zu befähigen. Doch wie kann das auch in der Praxis gelingen? Viel politische Bildung, vor allem die Theorie dieser, findet ausschließlich in schulischen Kontexten statt. Statt in den direkten Kontakt mit Demokratie zu kommen, wird immer noch viel darüber

²⁰ Vgl. Glaser, Uli: Mythos Kultur für Alle? Kulturelle Teilhabe als unerfülltes Programm. In: *kubi-online*: Wissenstransfer für Kulturelle Bildung, 2014

²¹ Vgl. o. V.: Definition: Kulturelle Bildung. In: Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V., o. J.

geredet.²² Projekte mit dem Ziel politischer Einflussnahme oder Demokratiebildung beinhalten meistens Schwellen, die Personen aus bestimmten sozioökonomischen Hintergründen ausschließen, weil eine aktive Auseinandersetzung mit Politik gar nicht in den Lebenskontext passt oder sich diese Personen bereits benachteiligt und überhört fühlen. Kulturelle Angebote könnten als niedrigschwelliger betrachtet werden (was natürlich auch die Forderung an die Politik stellt, kulturelle Förderung in Kindertageseinrichtungen und Schulen stärker in den Vordergrund zu rücken) und somit auch die praktische Umsetzung politischer Bildung und Prozesse weiter fördern.

Im Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP) hieß es bereits 2012, dass kulturelle Bildung Kinder und Jugendliche dazu befähigen soll, sich mit Kunst, Kultur und Alltag auseinanderzusetzen und so die Wahrnehmungsfähigkeit für komplexe soziale Zusammenhänge zu entwickeln, die sie zur aktiven und verantwortlichen Mitgestaltung der Gesellschaft ermutigt²³. 2017 wurde darauf aufbauend das Recht auf eine aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben betont, insbesondere auch in kulturellen und politischen Bereichen²⁴. Weiter heißt es: „Außerschulische Lern- und Bildungsorte befähigen junge Menschen zu einer aktiven Beteiligung und Teilhabe, indem sie ausgehend von den Lebenslagen junger Menschen die Entwicklung sozialer, kultureller, interkultureller, politischer sowie Gender- und Medienkompetenzen fördern. Sie bieten [...] eine Voraussetzung dafür, dass junge Menschen eigene Standpunkte entwickeln und vertreten sowie ihre Verantwortung für eine demokratische Gesellschaft der Vielfalt und für deren Weiterentwicklung wahrnehmen können.“²⁵ Hier kristallisiert sich ein direkter Zusammenhang zwischen politischer und kultureller Bildung heraus – beides kann sich gegenseitig bedingen; aus der Politik heraus wird die Kultur beeinflusst, und kulturelle Teilhabe wiederum kann mit unterschiedlichen Mitteln Einfluss auf die Politik üben. Darüber hinaus können in kulturellen Kontexten partizipative Kompetenzen geübt werden, die grundlegend auch für andere Lebensbereiche angewendet werden können.

3 Theater mit Kindergartenkindern

Wenn es um theaterpädagogische Arbeit mit Kindergartenkindern geht, muss man sich wohl zwangsweise die Frage stellen, wie Theater in diesem Alter überhaupt aussehen kann.

²² Vgl. Massing, Peter: Politische Bildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung, o. J.

²³ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.): Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP). In: ConAct, 2012, S. 3 ff.

²⁴ Vgl. Bundesministerium des Inneren (Hg.): Gemeinsames Ministerialblatt. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2016, S. 811

²⁵ Vgl. ebd., S. 890.

Kulturangebote für Kinder von 3 bis 6 Jahren beschränken sich oft auf Konsum – das Anschauen von Theaterstücken beispielsweise, die in relativ großer Vielfalt bestehen, jedenfalls in Städten – oder auf tänzerische und musikalische Angebote. Theaterpädagogik richtet sich häufig erst an Kinder ab dem Grundschulalter, vor allem, wenn es sich um Angebote in der Freizeit und nicht an Einrichtungen handelt. Daraus könnte sich nun schließen lassen, dass das mangelnde Angebot an einer niedrigen Nachfrage liegt und für Theaterangebote mit 3- bis 6-Jährigen auch aus entwicklungspsychologischer Sicht kein Bedarf besteht. In einem Projekt der Stiftung Kinderland Baden-Württemberg aus dem Jahr 2006 wurde allerdings festgestellt, dass bei Kindern (schon ab 2 Jahren) mit dem Theaterspielen die Selbstentdeckung, das Selbstbewusstsein und die emotionale Ausdrucksfähigkeit gefördert werden konnten. Außerdem erlernen die Kinder weitere kreative Ausdrucksweisen und machen auch im Freispiel anschließend Gebrauch von neuen Symbolen und Zeichen.²⁶ Weiterhin werden soziale und ästhetische Kompetenzen gefördert, und unter Einsatz partizipativer Mittel auch bereits die politische Kompetenz. Ob dies allein nun für eine zwingende Theaterpädagogik mit Kindergartenkindern spricht, halte ich für fraglich – schließlich lässt sich diese Entwicklung auch mit anderen Mitteln erreichen. Genauso möchte ich aber auch argumentieren, dass mit Theater durchaus diese Ziele erreicht werden können und die Theaterpädagogik in dieser Hinsicht nicht unterschätzt werden sollte; vor allem, weil die Forschung in dieser Hinsicht auch große Lücken aufweist.

3.1 Die vier Grundelemente des Theaters

Oft wird beim Begriff „Theater“ noch an klassische Formen gedacht; an Sprechtheater mit klarer Rollenverteilung und Spannungsbogen etwa. Das ist vielleicht noch denkbar, wenn es darum geht, sich mit Kindergartenkindern Stücke anzuschauen, aber wird spätestens dann schwer, wenn besagte Kinder Texte lernen müssen. Viel eher muss an das natürliche Spielverhalten angeknüpft werden, worauf ich im nächsten Punkt eingehen werde.

Theater mit Kindern ab 3 Jahren findet in einer entwicklungspsychologisch grundlegenden Phase statt – das Kind lernt immer mehr, sich von der Umwelt abzugrenzen und als selbstständiges Wesen wahrzunehmen. Dazu gehört die Entwicklung geistiger, körperlicher und emotionaler Fähigkeiten in ihren Grundlagen. In gewisser Form muss sich auch das Theater deshalb auf den Entwicklungsstand der Kinder und auf seine Grundlagen besinnen, und sich fragen, was für das Theater wesentlich ist und Anwendung in der Arbeit mit

²⁶ Vgl. Marquardt, P. & Jerg, S. (Hg.): Theaterspielen mit Kindern ab zwei Jahren. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG 2010, S. 36 ff.

Kindergartenkindern finden muss. Daraus kann schließlich auch festgestellt werden, ob Theater mit 3- bis 6-Jährigen überhaupt stattfinden kann oder eine andere Bezeichnung gefunden werden muss. Für das Projekt der Stiftung Kinderland Baden-Württemberg einigten sich die Theaterpädagog:innen deshalb auch auf vier Grundelemente, basierend auf den Eckpunkten der Theatralität von Liebau, Klepacki und Zirfas, die sie für ihre Arbeit als wichtig empfanden.²⁷

Nachahmung

Theater kann nicht in einem Vakuum bestehen, und fußt zwangsweise auf Erfahrungen, Werten, Gedanken – kurz, es nimmt Bezug zum Alltag, in dem sich die Spielenden bewegen und bearbeitet diesen auf einer künstlerischen Ebene mit künstlerischen Mitteln. Der Kontext des Spiels bietet hier außerdem einen geschützten, meist sanktionsfreien Rahmen, in dem (soziale) Handlung erprobt werden können. Im Theaterspiel können so auch Dinge erlebt werden, die außerhalb mit (positiven wie negativen) Konsequenzen einhergehen; etwa Rituale wie eine Hochzeit, Einschulung oder ein anderes Fest. Hier lässt sich ein klarer Bezug zum kindlichen Spiel (v. a. dem Rollenspiel, s. Punkt 3.2) erkennen. Alltägliche Dinge oder Abläufe werden nachgeahmt und dadurch in eine Verfremdung gebracht, durch die sich die Kinder wiederum anders mit dem Thema auseinandersetzen können. Besonders in Bezug auf Erwachsene wird das Machtverhältnis im Spiel aufgehoben; es besteht ein besonderer Freiraum, in dem sich alle auf Augenhöhe begegnen können oder in dem sich die Kinder selbst in anderen Machtpositionen ausprobieren können. Grundlage sind allein die Verabredungen, die den Rahmen für das Spiel stecken.²⁸

Symbole

Eine Grundannahme im Theater ist, dass alles, was auf der Bühne besteht oder passiert, nicht unbeabsichtigt ist. Im Theaterkontext wird das Bühnenbild, Licht, Kostüme, Handlungen und vieles mehr zu Symbolen, die im Vergleich zu realen Ereignissen ganz andere Assoziationen hervorrufen können. Gegenüber anderer kultureller Mittel besteht der Vorteil, dass sich Theater nicht auf bestimmte Symbole festlegen muss, sondern auch Symbole aus etwa Musik, Tanz, bildender Kunst und Literatur integriert werden können. In der Arbeit mit Kindergartenkindern findet sich also durch diese Vielfalt immer ein Ausdrucksmittel. Im klassischen Theater hat zwar die Sprache oft noch Vorrang, doch

²⁷ Vgl. Marquardt & Jerg, 2010, S. 12 f.

