

Teilnehmen – Teilhaben – Teilgeben

Eine kritische Reflexion von Diskursen und Praktiken der Partizipation im Tanz

Yvonne Hardt

Die Ermöglichung von »Teilhabe« ist omnipräsent in den Diskursen zu kultureller Bildung und grundlegend für ihre Bedeutungskonstitution (Fuchs 2017; Mörsch 2017; Barthel 2019; Witt 2017). Dabei wird Teilhabe meist deziert von »teilnehmen« unterschieden, welches tendenziell als passiver gilt. Trotz solch einer übergreifenden Prämisse erweist sich der Begriff der Teilhabe (bzw. der oft synonym verwendete Begriff der Partizipation) in Forschung und Praxis wenig einheitlich und zeichnet sich durch eine auffällige »Unschärfe« und ideologische Aufladung aus (Zirfas 2015). So spricht Fuchs von einer positiv aufgeladenen »Pathosformel« (Fuchs 2015: 2) oder Zirfas sieht ihn als anfällig für »Inszenierungen pädagogischer Symbolpolitik« (Zirfas 2015: 9). Ungeachtet dessen haben Teilhabe und Partizipation seit den 1970er Jahren einen hohen Stellenwert in Debatten und Forderungen nach Chancengleichheit und Mitbestimmung in der kulturellen Praxis und sind in der letzten Dekade von tanzpädagogischen sowie tanzkünstlerischen Praktiken bewusst aufgegriffen worden und haben diese verändert. Doch welche Teilhabe- bzw. Partizipationsverständnisse und welche dazugehörigen Praktiken lassen sich im Feld Tanz und kultureller Bildung erkennen? Was verstehen Einzelne darunter und welche theoretischen Referenzsysteme werden in der Diskussion herangezogen? Wie lassen sich Vorstellungen des Teilens und der Teilhabe theoretisch und empirisch in ihrer Verschränkung verstehen und erweitern?

Solche Fragen werden, wenn überhaupt nur rudimentär und anhand einzelner Beispiele diskutiert. Der vorliegende Beitrag möchte daher nach einer kurzen kritischen Auswertung von Literatur zu Teilhabe und Partizipation (im Tanz), die dort artikulierten Vorstellungen in einem zweiten

Schritt in die Diskussion mit zahlreichen empirischen Beobachtungen bringen, die im Rahmen des vom BMBF-geförderten Forschungsprojekts »Kulturelle Bildung Tanz« (KubiTanz)¹ erhoben wurden. Dabei gilt es nicht nur die Vielfalt und Komplexität, sondern auch die inhärenten normativen Setzungen und Standards von Konzepten und Praktiken der Teilhabe offen zu legen. In einem weiteren Schritt wird dann – in Anlehnung an Erin Mannings (2009) und André Lepeckis Gedanken zum *LeadingFollowing* (Lepecki 2013) sowie Shannon Jacksons Diskussion zur Kunst als sozialer Praxis und Arbeit (Jackson 2011) argumentiert, dass den Begriffen und den ihnen immanenten Konzepten, jener des Teilgebens hinzugefügt werden sollte. An der Diskussion eines historischen Beispiels wird zugleich die Dichotomie zwischen *aktiv* und *passiv*, welche der Diskussion von Teilhabe zumeist zugrunde liegt, kritisch dekonstruiert zugunsten eines Verständnisses, das die reziproke Bewegung des Teilens/Gebens tänzerischer Vermittlung in den Blickpunkt rückt.

Normative Setzungen von Teilhabe und Partizipation

Teilhabe wird zumeist als Ziel und Mittel zugleich verstanden, d.h., Teilhabe wird als Grundvoraussetzung für Zugänge zu Gesellschaft, zu einem politischen Verständnis und zum Umgang mit kulturellen Codes gesehen (Fuchs 2017: 52). Zugleich ermöglicht Teilhabe an (künstlerischen) Prozessen genau jene Aneignung von sozialen, künstlerischen und allgemeinen, sich selbst bildenden Kompetenzen, die wiederum als notwendig für Teilhabe auch in anderen Feldern erachtet werden (Witt 2017). Eines der zentralen Probleme dieser Zuschreibungen ist die Identifikation und Behebung von sogenannter Scheinpartizipation (BKJ 2013). Damit werden bereits die normativen Setzungen, die zwischen »richtiger« oder »wahrer« Teilhabe und solcher, die diesen Standards nicht erfüllen, indirekt aufgerufen. Im Folgenden werde ich daher – auch um die Diskussion des Begriffs einzu-