²⁸ Vgl. ebd. S. 13 f.

davon wird sich immer mehr losgelöst, sodass auch im Kindergartenkontext Theater gespielt werden kann, ohne „Abzüge“ machen zu müssen. Ebenfalls im Kindergartenalter beginnt die natürliche Entwicklung, dass Gegenstände nicht mehr unbedingt ihrem Zweck entsprechend eingesetzt werden – stattdessen werden sie entfremdet und etwa im Rollenspiel nach Verabredung als Requisiten verwendet.²⁹

Für das Theater gilt, wie für alle anderen zwischenmenschlichen Bereiche auch, dass nicht kommuniziert werden kann. Dafür steht auch der Körper mit Mimik, Gestik und Bewegungen zur Verfügung. Für Kleinkinder, die Sprache noch lernen, also ein sehr natürliches und hilfreiches Mittel zur Kommunikation.³⁰

Publikum

Auch, wenn theaterpädagogische Angebote nicht immer vor einem Publikum enden müssen, zählt dieses doch tendenziell noch zu den größten Erwartungen an das Theater (wohingegen nicht alles, was vor Publikum aufgeführt wird, Theater sein muss). Auch innerhalb von theaterpädagogischen Einheiten entstehen immer wieder Situationen, in denen sich die Gruppe gegenseitig zuschaut. Sowohl für Spielende als auch Zuschauende gibt es Rollenerwartungen, die selten explizit ausgesprochen werden (und somit bereits Barrieren gegenüber sozioökonomisch benachteiligten Personen oder Personen ohne großen Zugang zu kultureller Bildung). Mal ist die Trennung klar und die Spielenden agieren hinter einer vierten Wand, mal kann es auch zu Vermischungen kommen; aber oft ist klar, wer auf welche Seite gehört. Im Kindergartenalter kennen die wenigsten Kinder bereits diese implizierten „Regeln“, weshalb in theaterpädagogischen Projekten genau hier eine Schwierigkeit bestehen kann – vor allem, weil der Drang nach dem Selbstmachen oft viel größer ist (und einen viel größeren Mehrwert in der Entwicklung bringt) als das Zuschauen.³¹ Dennoch kann dieser Kontext auch zu einem Abbau besagter Barrieren beitragen und dazu führen, dass alle Kinder einen gleichberechtigte(re)n Zugang zu Kultur erhalten.

Distanz zu sich selbst

Im Theaterspiel ist es ferner möglich, als spielende Person in andere Rollen zu schlüpfen und die eigene „Rolle“ temporär hinter sich zu lassen bzw. aus anderer Sicht auf diese zu

²⁹ Vgl. Marquardt & Jerg, 2010, S. 14 ff.

³⁰ Vgl. o. V.: Die Axiome von Paul Watzlawick. In: Paul Watzlawick, o. J.

³¹ Vgl. Marquardt & Jerg, 2010, S. 16 ff.

blicken. So wird nicht nur die Selbstwahrnehmung verändert oder geschult, sondern auch die Fremdwahrnehmung durch das Einnehmen anderer Rollen und Perspektiven. Wie reflektiert dieser Prozess bereits mit Kindergartenkindern geschehen kann, halte ich weiterführend für eine spannende Frage. In jedem Fall gewinnt die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder aber dadurch, dass sie sich selbst auch in anderen Kontexten ausprobieren können, die nicht unbedingt alltäglich für sie sind.³²

Aus diesen vier Grundelementen lässt sich für die Arbeit mit 3- bis 6-Jährigen schließen, dass Theater hier sehr wohl möglich ist, mindestens stellenweise am natürlichen Spielverhalten anknüpft und bei einigen Entwicklungsschritten hilfreich sein kann. Wie in allen theaterpädagogischen Prozessen müssen nicht alle Elemente in jeder Übung vertreten sein, denk- oder machbar wäre dies allerdings sehr wohl.

3.2 Rollenspiele im Kindergartenalter

Im freien Spiel von Kindern lassen sich Rollenspiele am ehesten mit dem Theaterspiel vergleichen: die Kinder ahmen nach, was sie aus ihrer Umwelt kennen, und gehen damit auf natürliche Weise Entwicklungsaufgaben nach, da sie so ihre Umwelt, sich selbst und andere besser erfassen können. Dennoch muss diese Form des freien Spiels vom Theater abgegrenzt werden, denn im Spiel der Kinder liegt ein Selbstzweck; sie spielen nicht mit einem konkreten Ziel, sondern um des Spiels Willen. Sobald der Fokus darauf liegt, etwas vor Zuschauenden zu präsentieren, ändert sich die grundlegende Natur des Rollenspiels. Ableiten lässt sich darauf allerdings, dass das Theaterspiel nicht weit entfernt vom natürlichen kindlichen Spielverhalten liegt, und sich deswegen schnell daran anknüpfen lässt.

Romi Domkowsky schreibt in ihrem Artikel „Spielen, Zeigen, Handeln“ von verschiedenen Phasen des Rollenspiels.³³ Grundlegend entwickeln sich in den ersten Lebensjahren die sozialen Fähigkeiten, die den Kindern überhaupt erst ermöglichen, in Rollenspiele mit anderen Kindern zu kommen. Im Krippenalter spielen die Kinder noch allein und setzen sich vor allem damit auseinander, die Umwelt mit sich selbst in den Kontext zu setzen und zu erforschen. Beim Parallelspiel beschäftigen sich Kinder etwa mit den gleichen Gegenständen und schauen sich gegenseitig zu – ohne allerdings direkten Kontakt aufzunehmen. Im assoziativen Spiel kommt es dann auch zu Tauschprozessen oder das Spiel der anderen Kinder wird kommentiert; erst im kooperativen Spiel wird allerdings durch

³² Vgl. Marquardt & Jerg, 2010, S. 18 f.

³³ Vgl. Domkowsky, Romi: Spielen, Zeigen, Handeln. Wie sich das Theaterspiel bei Kindern entwickelt. In: Wissen Pädagogik 06/2012, S. 10 f.

Absprachen das gleiche Spiel gespielt und beeinflusst.³⁴ Wie das Projekt der Stiftung Kinderland Baden-Württemberg belegt, kann zwar auch schon im Krippenalter Theater gespielt werden, schließlich heißt Theater nicht zwingend, dass direkte soziale Interaktion und Kooperation zwischen Spielenden gebraucht wird (im Falle der 2-Jährigen im Projekt geht es viel mehr darum, dass sich die Kinder angeleitet und kreativ mit ihrer Umwelt auseinandersetzen, wozu nur eine Beziehung zur anleitenden Person nötig ist³⁵), allerdings erschließt sich mit dem kooperativen Spiel eine neue Dimension für das Theaterspiel.

Laut Domkowsky werden die Grundlagen für das kooperative Rollenspiel aber schon viel früher, also auch im Einzelspiel, gelegt. Den Beginn macht das *Nachahmungsspiel*, für welches die Kinder Tätigkeiten aus ihrem Alltag oder auch aus Filmen und Büchern nachahmen, ohne sich jedoch in die ausführende Person hineinzusetzen. In der Theaterpädagogik kann hier angesetzt werden, indem diese Handlungen ermutigt werden. Da die Kinder diese mit hoher Wahrscheinlichkeit schon wahrgenommen (und vielleicht sogar aus eigenem Antrieb schonmal nachgeahmt) haben, können sie direkt etwas damit anfangen und ins Spiel einsteigen. Im *einfachen Rollenspiel* ahmt das Kind nicht mehr nur Handlungen nach, sondern versetzt sich in eine Rolle und handelt aus dieser heraus. Dies geschieht ebenfalls noch im Einzelspiel, wird vom Kind aber mit Selbstgesprächen begleitet. Auch Spielobjekte können hierbei schon symbolisch umgedeutet werden; ein weiterer Schritt in Richtung Theater. Es folgt das *komplexe Rollenspiel* – in welchem die Rollen und Handlungsabläufe vielschichtiger werden und die Kinder sich immer mehr in andere Rollen hineinfühlen und -versetzen können – und das *kollektive Rollenspiel*, welches als Parallelspiel ausgeführt wird. Die Kinder nehmen dabei noch keinen direkten (sprachlichen) Kontakt auf, stimmen aber ihre Bewegungen und Handlungen auf die von anderen Kindern ab und ahmen sich auch gegenseitig im Spiel nach. Im *sozialen Rollenspiel* lassen sich am ehesten Parallelen zum klassischen Theaterverständnis erkennen. Die Kinder kooperieren für das Spielerlebnis, hören sich im Spiel zu und reagieren aufeinander. Eine weitere Stufe des sozialen Rollenspiels beinhaltet schließlich auch Absprachen, die vor dem Spiel getroffen werden – etwa wer welche Rolle darstellt, ob es dafür Kostüme oder Requisiten gibt, was der grobe Spielablauf ist und in manchen Fällen auch, was welche Rolle sagt. Teilweise wird das Spiel auch unterbrochen und neu ausgehandelt, wie es weitergeht oder ob eine Stelle wiederholt wird; ein wenig führen die Kinder also bereits Regie. Das Rollenspiel bietet den Kindern so eine Gelegenheit, Handlungsabläufe (und sich selbst in diesen) völlig frei auszuprobieren. Nur im Rahmen

³⁴ Vgl. Schwarz, Rolf: Spielentwicklung in der frühen Kindheit. In: Kita-Fachtexte, 03.2014., S. 14

³⁵ Vgl. Marquardt & Jerg, 2010, S. 24 f.

der abgemachten Regeln bewegen sie sich losgelöst von ihrer eigenen Rolle und lernen sich selbst in neuen Kontexten kennen.³⁶

All dies bietet die Grundlage für das Theaterspiel, welches im Spielverhalten in gewisser Weise auch zu finden ist, wenn die Kinder ihre Rollenspiele proben und festlegen, um sie schließlich vor anderen Kindern oder Erwachsenen aufzuführen. Dies passiert mit bewusster Gestaltung des Spiels mit theatralen Zeichen, und nach Entwicklungsstand auch unter Beachtung von Bühnenregeln.³⁷ Interessant fände ich es hier nachzuforschen, inwiefern dieses Verhalten auch dann stattfindet, wenn die Kinder bisher keinerlei Kontakt zu Theateraufführungen oder ähnlichem hatten – ob Aufführungen also auch dann von Kindern erschaffen werden, wenn sie keine Vergleichswerte haben, und ob Bühnenregeln und Symbole auch dann verwendet werden. Immer noch finden sich im Forschungsfeld „Theater(pädagogik) mit Kleinkindern“ große Lücken. Evolutionär gesehen müssen Erzählungen und Theater einen Mehrwert gehabt haben, schließlich sind beides Formen, die kulturell noch immer hoch angesehen werden. Aus dem Nichts können sie nicht entstanden sein – und ob Kinder Theater nun auf einer großen Bühne kennenlernen oder durch Erzählungen von Erwachsenen, dürfte nicht die größte Rolle spielen. Insofern ist es nur menschlich, Wissen in dieser Form weiterzugeben, und Kinder dürften früher oder später immer damit in Kontakt kommen. Aus meiner Arbeit im Waldorfkindergarten habe ich mitgenommen, dass Reigen und Puppenspiele Kinder sehr schnell zur Nachahmung anregen und sie darüber auch in eigene gestalterische Prozesse kommen.

3.3 Theatrale Formen in Kindergärten

Reigen, Puppen- und Fingerspiele: von Erwachsenen ausgehend finden sich im Kindergarten(alter) einige theatral anmutenden Handlungen und Angebote, die von den Kindern nachgeahmt werden (können). So kommt fast jedes Kind bereits vor der Schule in den Kontakt mit theatralen Formen und es kann – richtig angeleitet – verhindert werden, dass sich von vornherein negative Einstellungen gegenüber kulturellen Angeboten entwickeln.

Gerade in Einrichtungen und bestehenden Kindergruppen bietet es sich an, das freie Spiel zu unterstützen und mit Impulsen zu stärken. Viele Kinder zeigen von sich aus Interesse daran, sich in anderen Rollen auszuprobieren und diese auch zu präsentieren. Stegreif- oder Improvisationsspiele beispielsweise sind freies Rollenspiel mit Publikum, die die

³⁶ Vgl. Domkowsky, 2012, S. 10

³⁷ Vgl. ebd.

Kinder aus dem Moment entwickeln, ohne wirkliche Vorgaben. Ganz gemäß der Improvisation mit Älteren können aber auch Impulse von außen gegeben werden, z. B. ein Ort oder Personen, mit denen die Kinder improvisieren. Angelehnt an die *Jeux Dramatiques* kann auch mit Texten, Erzählungen oder Melodien gearbeitet werden: die anleitende Person liest bspw. etwas vor, woraufhin sich die Kinder Rollen wählen (auch in Mehrfachbesetzung oder neue Rollen kreierend). Dann wird gemeinsam der Spielraum gestaltet und Verkleidung gewählt. Im Spiel selbst wird nicht gesprochen, wobei Laute und andere spontane Ausdrucksweisen des inneren Erlebens erlaubt sind. Die anleitende Person begleitet das Spiel eventuell durch das Vorlesen des Textes oder durch Erzählung. Im Vordergrund stehen soll das individuelle Erleben des Kindes und das Finden neuer Ausdrucksweisen, die sonst nicht unbedingt zur Verfügung stehen.³⁸

Eine weitere theatrale Form wurde von Vivian Gussin Paley entwickelt und besteht aus zwei Teilen: dem „storytelling“ – also dem Geschichtenerzählen – und dem „story-acting“ – also dem Spielen dieser Geschichten. Die anleitende Person spielt auch hier nur eine begleitende Rolle. Der Prozess beginnt damit, dass ein Kind eine ausgedachte Geschichte erzählt, die (wortwörtlich) von der anleitenden Person mitgeschrieben wird. Dabei ist es egal, worum es geht, ob die Geschichte „Sinn ergibt“, oder welche Worte das Kind benutzt. Anschließend wird die Geschichte mithilfe der Gruppe theatral dargestellt, meist ohne viele Kostüme oder Requisiten. In Paleys Arbeit bestand sowohl die Möglichkeit, dass das erzählende Kind die Rollen zuwies (sowie Anweisungen gab, wie diese umzusetzen seien), als auch dass die anleitende Person dies mit Hinblick auf pädagogische Prozesse übernahm. Im ersten Fall übernimmt ein Kind somit bereits die Rolle des:der Autor:in und die Regie.³⁹

Gleichzeitig lassen sich im kindlichen Spielverhalten auch performative Mittel entdecken. Wie bereits erwähnt rückt Text oft eher in den Hintergrund; Körper, Stimme, Bewegung und Raum haben mindestens den gleichen Stellenwert und werden genauso erforscht. Häufig nehmen die Kinder zwar eine Rolle ein, es besteht aber immer die Möglichkeit, dass sie aussteigen, kommentieren, neue Absprachen treffen o. Ä. Eventuell wird auch die Rolle gewechselt oder ohne eine bestimmte Rolle gehandelt. Je nach Interesse der Kinder werden Situationen (oder Szenen) nicht ausgespielt, sondern nur Fragmente erprobt, die nicht unbedingt in sich geschlossen sind.⁴⁰ In der Anleitung stellt sich mir die Frage, ob und wie hiermit auch „von außen“ gearbeitet werden kann oder ob performative Spielformen nur intrinsisch hergestellt werden und die Ausdrucksmittel im Spiel nur für den Selbstzweck

³⁸ Vgl. Domkowsky, 2012, S. 11

³⁹ Vgl. Flewitt, Rosie: Paley's Approach to Storytelling and Story-Actioning: Research and Practice. In: Academia.edu, 2016, S. 2 f.

⁴⁰ Vgl. Domkowsky, 2012, S. 11.

bestehen können, bzw. wie man sich Performances praktisch so annähert, dass das Spielverhalten nicht negativ beeinflusst wird.

4 Praxisansätze

Mit etwas Geduld lassen sich vor allem in größeren Städten wenigstens eine Handvoll theaterpädagogischer Angebote für Kindergartenkinder finden; oft ab 4 Jahren oder erst im Vorschulalter. Vorwiegend bestehen Theaterangebote für diese Altersgruppe aber noch daraus, dass es Stücke gibt, die man sich anschauen kann. An manchen Kindergärten gibt es regelmäßige Angebote durch Theaterpädagog:innen, aber ebenfalls noch lange nicht flächendeckend.