1 Das vom BMBF geförderte, interdisziplinär angelegte Forschungsprojekt »Kulturelle Bildung Tanz – Entwicklung eines domainspezifischen Analysemodells und domainspezifischer Erhebungsinstrumente (Kubi-Tanz)« wurde gemeinsam von der Autorin dieses Beitrags, Prof. Dr. Nils Neuber, Dr. Claudia Steinberg und Prof. Dr. Martin Stern geleitet. Das Forschungsvorhaben führte tanzkünstlerische, -pädagogische, -didaktische und -bildungssoziologische Perspektiven zusammen.

schränken und zugleich kritischer zu konturieren – primär nach den (impliziten) Normen und Setzungen von Teilhabe sowohl in Theorie als auch in Praxis fragen: Wie und was wird als »legitime« Form der Partizipation oder Teilhabe angesehen? Aus welchem sozialen Kontext, mit welchen Interessen werden die jeweiligen Standards von Teilhabe entwickelt? Eine grundlegende These, die diese Fragestellungen fundiert, ist, dass es kein »universelles« Verständnis von Teilhabe und Partizipation gibt. Unter den beiden Begriffen ist kein Gut zu verstehen, das grundsätzlich in einer spezifischen Form erlangt bzw. praktiziert werden kann. Teilhabe und Partizipation sind nur in der Verschränkung von Fragen nach den, in ihnen angelegten und oft impliziten Wertmaßstäben, den Gruppenkonstellationen, den künstlerischen Verständnissen der Teilnehmenden und im jeweiligen Kontext zu verstehen. So selbstverständlich diese These klingen mag, so bietet es sich doch an, ihre Bedeutung anhand von Literatur und Beispielen zur Teilhabe aufzuzeigen.

In der Problematisierung von Partizipation und Teilhabe im Tanz wird bisher vorrangig danach gefragt, ob sie stattfindet oder nicht bzw. warum nicht. Welche Hemmschwellen/Barrieren gilt es wie zu überwinden? Welche Frustrationen können entstehen? Welche Aspekte sind für eine gelingende Teilhabe mitzudenken? Was passiert, wenn Teilhabe nur scheinbar ermöglicht wird? (Barthel 2019; Eger 2015) So wichtig diese Fragen sind, so bleiben damit Fragen nach dem jeweiligen ihnen zugrundeliegenden Teilhabe- bzw. Partizipationsverständnis meist unberührt. Anstatt jedoch wie Zirfas primär eine Lücke zwischen einer Theoretisierung von Teilhabe auf der einen und der Praxis auf der anderen Seite als Ursache für eine fehlende begriffliche Schärfe zu konstatieren (Zirfas 2015), möchte ich zunächst den Fokus auf die Theoretisierung – auch im Kontext politischer Begründungsstrategien – selbst lenken.

In vielen pädagogisch wie auch politisch motivierten Thesen und Formulierungen zu Teilhabe im Kontext kultureller Bildung wird indirekt angenommen, dass es per se Kunst oder gar die Subjekte (hiermit sind u.a. die Teilnehmenden gemeint) schon gibt, die dann in Aktion versetzt werden und idealtypischerweise die Selbstaktivierung erlernen. Auch wenn an einigen Stellen zwar auf die Wechselwirkung von Aneignung und Gestaltung aufmerksam gemacht wird (Witt 2017: 27), so ist doch der grundlegende Ton von einer zumeist gar nicht bewusst gewählten essenzialisierenden Begriffswahl geprägt. Dies wird in so basalen Formulierungen auffällig wie: »Wir müssen allen Menschen Zugang zu kultureller Bildung eröffnen!« Oder in

der Idee, dass es ein Recht auf Zugang des Einzelnen zu Kunst, Kultur und Bildung gibt, die auch in Gesetzen und Richtlinien verbrieft sind (z.B. Art. 27 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, Art. 31 der Kinderkonvention und Art. 10 der UNESCO Konvention zum Schutz der kulturellen Vielfalt, dt. Grundgesetz Art. 2 – Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit). Diese Vorhaben und Rechte sollen hier keinesfalls kritisiert werden, jedoch bergen sie theoretisch problematische Konstrukte, die in der Forschung nicht einfach übernommen werden sollten. Denn Subjekt – Kunst/Kultur – und Teilhabe werden in solchen Partizipationsverständnissen als voneinander getrennte Entitäten gedacht, die erst in Angeboten z.B. kultureller Bildung zusammengebracht und gefördert werden.

Doch solch eine Trennung ist vor dem Hintergrund praxeologischer und bildungstheoretischer Forschungsperspektiven, welche die wechselseitige Entwicklung von Selbst und Welt und deren Transformation als zentrale Parameter von Subjekt- und Bildungsprozessen begreifen, zu problematisieren (Alkemeyer/Buschmann 2017; Koller 2011; Stern 2019). Wenn Teilhabe so als intersubjektive und interobjektive Praktik erst im Vollzug realisiert und hervorgebracht wird, wenn sie sich gruppendynamisch in den jeweiligen Konstellationen anders ereignet, sollte sie als dynamischer Prozess und nicht im Sinne von Entitäten gedacht werden, die zusammengebracht werden.