Anders sieht es mit der Partizipation aus – jedenfalls in der Theorie. In vielen Konzeptionen ist sie festgeschrieben, Kindertageseinrichtungen legen Wert darauf, und oft scheitert es dann doch in der Praxis, weil Personal fehlt oder schlicht die Vorstellungskraft, wie man Partizipation denn nun konkret umsetzt.

Zu partizipativer Theaterpädagogik mit Kindergartenkindern konnte ich in meiner Recherche keine konkreten Ansätze finden, weshalb ich im folgenden Kapitel versuchen möchte, die bereits bestehenden Felder zusammenzufassen.

4.1 Kindertageseinrichtungen

In Kindertageseinrichtungen möchte ich die partizipative Arbeit betrachten, um diese in Punkt 4.3 auf Theaterpädagogik anwenden zu können. Wie wir gesehen haben, wird Theaterpädagogik in diesem Alter – wenn auch noch nicht häufig – praktiziert, an dieser Stelle fehlt also noch die Anwendung partizipativer Methoden.

Partizipation ist in jedem Bundesland im Bildungsplan verankert, allerdings nicht einheitlich – die Konzepte reichen von umfangreichen und detaillierten Ausführungen über die Umsetzung hin zu Hinweisen über die Rechte der Kinder auf Meinungsäußerung. Dementsprechend unterschiedlich ist auch die Realisierung in Kindertageseinrichtungen. In Bayern oder Schleswig-Holstein beispielsweise muss das Recht auf Partizipation institutionell verankert sein. Für besonders wichtig erachte ich den Hinweis, dass Kinder ihre Rechte nur dann einfordern können, wenn sie über diese auch informiert werden und es entsprechende Strukturen gibt. Auch muss in der Konzeption festgehalten werden, an welchen Stellen die Kinder mitbestimmen dürfen (und an welchen nicht), und wie diese

Beteiligung konkret aussieht. Allgemein kann Partizipation im Kindergarten in drei Kategorien unterteilt werden: projektbezogene Partizipation, offene oder repräsentative Beteiligung. Die projektbezogene Partizipation sieht die Beteiligung der Kinder bei der Planung und/oder Durchführung einzelner, zeitlich begrenzter Projekte vor. So werden beispielsweise Ausflüge von Kindern initiiert und geplant, oder die Kinder bei der Raumgestaltung mit involviert. Offene Formen sind dauerhaft im Einrichtungsalltag integriert und bieten allen Kindern die Möglichkeit, ihre Anliegen vorzubringen und sich zu verschiedenen Themen zu äußern. Das kann zum Beispiel in einem festgelegten Punkt im Morgenkreis geschehen, oder zu Kinderversammlungen oder -konferenzen (entweder gruppenintern oder -übergreifend). Moderiert wird von Erwachsenen oder auch Kindern, sobald diese einige Erfahrungen gesammelt haben. Die Besonderheit hierbei ist, dass alle Kinder gleichberechtigt mitdiskutieren und Einfluss auf die Einrichtung auswirken können. Ähnlich ist es mit repräsentativen Formen, bei denen Gruppenvertreter gewählt werden, die sich gruppenübergreifend mit Fachkräften (und evtl. auch Eltern) treffen, um über die Anliegen aus ihren Gruppen zu sprechen. Hier sehe ich den Vorteil, dass eine geringere Anzahl an Kindern in den Austausch kommt und somit wahrscheinlich intensivere Erfahrungen macht; gleichzeitig nimmt die Erfahrung der nicht gewählten Kinder mit diesen Prozessen deutlich ab. Diese Form der repräsentativen Demokratie kennenzulernen, erachte ich zwar auch als wichtig, allerdings besteht hier vielmehr die Möglichkeit, auch aktiver teilzuhaben und somit weitere Formen erfahrbar zu machen.⁴¹

In einigen Einrichtungen werden die Rechte der Kinder in Kita-Verfassungen festgehalten. Diese werden vom gesamten Team (allerdings ohne Kinder) zuerst erarbeitet, um einen gemeinsamen Konsens festzuhalten, in welchen Angelegenheiten die Kinder wie viel entscheiden dürfen. Schließlich muss Partizipation immer von den Fachkräften mitgetragen werden – wenn die Rechte auf Papier viel weiter gehen, als von den Fachkräften umgesetzt wird, lernen die Kinder daraus bestenfalls nichts und schlimmstenfalls, dass sie ihre Rechte gar nicht erst einfordern müssen, weil ihnen sowieso keine Beachtung geschenkt wird.⁴²

Für die theaterpädagogische Praxis am anwendbarsten halte ich die unterstützenden Formen zur Kommunikation. Texte allein helfen im Kindergartenalter natürlich noch nicht, also müssen Rechte und Regeln (mindestens zusätzlich) durch Symbole, Zeichnungen oder Fotos festgehalten werden. Wie auch aus dem Stufenmodell zur Partizipation von Wright (s. Punkt 2.1.1) klar wird, stellt die Information eine wichtige Grundlage dar und die Kinder müssen so nicht nur über ihre Rechte, sondern in Abstimmungen auch altersgerecht

⁴¹ Vgl. Danner, Stefan: Demokratische Partizipation von Kindern in Kindergärten: Hintergründe, Möglichkeiten und Wirkungen. In: Bundeszentrale für politische Bildung, Stand: 12.06.2018

⁴² Vgl. Hansen, R. & Knauer, R.: Eine Verfassung für die Kita. Chancen und Grenzen eines demokratischen Verfahrens. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 5/2016, S. 10 ff.

über bestehende Möglichkeiten informiert werden. Statt mit Meldungen könnten Abstimmungen auch anschaulicher z. B. mit Murmeln gestaltet werden, wobei alle Optionen gleichzeitig sichtbar zur Wahl stehen und die Kinder sich auf einen Blick entscheiden können, ohne abstrakt vergleichen und auf ihre gewählte Option warten zu müssen, um sich zu melden.⁴³

4.2 Partizipative Theaterpädagogik mit Älteren

In der theaterpädagogischen Arbeit mit Kindern ab der Grundschule (meist auch erst etwas später) lässt sich die Partizipation als Grundprinzip schon viel häufiger finden, ob konkret festgeschrieben oder in der Haltung der anleitenden Person. In meiner bisherigen Arbeit war Partizipation oder mindestens die aktive Einbeziehung der Interessen der Teilnehmenden immer ein Thema – nur in Projekten mit 4- bis 6-Jährigen fehlt mir diese Perspektive immer wieder. Ein Name, der wohl allen Theaterpädagog:innen im Zusammenhang mit Partizipation ein Begriff ist, ist Maike Plath. Die Entwicklerin des Theatralen Mischpults bzw. des Veto-Prinzips spricht sich für Partizipation als Grundlage in der Theaterarbeit aus und möchte mit dieser auch zur Politisierung des Theaterunterrichts beitragen – es geht ihr nicht darum, zukünftige Schauspieler:innen oder Bildungsbürger:innen heranzuziehen, sondern Jugendliche zu „Ingenieurinnen und Ingenieuren unserer Zukunft“⁴⁴ zu machen. Dazu nutzt unter anderem das Theatrale Mischpult, mit dem Theaterwissen und -begriffe für alle zugänglich gemacht werden. So können sich die Teilnehmenden schnell auch selbst in anleitenden Rollen erleben und ihre Theaterarbeit selbst gestalten. Auch in anderen Feldern ist es Aufgabe der anleitenden Person, den Teilnehmenden Zugang zu Wissen zu verschaffen; nicht rein auf Informationsbasis, sondern auch im gestalterischen Prozess. Sonst heißt es oft, dass die Teilnehmenden Szenen oder Teile einer Aufführung zwar selbst gestalten, die anleitende Person aber die Schlussentscheidung trifft und nach der Arbeit der Kinder und Jugendlichen nochmal „nachjustiert“, um ein präsentables Ergebnis zu haben. Diesen Ansatz halte ich durchaus für verständlich; schließlich trägt die anleitende Person die Verantwortung für das Produkt und weiß gleichzeitig auch um die gesellschaftlichen Ansprüche an eine Aufführung, gleichzeitig glaube ich, dass es sinnvoll ist, sich jedenfalls teilweise davon zu lösen und Partizipation mehr in den Mittelpunkt zu rücken. Plath eröffnet ihren

⁴³ Vgl. Danner, 2018

⁴⁴ Vgl. Plath, Maike: Partizipativer Theaterunterricht mit Jugendlichen. Praxisnah neue Perspektiven entwickeln. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag 2014, S. 10.

Teilnehmenden dafür etwa mit dem Mischpult die Möglichkeit, selbstbestimmter und selbstständiger zu arbeiten.⁴⁵

Viel Partizipation findet in der Theaterpädagogik vor allem dann statt, wenn nicht einfach von einer Textvorlage ausgegangen wird (was inzwischen sowieso nur noch selten der Fall ist), sondern die Kinder und Jugendlichen unter Anleitung ein Stück selbst gestalten. Je nach anleitender Person wird dieser Prozess unterschiedlich gestaltet und der Fokus mehr oder weniger stark auf Partizipation gelegt – wichtig ist aber, dass Partizipation in theaterpädagogischen Kontexten fast ausschließlich von Theaterpädagog:innen selbst angestoßen wird, diese also die Macht haben, darüber zu bestimmen, ob sie partizipativ arbeiten und wie das für sie aussieht. Über die Haltung der anleitenden Person möchte ich deshalb in Punkt 4.3.2 vertiefend eingehen.

4.3 Partizipative Theaterpädagogik mit Kindergartenkindern

Theaterprojekte mit Kindern im Kindergartenalter finden generell in zwei verschiedenen Räumen statt: entweder in bestehenden Gruppen in einer Einrichtung oder als Freizeitangebot. Beides kann im Rahmen einer Projektwoche oder als wöchentliches Angebot stattfinden. Der Unterschied besteht also nur darin, ob sich die Gruppe bereits kennt und täglich trifft, das heißt dass eine Vertrauensbasis (oder Anti- und Sympathien) bestehen, oder ob sich die Gruppe im Theaterkontext neu zusammenfügt und nur dieser Zeitraum besteht, um Beziehungen zu formen.

Innerhalb einer Einrichtung – meist eines Kindergartens – kann ein Theaterangebot von den Erzieher:innen als feste Bezugspersonen oder von externen Theaterpädagog:innen durchgeführt werden. In letzterem Fall ist es wünschenswert (wenn auch meistens aus personellen oder zeitlichen Gründen schwer), dass ein:e Erzieher:in bei dem Projekt mitmacht, damit die Kinder bereits eine Vertrauensperson haben und sich deshalb in diesem Rahmen sicherer fühlen und leichter auf die Übungen einlassen können. Bei Angeboten außerhalb einer Einrichtung oder wenn kein:e Erzieher:in dabei sein kann, muss der Schwerpunkt zu Beginn verstärkt auf der Beziehungsbildung liegen. Nur dann kann eine produktive Theaterpädagogik (und überhaupt Pädagogik) stattfinden. Beziehungsarbeit bildet also mit die wichtigste Grundlage, um überhaupt nachhaltig (theaterpädagogisch) mit Kindergartenkindern arbeiten zu können. Auch Studien zu Spiegelneuronen zeigen die Wichtigkeit sicherer Beziehungen für das frühkindliche Lernen auf. Gleichzeitig beginnen ab dem 3. Lebensjahr Versuche, sich von Bezugspersonen und deren Intentionen

⁴⁵ Vgl. Plath, Maike: Prinzipien der Stückentwicklung beim Partizipativen Theater. In: Maike Plath, 29.06.2015.

abzugrenzen, also zu prüfen, wie stark eine Beziehung ist, und wie sich das „Selbst“ anfühlt, wenn es nicht in direkter Beziehung zu jemandem steht.⁴⁶ Aus entwicklungspsychologischer Sicht beginnt hier also explizit die Zeit, in der begonnen werden sollte, mit den Kindern partizipativ zu arbeiten, da sie sich spätestens dann als selbstständige Person wahrnehmen lernen und Meinungsbildung (in sozialen/gesellschaftlichen Kontexten) beginnt. All dies stellt also den Rahmen dar, in dem gearbeitet werden muss. Im Folgenden werde ich versuchen, partizipative Ansätze in diesen Rahmen einzufügen.

In Anlehnung an Partizipation in Kindertageseinrichtungen erachte ich es generell für wichtig, dass die Rechte der Kinder konzeptionell oder schriftlich festgehalten werden, sodass es einen Bezugsrahmen gibt, der für alle Beteiligten einsehbar ist. Auch halte ich es für sinnvoll, hierbei mindestens ergänzend mit kindgerechten Symbolen oder Zeichen zu arbeiten. Ich glaube nicht, dass dies jederzeit in den Mittelpunkt gestellt werden muss, aber ähnlich wie die Erarbeitung von Regeln zu Beginn einer Projektarbeit müssen die Kinder wenigstens darüber informiert werden, welche Rechte und Einforderungswege ihnen zur Verfügung stehen (dies auch in Bezug auf das Stufenmodell in Punkt 2.1.1, in welchem die dritte Stufe, „Information“, zu den Vorstufen der Partizipation zählt). Wenn länger mit einer Gruppe gearbeitet wird, wäre auch die thematische Arbeit zum Thema Partizipation und im Rahmen dieser die Erarbeitung einer solchen Konzeption oder „Verfassung“ mit theatralen Mitteln eine Idee.

Wenn die teilnehmenden Kinder mit Theaterpädagogik bereits in Berührung gekommen sind und eine grobe Vorstellung davon haben, wie ein Projekt aussehen könnte, wäre eine weitere (von Einrichtungen ausgehende) Möglichkeit, die Kinder im Rahmen einer projektbezogenen Partizipation (s. Punkt 4.1) mitplanen zu lassen, in welchem zeitlichen Umfang, zu welchem Thema und mit wem sie ein Projekt gestalten wollen. Hierfür bedarf es allerdings komplexen planerischen Fähigkeiten, und die planungsbegleitende Person muss ebenfalls realistische Vorstellungen von den theaterpädagogischen Möglichkeiten haben, um die Kinder unterstützen zu können. Für den Prozess stellt sich die Frage, ob weitere partizipative Formen berücksichtigt werden oder dies mit der Planung abgeschlossen wird.

Inwiefern Stückentwicklungen schon im Kindergartenalter umgesetzt werden können, liegt wohl auch an der Haltung der anleitenden Person und an der Erfahrung der Kinder. Auch in der Arbeit mit älteren Kindern sind Stückentwicklungen quasi zwangsweise partizipativ angesetzt (weil sie sich nun mal an den Geschichten, Interessen, Erfahrungen etc. der Teilnehmenden orientieren). Vieles kann meines Erachtens auch mit Jüngeren durchgeführt

⁴⁶ Vgl. Bauer, 2017.

werden, etwa die Themenfindung oder Rollenentwicklung. In einem Beispiel aus meiner Praxis sind wir als externe Anleitende eine Woche lang für täglich 2 Stunden in einen Kindergarten gegangen, um mit den Vorschulkindern für die Jüngeren ein kurzes Stück einzuüben. Die Kinder hatten sich am Theater vorher bereits ein Stück angeschaut, auf dem nun die eigene Stückentwicklung basieren sollte. Da wir für das Erproben nur 4 Tage hatten, gingen wir bereits mit einer thematischen Idee in die Gruppe und baten alle Kinder, ihr Lieblingsbuch mitzubringen. Einerseits waren die Kinder also nicht in die Entscheidungsfindung eingebunden, andererseits konnten sie sich so individuell einbringen. Von diesem Ausgangspunkt erarbeitete jedes Kind einen Satz zu seinem Buch, aus welchen wir schließlich das Stück zusammenschrieben. Die weiteren Elemente zur Vervollständigung gaben wir vor. So ein Vorgehen mag nicht das Vorzeigee exemplar partizipativer Arbeit sein, soll aber zu erkennen geben, dass sie auch kleinteilig geschehen kann. In so einem kurzen Zeitrahmen ist es besonders schwer, viel über Beziehungsarbeit zu gehen, weshalb sich viele anleitenden Personen wohl sicherer fühlen werden, bereits mit einem Konzept in das Projekt zu gehen. Auch mit Beziehungsaufbau ist es schwer, allein über das Erkennen von Bedürfnissen Partizipation zu gestalten. Im Stufenmodell zählt dies – verständlicherweise – nicht als Einbeziehen der Teilnehmenden, sondern in Stufe 2 „Anweisung“ nur als Nicht-Partizipation. Ausgangslage ist nur die von außen wahrgenommene Situation, die von der tatsächlichen schließlich abweichen kann. Daraus stellt sich die Frage, ob und inwiefern Kindergartenkinder schon so über ihre Lage reflektieren können, dass dies als Ausgangspunkt partizipativer Prozesse genutzt werden kann, oder ob in diesem Kontext die Vorstufen der Partizipation als ausreichend betrachtet werden müssen.