Darüber hinaus gibt es einen weiteren Aspekt in der Diskussion um Teilhabe, den es hier genauer zu befragen gilt: nämlich die oft artikuliert Vorstellung, die Teilhabe als »aktiv«, »selbstermächtigend« und »reflektierend« begreift (Witt 2017). Diese Vorstellung von Teilhabe finden wir in zahlreichen Publikationen und institutionellen Leittexten als grundlegend wünschenswert und quer zu den unterschiedlichen Ebenen der politischen und künstlerischen Definitionen, wie ich sie gerade vorgestellt habe (Hübner et al. 2017). Damit folgt der Diskurs zur Teilhabe indirekt einer dichotomen Teilung zwischen passiv und aktiv, wobei die Aktivität das Wünschenswerte ist – wohl gemerkt in den gut gesteckten Vorgaben, die mit Begriffen wie »sozialer Angemessenheit« oder »Fähigkeit zur Solidarität« bezeichnet werden (Lohrenscheit 2013). Dieser Einschub wird gerne in den politisch motivierten und auch bildungstheoretischen Schriften zu Partizipation gemacht, allerdings geschieht das selten in den Begründungstexten kultureller Bildung im Tanz, sondern ist eher implizit in den Praktiken und deren Einschätzungen zu finden. Wie »aktiv« und »selbstermächtigend« müssen und

dürfen Teilnehmende/Akteur*innen also sein? Welche Normen sind wie und wo am Werk in Bezug auf Teilhabe? Welche Bedeutungsvielfalt und Komplexitäten zeigen sich in der Praxis und ihrer Interpretation? Und lassen sich klare Grenzen zwischen »passiv« und »aktiv« ziehen?

Dies soll nun an den drei folgenden Beispielen diskutiert werden, die aus einer umfassenden ethnografischen Erhebung im Feld der kulturellen Bildung stammen, die im Rahmen des Forschungsprojekts »KubiTanz« erhoben wurden. Dabei ging es im Forschungsverbund zunächst um die Entwicklung methodischer Fragestellungen und Instrumentarien zur Erforschung von kulturellen Bildungsprojekten und deren Prozessen (Hardt et al. 2020; Neuber et al. 2020). Die Kategorie der Teilhabe wurde dabei nicht als zentrale Perspektivierung oder Kategorie der Erhebung gewählt. Vielmehr konnten Fragen nach den Modi von Vermittlungs- und Aneignungsstrategien konkreter aufschlüsseln, in welcher Form, das was als Teilhabe verstanden wird, in unterschiedlichen Konstellationen wie entsteht. Dennoch lassen sich die Beobachtungen entlang der Kategorie Teilhabe identifizieren und für die folgende Diskussion fruchtbar machen. Sie werden hier in Bezug auf Fragen von Werten und Normen jeweils verdichtet dargestellt und diskutiert, um darüber hinaus weitere Fragen für die Forschung aufzuwerfen. Negativbeispiele können sich dabei sehr gut eignen, Wertmaßstäbe und Normen transparent zu machen. Sie sind dann nicht als Kritik an der Praxis gemeint, sondern Produkt von Kontingenz und Anerkennung einer Fehlbarkeit künstlerischer Prozesse, die mithin genau dafür Raum geben.

Beispiele zur Diskussion von Teilhabe

In einem beobachtenden Workshop mit Jugendlichen mit abschließender Präsentation übernahm kurz vor Ende des Projekts eine teilnehmende Person immer mehr die »Regie« und wurde immer dominanter. Sicherlich lässt sich konstatieren, dass diese Person sehr aktiv, selbstermächtigt und gestalterisch war. Aber in dem Maße, in dem diese Person mehr machte, wurden die anderen immer passiver (inklusive der Workshopleitung). Weder die anderen Teilnehmenden noch die beobachtenden Personen fühlten sich mit dieser Situation wohl und sahen diese Form von Selbstermächtigung eher kritisch und übergriffig. Wertmaßstäbe, die solch einer kritischen Einschätzung zugrunde liegen, lassen sich mit Fragen nach Angemessenheit

und Adaptierbarkeit beschreiben, wie sie in anderen Kontexten z.B. auch im Rahmen von allgemeiner Grundforderung der Bildung zur Solidarität oder Empathiefähigkeit, der UN-Menschenrechtskonventionen oder in Bezug auf das Grundgesetz thematisiert werden (Witt 2017). Auch in Diskussionen zu Teilhabe im Tanz müsste – um den impliziten Standard deutlich zu machen – also hinter beschreibenden Begriffen wie aktiv, gestalterisch, selbstermächtigend immer ein »in Grenzen und im Rahmen weiterer sozialer Ziele« gesetzt werden (ebd.). Doch wer setzt diese impliziten Rahmen? Wann und in welchen Kontexten werden sie durchgesetzt, wann übernehmen Dynamiken die Projektprozesse? Wieso erscheinen Einschränkungen der Partizipation und Vorgaben der Teilhabe tendenziell negativ?