Kleinteilig gedacht bin ich überzeugt davon, dass mindestens bis (oder mit) Stufe 7, der teilweisen Entscheidungskompetenz, gearbeitet werden kann. Sei es die Frage, welche Rollen die Kinder in der Einheit verkörpern wollen, oder nur die Auswahl zwischen zwei Übungen – hier wird im Kleinen vermittelt, dass die Entscheidungen der Kinder direkte Auswirkungen haben.

4.3.1 Chancen, Herausforderungen und Grenzen

Ein partizipativer Ansatz bietet also viele Möglichkeiten, um die Entwicklung – ganz unabhängig der Altersstufe, aber eben auch bei Kindergartenkindern – zu fördern. Ob es um politische Bildung und die Vermittlung von demokratischer Kompetenz geht, oder um die Förderung der Selbstwirksamkeit und des Verantwortungsbewusstseins; vieles kann durch partizipative Arbeit abgedeckt werden. Eventuelle Einbuße zum Beispiel bei der

ästhetischen Qualität von Aufführungen (soweit das überhaupt beurteilt werden kann) sehe ich vor allem im Kindergartenalter noch als unproblematisch. Falls dies jedoch zum Hauptziel des Angebots zählt, wird die Ästhetik zur partizipativen Aufgabe und von den Kindern gemeinsam entwickelt. Hierbei sehe ich besonders den Bezug zum 9-Stufen-Modell der Partizipation von Wright, Block und von Unger (s. Punkt 2.1.1) als ausschlaggebend an. Wenn man, wie unbedingt wünschenswert, partizipativ arbeiten möchte, muss mindestens bei Stufe 3, der Information, angesetzt werden. Diese befindet sich zwar noch nicht im Feld der Partizipation, sondern ist lediglich eine Vorstufe, aber zur Vermittlung bestimmter Kompetenzen, um anschließend überhaupt partizipativ arbeiten zu können, wichtig. Denn damit die Kinder mitentscheiden können, brauchen sie das notwendige Vorwissen und Informationen, auf denen ihre Entscheidungen basieren. Auch die Vorbildfunktion der anleitenden Person (je besser die Beziehung, desto stärker auch die Vorbildfunktion), spielt hier eine wichtige Rolle – Entscheidungsprozesse werden gemodelt und den Kindern so beigebracht, was wichtig zu beachten und abzuwägen ist. Auf die Rolle und Haltung der anleitenden Person werde ich deshalb auch in Punkt 4.3.2 noch verstärkt eingehen. Eine Herausforderung sehe ich darin, im Gruppenprozess alle Teilnehmenden auf einen Stand zu bringen, da manche Kinder aus ihrer „sonstigen“ Erziehung (von den sorgeberechtigten Personen oder aus einer Einrichtung) schon mehr Erfahrung mit partizipativen Prozessen mitbringen werden als andere. Mir stellt sich dabei die Frage, ob mit einigen Kindern schon auf einer höheren Stufe des Modells gearbeitet werden kann, ohne dabei Bevorzugung zu vermitteln. Einerseits könnte dies wieder als Vorbild dienen und die anderen Kinder zur Nachahmung anregen, andererseits aber vielleicht auch demotivieren und den anderen das Gefühl geben, nicht gesehen zu werden. Denn der Wunsch, gesehen und gehört zu werden, besteht in fast jedem Kind – manchmal fehlen schlicht noch die Möglichkeiten, sich Gehör zu verschaffen oder Bedürfnisse so zu vermitteln, dass sie von anderen verstanden werden.

Wenn es in einem Angebot darum geht, am Ende ein fertiges Produkt (wahrscheinlich eine Aufführung) zu präsentieren, werden die Kinder tendenziell noch wenige oder keine Erfahrungen dazu mitbringen. Es wäre also gar nicht möglich, ihnen die volle Verantwortung für den Prozess zu übertragen. Auch ganz praktische Grenzen wie zum Beispiel in der Textarbeit ergeben sich: die wenigsten Kinder können im Kindergarten bereits lesen oder schreiben, Texte müssen also improvisiert oder durch Call-and-Response erarbeitet werden. Daraus leiten sich auch Besonderheiten etwa beim Beschwerdemanagement ab. Wie können Kinder anonym äußern, was sie stört, wenn sie sich persönlich an jemanden wenden müssen? Kann immer davon ausgegangen werden, dass ihre Sorgeberechtigten sichere Bezugspersonen sind und die Bedürfnisse ihrer Kinder weitergeben? Und selbst

wenn das geschieht, lassen sich diese dann ja wieder auf das Kind zurückführen. Umso wichtiger ist also, dass die anleitende Person eine sichere Bezugsperson darstellt oder es vielleicht eine weitere Vertrauensperson in der Gruppe oder Einrichtung gibt, an die sich die Kinder wenden können.

Generell lässt sich sagen, dass Partizipation im Kindergartenalter kleinteilig stattfinden muss. Sei es die Entscheidung zwischen zwei Übungen, wann eine Pause stattfindet, oder ob sich an einem Tag besonders viel bewegt wird – solche Fragen oder Abstimmungen kennen viele Kinder wahrscheinlich bereits aus ihrem Alltag.

Basierend auf Forschungen von Joachim Bauer möchte ich mich außerdem mit kulturellen Unterschieden beschäftigen, die ebenfalls einen starken Einfluss auf die pädagogische Arbeit und insbesondere partizipative Prozesse nehmen können. Partizipation wird in westlichen Kulturen tendenziell großgeschrieben und besonders geschätzt. Das liegt unter anderem daran, dass bereits früh Wert daraufgelegt wird, dass sich jeder Mensch als Individuum entwickeln kann und somit eigene Meinungen hat – die dann wiederum in die Gesellschaft mit eingebracht werden müssen und sollen. Dies kann nur geschehen, wenn Partizipation als wichtig erachtet wird. Anders ist es in sogenannten kollektiven Kulturen, wie sie zum Beispiel in Asien häufig zu finden sind. Das Individuum ist hier dem Kollektiv untergeordnet; der Fokus liegt auch in der Erziehung darauf, dass die Menschen als Gemeinschaft funktionieren. Besonders spannend ist das daraus resultierende Motivationsverhalten. Kinder, die westlich geprägt aufwachsen, sind eher motiviert, wenn sie sich Aufgaben selbst aussuchen oder stellen dürfen – was einem partizipativen Ansatz entspricht oder mindestens entgegenkommt. Kinder aus kollektiven Kulturen hingegen begegnen einer Aufgabe eher dann mit Motivation, wenn diese von einer nahen Bezugsperson ausgesucht wurde.⁴⁷ Dies betont nochmals, dass auch die Beziehungsebene nicht vernachlässigt werden darf. Ist es dennoch wichtig, dass auch diese Kinder in partizipative Prozesse eingebunden werden? Wenn sie sich in Kulturen bewegen, die eher westlich geprägt sind, werden sie zwangsweise in Kindertageseinrichtungen oder spätestens Schulen mit partizipativen und/oder demokratischen Prozessen zu tun haben. Je früher sie also die Möglichkeit haben, sich damit auseinanderzusetzen und darin zu üben, desto erfolgreicher werden sie solchen Aufgaben im Laufe ihres Lebens begegnen.

Eine weitere Herausforderung könnten Gruppenarbeiten und die Einteilung dieser darstellen. Hier stellt sich die Frage, ob auch die Einteilung schon partizipativ geschieht,

⁴⁷ Vgl. Bauer, Joachim: Die pädagogische Beziehung. Neurowissenschaften und Pädagogik im Dialog. Ein Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Vorschulzeit. In: ResearchGate, 2022, S. 128 f.

was pädagogisch den Nachteil bergen kann, dass immer die gleichen Kinder miteinander arbeiten oder Kinder ganz ausgeschlossen werden. Auch ist fraglich, ob man versucht, die Gruppen möglichst altersheterogen zu besetzen, damit in jeder Gruppe ein älteres Kind ist, das die Prozesse schon besser kennt und die anderen Kinder unterstützen kann. Aber ist es partizipativ, genau oder nur diesen Kindern eine solche Rolle zukommen zu lassen? Hierfür müsste viel individuell abgewogen werden, was den anleitenden Personen viel Flexibilität und pädagogische Kompetenz abverlangt.

Im Hinblick auf Reflexion entsteht rein aus entwicklungspsychologischer Sicht eine Grenze, da Kinder von 3 bis 6 Jahren und darüber hinaus überhaupt erstmal lernen müssen, das Geschehene für sich zu reflektieren. Wenn es darum geht, was etwa aus einer Übung mitgenommen wird oder wie eine Einheit gelaufen ist, und was daraus für die folgende Arbeit geschlussfolgert werden sollte, fehlen häufig auch schlicht Vergleiche oder Erfahrungswerte.

4.3.2 Rolle der anleitenden Person

Was ergibt sich daraus nun für die Rolle und Haltung der anleitenden Person? Aus dem Fazit von Hansen, Knauer und Sturzenhecker zur Studie „Die Kinderstube der Demokratie“ lässt sich für die anleitende Person eine tragende Aufgabe ableiten: Partizipation kann gar nicht von den Kindern ausgehen, wenn sie noch nicht wissen, dass sie Rechte haben und diese einfordern dürfen. In diesem Alter kann grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass die Kinder noch keinen oder wenig Kontakt mit demokratischen Formen (außerhalb der Familie) hatten, weswegen Partizipation in einem theaterpädagogischen Setting nur von den Erwachsenen ausgehen kann.⁴⁸

Wie so oft in Gruppenprozessen gibt es kein Rezept für ein perfekt partizipatives Projekt, weswegen die anleitende Person in der Lage sein muss, sich und ihre Arbeit immer wieder zu reflektieren und zu justieren. Zwar kann mit den Kindern in einem gewissen Rahmen reflektiert werden, aber dieser beschränkt sich zu Beginn der Arbeit wahrscheinlich darauf, was in einer Einheit Spaß gemacht hat und was nicht – Aufgabe der anleitenden Person ist es, mit den Kindern daran weiterzuarbeiten und reflektive Prozesse deshalb sprachlich auf die Altersgruppe angepasst zu begleiten und wahrzunehmen.⁴⁹ Dabei kann es (ganz im Sinne der „Information“ im Stufenmodell) hilfreich sein, auch grundlegende Abläufe und Ziele transparent zu machen, solange diese altersgerecht verpackt werden können. Dies

⁴⁸ Hansen, Knauer & Sturzenhecker, 2009, S. 47

⁴⁹ Mautz, Susanne: Praxisbuch. Theaterspielen in Krippe und Kindergarten. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa 2024, S. 31.

fördert auch den Aufbau eines gemeinsamen Kommunikationsrahmens, der unter anderem dafür sorgen kann, dass sich alle Teilnehmenden untereinander verständigen können und niemand aufgrund noch fehlenden Wissens ausgeschlossen wird. Auch die eigene Haltung muss infrage gestellt werden: Wo arbeite ich mit Partizipation? Wieso nicht an anderen Stellen auch? Was traue ich den Kindern zu, selbst zu entscheiden, und wo ist es mir wichtig, die Entscheidungen zu treffen? Wieso? Dies trägt gleichzeitig zum Abbau des Machtgefälles zwischen den Erwachsenen und Kindern bei und hilft bei einer Kommunikation auf Augenhöhe, die für die Wahrnehmung der Bedürfnisse der Kinder unerlässlich ist. Denn wie auch in der Arbeit mit anderen Altersgruppen muss die anleitende Person immer wieder reflektieren, welche Bedürfnisse die Kinder mitbringen und wie diese im theaterpädagogischen Kontext befriedigt werden können. Mit 3- bis 6-Jährigen braucht es dafür nochmal eine andere Form der Kommunikation, da viele ihre eigenen Bedürfnisse noch nicht verbalisieren oder überhaupt richtig wahrnehmen können. Wie auch im Stufenmodell zu sehen, ist die Einbeziehung der wahrgenommenen Bedürfnisse ein absolutes Mindestmaß an Partizipation (auch, wenn es im Modell genau an dieser Stelle darum geht, dass dies noch keine Partizipation ist, muss auf die besondere Situation in der Arbeit mit Kleinkindern eingegangen werden). Hier geht es also stark um die Beziehungsarbeit, denn schon im Kindergartenalter fällt es den Kindern oft leichter, ihre Bedürfnisse mit nahestehenden Personen zu teilen. Gleichzeitig wirkt sich dies positiv auf den Erfahrungsgewinn und Lernziele aus: 3- bis 6-Jährige lernen insbesondere durch Nachahmung beziehungsweise die Aktivierung ihrer Spiegelneuronen, und diese werden vermehrt angesprochen, wenn eine sichere Bindung zu einer Person besteht. An dieser Stelle möchte ich die These aufstellen, dass sich Beziehungsaufbau und Partizipation in einem gewissen Rahmen gegenseitig bedingen können, denn die Wahrnehmung und Beachtung von Bedürfnissen kann sich gar nicht auf nur eine der beiden Dinge auswirken, sondern ist eine Grundlage für den Beziehungsaufbau und partizipative Arbeit. Um die Kinder an ihrem Standpunkt abzuholen und nicht zu überfordern erachte ich es außerdem als wichtig, Partizipation nicht immer zwingend in den Vordergrund zu rücken, sondern bereit zu sein, auch Dinge vorzugeben, frei nach dem Motto „so viel wie nötig, und so wenig wie möglich“.

Generell muss sich die anleitende Person von inneren und äußeren Ansprüchen lösen – diese beruhen meist auf der Arbeit mit älteren Kindern und sind nicht übertragbar auf Kindergartenkinder. Wie ich beim Schreiben dieser Arbeit gelernt habe, gibt es schlicht noch nicht viel Literatur zum Thema, weshalb man sich in der Praxis viel selbst erarbeiten und erschließen muss. Das setzt eine gewisse Experimentierfreude und Bereitschaft zum Scheitern voraus. Solange davon ausgegangen werden kann, ist die partizipative

Theaterpädagogik mit Kindergartenkindern zwar immer noch keine leichte, aber definitiv erkenntnisreiche.

5 Fazit

Im Rahmen dieser Abschlussarbeit habe ich mich mit verschiedenen Themen auseinandergesetzt und möchte mich deshalb nicht auf die reine partizipative Theaterpädagogik mit Kindergartenkindern beschränken, da ich auch aus anderen Bereichen viel mitgenommen habe und festhalten möchte.

Beginnen möchte ich dennoch mit meiner anfänglichen Frage: Ist partizipative Theaterpädagogik mit Kindergartenkindern möglich und wenn ja, wie muss diese gestaltet werden? Sowohl theaterpädagogisch als auch partizipativ wird mit Kindergartenkindern bereits gearbeitet und dazu geforscht, beides allerdings noch in einem eher kleinen Rahmen. In der Literatur findet sich zu einer Kombination kaum etwas; allerdings gehe ich aufgrund meiner Ergebnisse davon aus, dass dies durchaus möglich ist, aber eine besondere Haltung der anleitenden Person erfordert, die bereit sein muss, sich auf diese Situation einzulassen und sich ständig zu hinterfragen und reflektieren. Ich freue mich in meiner Arbeit sehr darauf, weiter hierzu zu forschen und neue Erkenntnisse zu finden, besonders innerhalb des Schauspielunterrichts mit 4- bis 6-Jährigen, der mit vielen Rahmenbedingungen einhergeht und bei dem ich mich nun frage, inwiefern ich diese verändern könnte, um partizipative Elemente stärker mit einzubringen – etwa, ob es nötig ist, Aufführungen als Ziel zu haben, in denen klassisches Schauspiel (mit vielen Textvorgaben) im Mittelpunkt steht.

Ausgehend vom Stufenmodell in Punkt 2.1.1 interessiert mich, ob sich für die Arbeit mit jüngeren Kindern ein Modell entwerfen ließe, das auf deren Entwicklungsstand und Bedürfnisse besser angepasst ist und dadurch einen Bezugsrahmen für quantitative Forschung darstellen könnte.

Mir ist außerdem bewusst geworden, welche Rolle theaterpädagogische Angebote in der frühkindlichen Erziehung – vor allem in Kindertageseinrichtungen, da diese inzwischen fast alle Kinder erreichen – spielen sollten. Dafür bedarf es vorwiegend der Schulung pädagogischer Fachkräfte, damit diese die Theaterpädagogik in ihre Einrichtungen tragen können. So könnten flächendeckend viel mehr Kinder schon vor der Schule an kulturelle Bildung herangetragen werden, und da in diesem Alter meist noch keine vorherige Prägung besteht, könnte so verhindert werden, dass die sozioökonomische Herkunft den größten

Einfluss auf die Partizipation am kulturellen Leben hat. Als Erzieherin möchte ich deswegen verstärkt darauf achten, auch theaterpädagogische Mittel und Methoden mehr in den Alltag einfließen zu lassen und kleine Projekte mit den Kindern durchzuführen.