Ein anderes Beispiel zeigt die Komplexität solcher Wertmaßstäbe und Setzungen deutlich auf. In einem groß angelegten Projekt hatten teilnehmende Schüler*innen unter streng hierarchischen Vorgaben zu arbeiten. Es gab eine klare Rollenaufteilung zwischen den Tanzunterrichtenden (»Bad-Cop«, »Good-Cop«). Das Prinzip der Teilhabe – wenn es denn so genannt werden sollte – war eines des Erlernens von Schritten und Einordnen in die Gruppe. Schüler*innen wurden angeschrien, des Raumes verwiesen und zu harter Arbeit aufgefordert. Aus der Sicht der klassischen Teilhabediskussion wäre hier ggf. nur die Zugänglichkeit und Verfügbarkeit ein Kriterium. Es wurde aber weder das Geschehen reflektiert, noch brachten sich die Schüler*innen gestalterisch ein, (es gab wenige Ausnahmen, sie durften z.B. unterschiedliche Sprünge an einer Stelle vorschlagen), noch kann das didaktische Setting als offen für Mitbestimmung gesehen werden. Sie waren Ausführende in einem Bühnenprojekt und die zentralen und wichtigen Partien wurden von Externen bzw. den Tänzer*innen der Kompanie getanzt. Die Einschätzung von Lehrer*innen der Schule zu diesem Projekt waren jedoch zumeist positiv, nach dem Motto: »Der sagt den Schülern mal, wo es langgeht«. Doch daraus lässt sich nicht zwangsläufig schließen, dass hier nur eine spezifische Form von Teilhabe avisiert und realisiert wurde.

Die Gesamtkonstellation zeigt sich durchaus komplex, denn das System der Vermittlung des Projekts ist darauf ausgerichtet, mit den zu rechnenden Widerständen oder Problemen der Schüler*innen umzugehen und diese zu kanalisieren. Das Set-up war also durchaus von ihnen geprägt. Zudem ist nicht sicher, welche Bildungsprozesse Schüler*innen hier durchliefen – vielleicht tat es einigen gut, sich körperlich zu stärken, sich in eine Gruppe einzufügen und dafür Hilfestellung und Disziplin zu erlernen. Das kann in

bestimmten Kontexten sicherlich transformative Wirkungen haben und somit bildungsrelevant und aktivierend sein. Auch können die einzelnen Widerstände von Schüler*innen durchaus als Hinweis auf Selbstermächtigung gelesen werden. Widerstände sind nicht per se negativ, sondern auch Anlass von Partizipations- und erst recht Bildungsmöglichkeiten. Es gilt daher zu untersuchen, in welchen Konstellationen, welche Formen und Angebote für wen Anlass und Möglichkeiten zur Teilhabe generieren. So können unterschiedliche Kunst- und Aktionsfelder andere Formen der Teilhabe möglich machen (Zirfas 2017: 32) und somit auch immer feldspezifische Kriterien aufrufen. Es ginge also darum zu fragen, aus wessen Blickwinkel und wie dieses Beispiel hier weniger mit dem Verständnis zeitgenössischer künstlerischer Praxis und den damit aufgeworfenen Möglichkeitsräumen von Teilhabe zu tun hat. Eine kritische Rezeption erfahren solche Projekte beispielsweise aus bildungstheoretischer Perspektive (Klinge 2014), während andere wiederum solche Projekte medienwirksam nutzen, um die Arbeit kultureller Bildung für Laien aber auch die Politik sichtbar und zugänglich zu machen. Denn solche groß angelegten Projekte eignen sich dafür, politische Teilhabe durch kulturelle Bildung unter dem Schlagwort Community Dance populär zu vermitteln. Auch dies muss nicht nur negativ gewertet werden: In vielerlei Hinsicht wird hier ein Prinzip der institutionalisierten, auch kommerzialisierten Kunstwelt reproduziert. Und es ist auch ein Wissen und eine Erfahrung, sich Arbeitsweisen dieser Kunstwelt anzueignen. Nur scheinen hier offensichtlicher die »impliziten« Standards, die normativen Setzungen, was als aneignungswürdig, was als aktive Gestaltung verstanden wird, nicht erfüllt zu werden. Harter Drill, Einordnung und ein pädagogisches Vorgehen, das auf Erziehung eher als auf Selbst-Bildung setzt, eröffneten klaren Spielraum für Protest und Kritik. In anderen Kontexten ist hingegen nicht so klar, was denn die angelegten »Standards« und Werte von Teilhabe bzw. der Vermittlungspraktiken sind. Dies soll das nächste Beispiel verdeutlichen.

In einer Ausbildungsklasse für zukünftige Tanzvermittelnde herrscht beispielsweise eine sehr offene und entspannte Stimmung. Die Hierarchie ist bewusst flach und die Studierenden wissen in dem Fall, dass sie Selbstverantwortung für die Vermittlungseinheit und die Gestaltung der daraus entstehenden Formen übernehmen müssen. Dies ist unausgesprochen (zumindest in den beobachteten Einheiten) und scheint doch allen klar zu sein. Allerdings bezeichnen Studierende in anonymisierten Interviews dies durchaus als Druck, der sie zwingt, Dinge zu tun – eher als dass sie für sich

und aus ihnen entstehen. Freiheit bedeutet hier also keinesfalls das Gefühl der Selbstermächtigung. Vielmehr ist es eine Erwartungshaltung und ein Standard geworden, eigenständig arbeiten zu müssen. Dass zu viel Freiheit problematisch sein kann, ist bereits ein Allgemeinplatz in der Praxis und der Unterrichtsforschung, die für eine Balance zwischen Vorgabe und eigenständiger Arbeit plädiert (Hardt/Stern 2014). Allerdings haben diese Studierenden bereits Strategien/Kompetenzen gelernt, sich selbst Einschränkungen zu setzen. Und dieses kompetenzbasierte Wissen scheint ebenso Vorgaben zu setzen, die sich kaum von anderen Formen unterscheiden, die viel offensichtlicher mit »Druck«-machen verbunden sind.

In diesem Kontext waren aber durchaus Möglichkeiten des Nichts-Tuns bzw. der Aus-/Unterlassung als zentrale künstlerische und reflexive Aspekte zu sehen, die sich eher bildungstheoretisch deuten und zudem ein dichotomes Schema von passiv und aktiv in Bezug auf Teilnahme kritisch befragen lassen. Doch auch hier gilt Vorsicht: Solchen zeitgenössischen künstlerischen Strategien per se transformative Bildungspotenziale zuzuerkennen (weil sie bekannte Ordnungs- und Erwartungshaltungen brechen), kann auch essenzialisierende Aspekte haben. Nämlich dann, wenn das Still-Stellen, das Aushalten (oder Lernen auszuhalten), die kritische Kontemplation, die Verzögerung und Erschwerung von Wahrnehmung (zentrale Beispiele ästhetischer Bildungstheorien) zum Standard werden, der letztlich eine stabilisierende Wirkung auf ein System hat, das kritische Selbsterhaltungsflexion stetig zur Erneuerung und zum dynamischen Erhalt dieses Systems bedarf (Boltanski/Chiapello 2003).

Welche Prämissen lassen sich also aus diesen Beobachtungen zu Teilhabe ziehen? Welche Paradoxe und Komplexitäten ergeben sich im Spannungsfeld von Kunst, Teilhabe und Bildung? Zwar wird der Kunst Kontingenz zugesprochen – und dies wird als zentrales Element gesehen, das das Erlernen von teilhabeorientierten Kompetenzen in einer modernen Gesellschaft befördert (Witt 2017). Doch oft stellen sich künstlerische Prozesse als weit weniger offen bzw. anders offen dar als angenommen. Mehr noch: Sowohl innovative Kunst als auch politischer Aktivismus haben sich nicht immer durch eine konstruktive Partizipation ausgezeichnet. Doch was haben Begriffe wie Zugänglichkeit, Angemessenheit, Verfügbarkeit und Adaptierbarkeit – wie sie in der Definition auch auf politischer Ebene angeführt werden (Lohrenscheit 2013) – mit lustvoller, grenzüberschreitender, widerständiger, aufmüpfiger, wütender, künstlerischer Praxis zu tun? Sie haben

wenig gemein mit provozierenden Kunstformen – sondern sind primär darauf ausgerichtet, Menschen sozial anpassungsfähig und handlungsfähig in der Gesellschaft zu machen (ohne, dass das per se negativ sein muss). Aber es würde sich an mancher Stelle lohnen, genauer hinzuschauen und kritisch zu fragen, ob es sich bei dem Primat der Teilhabe nicht um die Adaptierbarkeit in eine neoliberale Gesellschaft handelt, eben weil die Standards dieser Anpassungsleistung weit weniger transparent, (situationsbedingt variabel) und hinter einem Diskurs um aktive, selbstermächtigende, gestalterische Zugewinne für den Einzelnen verborgen sind (Zirfas 2017).