Quellenverzeichnis

Selbstständige und unselbstständige Literatur

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.): Fünfter und Sechster Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes. 2. Auflage. Berlin: 2022a

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.): Qualitätsstandards für Kinder- & Jugendbeteiligung. Impulse zur Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. In: Standards.Jugendbeteiligung, 2. Auflage. Berlin: 2022b

Domkowsky, Romi: Spielen, Zeigen, Handeln. Wie sich das Theaterspiel bei Kindern entwickelt. In: Wissen Pädagogik 06/2012, S. 10-11

Hansen, R. & Knauer, R.: Eine Verfassung für die Kita. Chancen und Grenzen eines demokratischen Verfahrens. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 5/2016, S. 10-12

Hansen, R.; Knauer, R. & Sturzenhecker, B.: Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 2/2009, S. 46-50

Marquardt, P. & Jerg, S. (Hg.): Theaterspielen mit Kindern ab zwei Jahren. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG 2010

Mautz, Susanne: Praxisbuch. Theaterspielen in Krippe und Kindergarten. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa 2024

Plath, Maike: Partizipativer Theaterunterricht mit Jugendlichen. Praxisnah neue Perspektiven entwickeln. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag 2014

Straßburger, G. & Rieger, J. (Hg.): Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe. 2. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa 2014

Internetquellen

Bauer, Joachim: Die pädagogische Beziehung. Neurowissenschaften und Pädagogik im Dialog. Ein Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Vorschulzeit. In: ResearchGate, Stand: 2022. URL: https://www.researchgate.net/publication/362956715_Die_pädagogische_Beziehung_Neurowissenschaften_und_Pädagogik_im_Dialog_Ein_Überblick_unter_besonderer_Berücksichtigung_der_Vorschulzeit (letzter Abruf am 22.07.2025)

Bauer, Joachim: Über die Bedeutung kindlicher Beziehungserfahrungen aus neurobiologischer Sicht. In: ResearchGate, Stand: 2017. URL: https://www.researchgate.net/publication/322987686_Über_die_Bedeutung_kindlicher_Bezziehungserfahrungen_aus_neurobiologischer_Sicht (letzter Abruf am 19.07.2025)

Bundesministerium des Inneren (Hg.): Gemeinsames Ministerialblatt, In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Stand: 12.10.2016. URL: <https://www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/111964/2f7ae557daa0d2d8fe78f8a3f9569f21/richtlinien-kjp-2017-data.pdf> (letzter Abruf am 22.07.2025)

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.): Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP). In: ConAct, Stand: 16.01.2012. URL: https://www.conact-org.de/fileadmin/user_upload/pdf/KJP_Richtlinien_2012.pdf (letzter Abruf am 22.07.2025)

Danner, Stefan: Demokratische Partizipation von Kindern in Kindergärten: Hintergründe, Möglichkeiten und Wirkungen. In: Bundeszentrale für politische Bildung, Stand: 12.06.2018. URL: <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/255737/demokratische-partizipation-von-kindern-in-kindergaerten-hintergruende-moeglichkeiten-und-wirkungen/?p=all> (letzter Abruf am 20.07.2025)

Fatke, R. & Schneider, H.: Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Konzeptionelle Grundlagen und empirische Befunde zur Mitwirkung junger Menschen in Familie, Schule und Kommune. In: Bertelsmann Stiftung, Stand: 2008. URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Berichtsband_final_formatiert_2008.pdf (letzter Abruf am 19.07.2025)

Flewitt, Rosie: Paley's Approach to Storytelling and Story-Acting: Research and Practice. In: Academia.edu, Stand: 2016. URL: https://www.academia.edu/91771173/Paley_s_approach_to_storytelling_and_story_acting_research_and_practice (letzter Abruf am 20.07.2025)

Glaser, Uli: Mythos Kultur für Alle? Kulturelle Teilhabe als unerfülltes Programm. In: *kubi-online: Wissenstransfer für Kulturelle Bildung*, 2014. URL: <https://kubi-online.de/artikel/mythos-kultur-alle-kulturelle-teilhabe-unerfuelltes-programm> (letzter Abruf am 19.07.2025)

Liebau, Eckart: Kulturelle Bildung für alle und von allen? Über Teilhabe an und Zugänge zur Kulturellen Bildung. In: *kubi-online: Wissenstransfer für Kulturelle Bildung*, 2015. URL: <https://kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-alle-allen-ueber-teilhabe-zugaenge-zur-kulturellen-bildung> (letzter Abruf am 19.07.2025)

Massing, Peter: Politische Bildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung, o. J. URL: <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/202092/politische-bildung/> (letzter Abruf am 22.07.2025)

o. V.: Definition: Kulturelle Bildung. In: Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V., o. J. URL: <https://www.bkj.de/themen/was-ist-kulturelle-bildung/definition-kulturelle-bildung/> (letzter Abruf am 22.07.2025)

o. V.: Die Axiome von Paul Watzlawick. In: Paul Watzlawick, o. J. URL: <https://www.paulwatzlawick.de/axiome.html> (letzter Abruf am 22.07.2025)

o. V.: Partizipation. In: Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), o. J. URL: <https://www.bmz.de/de/service/lexikon/partizipation-14752> (letzter Abruf am 19.07.2025)

o. V.: Teilnahme, Teilhabe, Beteiligung: Eine Begriffsklärung. In: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung GmbH, 06.04.2023. URL: <https://www.das-zukunftspaket.de/kinder-und-jugendbeteiligung/teilnahme-teilhabe-beteiligung-begriffsklaerung/> (letzter Abruf am 19.07.2025)

o. V.: Recht auf Ruhe, Freizeit und Spiel. In: Praetor Verlagsgesellschaft mbH, o. J. URL: <https://www.kinderrechtskonvention.info/recht-auf-altersgemaesse-freizeitbeschaeftigungrecht-auf-spielen-3654/> (letzter Abruf am 19.07.2025)

o. V.: Übereinkommen über die Rechte des Kindes. In: Praetor Verlagsgesellschaft mbH, o. J. URL: <https://www.kinderrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-370/> (letzter Abruf am 19.07.2025)

Plath, Maïke: Prinzipien der Stückentwicklung beim Partizipativen Theater. In: Maïke Plath, Stand: 29.06.2015. URL: <https://www.maïkeplath.de/blog/prinzipien-der-stueckentwicklung-beim-partizipativen-theater> (letzter Abruf am 22.07.2025)

Schwarz, Rolf: Spielentwicklung in der frühen Kindheit. In: Kita-Fachtexte, Stand: 03.2014. URL: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_schwarz_2014.pdf (letzter Abruf am 20.07.2025)

Stange, Waldemar: Was ist Partizipation? Definitionen – Systematisierungen. In: Deutsches Kinderhilfswerk e.V., Stand: 2002. URL: https://www.kinderrechte.de/fileadmin/Redaktion-Kinderrechte/4_Praxis/4.6_Beteiligungsbausteine/4.6.1_Grundlagen/4.6.1.1_Theorie/Baustein_A_1_1.pdf (letzter Abruf am 22.07.2025)

Wright, Michael: Partizipation: Mitentscheidung der Bürgerinnen und Bürger. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), Stand: 26.10.2020. URL: <https://doi.org/10.17623/BZGA:Q4-i084-2.0> (letzter Abruf am 19.07.2025)

Zirfas, Jörg: Kulturelle Bildung und Partizipation: Semantische Unschärfen, regulative Programme und empirische Lücken. Vortrag im Rahmen eines Expertenworkshops der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung. „Denkfutter“ zur Vorbereitung der Fachtagung „Illusion Partizipation – Zukunft Partizipation. (Wie) macht Kulturelle Bildung unsere Gesellschaft jugendgerecht(er)?“ von BKJ und bpb am 13./14.11.2015 in Berlin. In: *kubi-online*: Wissenstransfer für Kulturelle Bildung, Stand: 2015. URL: <https://kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-partizipation-semantische-unschaerfen-regulative-programme-empirische> (letzter Abruf am 19.07.2025)

Abbildungen aus Internetquellen

Abb. 1: Wright, Block & von Ungerer: Stufen der Partizipation in der Gesundheitsförderung, 2010. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), Stand: 26.10.2020. URL: <https://leitbegriffe.bioeg.de/alphabetisches-verzeichnis/partizipation-mitentscheidung-der-buergerinnen-und-buerger/> (letzter Abruf am 19.07.2025)

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.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Deia' with a stylized flourish.

Heidelberg, den 28.07.2025