Spannenderweise scheint ebendieser Diskurs ansprechend für Konzeptpartner*innen, Tanzvermittler*innen und Teilnehmende zu sein, weil sie nämlich das relationale Gefüge der Vermittlungssituation – das sich wahrscheinlich keinesfalls immer nur aktiv, selbstermächtigend und gestalterisch für den einzelnen Teilnehmenden anfühlt – nicht mit Fragen nach Vorgaben, Macht, Einordnung, Führung (die oftmals negativ konnotiert sind) belasten müssen. Und werden diese Begriffe thematisiert, so geschieht dies oftmals in der Annahme, dass in der jeweiligen Vermittlungssituation mit flachen Hierarchien gearbeitet wird. In Kontexten, in denen offene Lehr- und Lernkonzepte vorherrschen, in denen sich Tanzvermittelnde selbst primär als Initiator*innen bzw. *Faciliators* begreifen, werden die Machtgefüge im Foucault'schen Sinne (2007) verstanden als hervorbringende und nicht nur sanktionierende Konstellation eher ausgeblendet.

Vielmehr wird im Feld des Diskurses um Teilhabe oft mit einem anderen Konzept bzw. einer anderen Begrifflichkeit gearbeitet – nämlich der Vorstellung und dem Ziel, »Menschen auf Augenhöhe« (Barthel 2019: 244) zu begegnen. Damit ist der Gedanke verbunden, dass die Teilnehmenden als gleichwertige Partner*innen im Prozess angesehen werden, deren Interessen, Wissen, »In-Put« und Kompetenzen jeweils wahrgenommen und gestalterisch bedeutsam sein sollen. So wichtig diese Aspekte der Mitbestimmung und auch Anerkennung des Wissens und Potenzials von allen Beteiligten ist, so birgt das Konzept und die Formulierung doch auch Probleme in sich, und es ist ein weiteres Mal Ausdruck einer möglichen Konfliktvermeidungsstrategie, wie es sich in unseren Beobachtungen durchaus abzeichnet.

Denn wenn ein Diskurs oder Vermittlungskonzept postuliert, dass »wir uns auf Augenhöhe« begegnen, entsteht die Gefahr, dass die inhärenten Machtstrukturen, die auch den Akt eines sich auf die gleiche Höhe Einlassens, außer Blick geraten. Es sind nicht die Schüler*innen eines Projekts,

die sich auf die Höhe der Vermittelnden begeben, sondern die Metapher der Blickhöhe basiert auf einer geschätzten Höhe, die nur aus der Höhe (der [an] leitenden Person) stattfinden kann. Sich auf Augenhöhe zu bewegen, bezeichnet vielmehr eine methodische und Erfahrungskompetenz, die gerade um die Differenz weiß. Es soll in der kritischen Perspektive auf die Metapher der Augenhöhe nicht darum gehen, die damit verbundenen pädagogischen Prämissen über Bord zu werfen, z.B. das ernsthafte und respektvolle Interesse für Teilnehmende und ihre Belange und das Wissen um ihre Kompetenzen und Kreativität. Jedoch bedarf es beispielsweise an Erfahrungskompetenz, darum zu wissen, dass viel mehr möglich sein kann, wenn alle Teilnehmenden sich einbringen können, als es eine einzelne Person vorgeben kann. Es gibt keine machtfreien Räume, aber es gibt im beschränkten Maße die Möglichkeit, durch bereits ausgebildete Kompetenzen Räume, Atmosphären und Prozesse so mitzugestalten, dass sie für Andere Spielräume eröffnen und Konflikte und Aushandlungsprozesse in ihrer Divergenz und Kontingenz zulassen.

In der Diskussion um Augenhöhe schwingt dann nicht nur eine positive Grundhaltung Anderen gegenüber mit, sondern es ist in der Praxis auch – insbesondere bei Tanzvermittler*innen – ein Unwohlsein damit verbunden, den damit verbundenen Erwartungshaltungen nicht gerecht zu werden. Vermittler*innen befinden sich in einer ambivalenten Situation: Grund sind zum einen die Ziele der Partizipation und Teilhabe, zum anderen aber auch das Ideal, nicht »bossy« oder »vorgehend« erscheinen zu wollen. So haben wir Situationen beobachtet, wo mithin Versprechen gemacht wurden (»darüber können wir später noch entscheiden«), die dann aber nicht eingehalten werden konnten, und Entscheidungen als notwendigerweise gesetzt präsentiert wurden (»das hat die Regie jetzt so entschieden«). Die Verantwortung wird so auf Prozesse oder auf abstrakte Konstrukte wie »die Regie« delegiert, anstatt die Notwendigkeit einer Vorgabe zu erklären oder sich dem Frust der Teilnehmenden zu stellen. Mehr noch, falsche Erwartungen in Bezug auf Entscheidungsgewalt zu wecken, führt gerade zu mehr Spannung. Oft ist dies auch verwoben mit einem weiteren Diskurs, der Teilhabe gegen ästhetische Setzungen ausspielt (Hardt et al. 2020). So werden einerseits ästhetische Entscheidungen zu Dramaturgie, Inhalt oder Ausführung von Vermittler*innen nicht beeinflusst, in der stolz artikulierten Annahme, dass es hier um Selbstbestimmung gehe. Einerseits kann damit unreflektiert bleiben, inwiefern auch die Teilnehmenden ästhetische Setzungen mit-

bringen, die konstruktiv bearbeitet werden könnten. Andererseits raubt man sich damit vielleicht die Möglichkeit zu diskutieren, inwiefern es bereits die Arbeitskonstellationen, die Aufgabenstellungen und choreografischen Verfahren sind, die befördern oder behindern, dass Teilnehmende mithin nicht als ästhetisch einzustufende »Produkte« entwickeln lässt. Um Teilhabende als Fähige auch in ästhetisch gestalterischer Form hervorzubringen, bedarf es dieser kritischen Reflexion und ein Wissen um diverse Verfahren. Der Diskurs um Augenhöhe und eine idealisierte Vorstellung von Teilhabe oder Partizipation, die scheinbar grenzenlos alles in die Hände von Schüler*innen legt, ist somit nicht nur ein theoretisches Problem, sondern auch eines, das die Praxis ggf. erschwert und belastet, weil es weder der Komplexität von Aneignungs- noch von künstlerischen Prozessen entspricht, die nie hierarchie- noch konfliktfrei sind. Erfahrene Künstler*innen und Vermittelnde können über ihre erlernten Fähigkeiten, dies auszuhalten und produktiv zu machen, eine Vorbildfunktion einnehmen und sollten diese Kompetenzen als vermittelte und sozial ausgehandelt zur Reflexion stellen. Solche Vermittler*innen und Künstler*innen zeichnen sich gerade dadurch aus, dass sie nicht »auf Augenhöhe« agieren, sondern in den hier skizzierten Situationen eine Wahlfreiheit haben (wovon das »harte Durchgreifen und Vorgeben« oder den Teilnehmenden alles selbst zu überlassen wahrscheinlich die weniger oft gebrauchten Optionen sind). Solche künstlerischen Prozesse würden sich dann dadurch auszeichnen, dass sie die jeweils mitgebrachten, ausgeübten, verkörperten Dimensionen und Setzungen von Teilhabe in den jeweiligen Konstellationen reziprok aushandeln.

Gemeinschaftliches Lernen und die Idee des *Leadingfollowing* – ein historisches Beispiel

Ein Blick in die Historie zeigt, dass sich jedoch eine freiheitliche Vorstellung, die Teilnehmende individuell fördern möchte und ein offenes Zusammenspiel von Bewegung, Gruppe und Individuum, keinesfalls um die Frage drücken muss, wer führt, wer folgt – und wie man dieses Gefüge durchaus als ein changierendes definieren kann. Denn Fragen, die wir uns heute stellen, sowie die sie begleitenden Begründungsdiskurse hatten bereits eine ausgesprochene Hochphase zu Beginn des 20. Jahrhunderts.

Die Utopie der sozialen Integration, die die Fragen nach Eingliederung und Partizipation teilt, ist schon bei den frühen Protagonist*innen des modernen Tanzes in Deutschland zu finden, welche eine klare pädagogische Ausrichtung hatten, wie es beispielsweise die Arbeit von Jenny Gertz zeigt. Bis auf wenige Ausnahmen ist die Arbeit dieser Pionierin wenig bearbeitet (Hardt 2004). Ihre Eigenpublikation befindet sich im Deutschen Tanzarchiv in Köln. In ihrer politischen, sozialen und tänzerischen Praxis entwarf sie bereits ein Miteinanderlernen, das eine Auflösung von passiv-aktiv in tänzerischen Bewegungskonstellationen vorgriff.

Gertz war – soweit ihre Reflexionen und Fotos ihrer Arbeiten es erkennen lassen – von einer tiefen politischen Vision getrieben. Diese verband eine affektive Relevanz für die Schüler*innen (in diesem Fall zumeist Arbeiterkinder aus der sozialistischen Jugendarbeit) mit einem auch ästhetisch revolutionären Tanzverständnis. Sicherlich konnten sich die Kinder, die bei ihr in Laban'schen Bewegungsschören nach thematischen Vorgaben (z.B. der sozialen Revolution), nach von ihnen selbst angefertigten Zeichnungen arbeiteten, eine neue Welt erschließen. Jeder konnte nach seinen Bewegungsmöglichkeiten mitarbeiten, aber es gab doch eine übergeordnete Struktur, die sie als Teil einer Gruppe verstand. Wie zahlreiche der im kultursozialistischen Milieu arbeitende Tänzer*innen der damaligen Zeit – unter ihnen auch Albrecht Knust und Martin Gleisner – reflektierte bzw. theoretisierte Gertz dabei im hohen Maße über das Zusammenspiel der Gruppe (bzw. das, was damals noch Gemeinschaft hieß). Und sie stellten fest, dass nichts geeigneter war, als in einem Bewegungsschor zu arbeiten, weil die Kinder nach dieser Perspektive durch das Machen lernten, sich anzupassen, weil ein Nicht-Folgen der Gruppe bedeutet hätte, sich selbst nicht bewegen zu können. Der permanente Rollenwechsel, der jedes Kind auch einmal in die Führungsposition brachte, schuf – so zumindest laut idealisierter Texte – auch Verständnis dafür, dass die Differenzen der Einzelnen (langsam, schwach, kleiner) mit zu bedenken waren.

Dieses Verständnis ist anschlussfähig an zeitgenössische theoretische Positionen in der Tanzwissenschaft, die jedoch meist wenig im Kontext der Tanzvermittlung rezipiert werden. So setzt sich André Lepecki (2013) in seinem Artikel *From Partaking to Initiating: Leadfollowing as Dance's (a-personal) Political Singularity* nicht nur kritisch mit dem Begriff der Partizipation in seiner Etymologie als etwas inhärent »Passivem« auseinander, sondern ver-

deutlich wie zweischneidig der politische Diskurs um Partizipationist. Vielmehr entwirft der Philosoph und Dramaturg in Anlehnung an Erin Manning mit dem Begriff des *Leadingfollowing* ein Verständnis des Miteinanderbewegens, das dem von Gertz nahekommt. *Leadingfollowing* setzt voraus, dass es welche gibt, die die Führung in bestimmten Momenten übernehmen, dies aber nicht möglich ist, ohne die »aktive« Entscheidung anderer zu folgen. Ein Aufruf zu einer Demonstration erzeugt keine Demonstration, wenn ihr keiner folgt und auch das Folgen ist keinesfalls eine passive Tätigkeit. Spannenderweise wird dabei nämlich sowohl das Führen- als auch das Folgenlernen sowohl als etwas zu Erlernendes, eine Leistung, als auch eine Sache der Haltung definiert. Dies entspricht bildungstheoretischen Überlegungen, die Prozesse des Vermittelns immer als Aushandlungsprozesse begreifen, in denen alle beteiligten *Communities of Learning* (Lave/Wenger 1991) und in unserem Kontext vielleicht auch *Communities of Dance Making* hervorbringen, wo es um die Analyse von Konstellationen geht und weniger um das, was der Einzelne *hat*. In solchen Settings könnten mithin dann auch Vorstellungen aufgelöst werden, die davon ausgehen, dass Teilhabe damit einhergeht, dass einige weniger »haben«, sich weniger »einbringen«, weniger »ästhetisch vorgehend« sind, zugunsten der Überzeugung, dass es die Gruppengefüge sind, die ein *Mehr* als der Einzelne hervorbringen kann. Dieses Wissen künstlerischer und vermittelnder Arbeitspraxis sollte dann dazu animieren, in den Diskurs der Teilhabe auch im Tanz verstärkt Dimensionen des Teilgebens einzubringen, wie es für andere Forschungsbereiche im Feld kultureller Bildung bereits geschieht (Fuchs 2017: 46; Seitz 2017). Nur wenn Einzelne oder Gruppen bereit sind zu geben (ihre Zeit, ihre Kompetenz, ihr Vertrauen zu folgen oder Vorschläge zu machen, zu wagen oder auch sich zurückzunehmen), gelingen besondere künstlerische wie teilhabende Momente und Prozesse, die zugleich auch immer mögliche Setzungen oder inhärente Normen mit befragen. In diesem Sinne sollten die Begriffe des Teilnehmens/Teilhabens um jenen des Teilgebens ergänzen werden. Solange das Einfügen, das Unterstützen, das Rahmen als etwas Passives, konträr zur Selbstermächtigung und mithin als kleinere, weniger kreative, einschränkende Leistung verstanden bleibt – und nicht als die zentrale, harte und herausfordernde Arbeit anerkannt wird (Jackson 2011), die Tänzer*in, Choreograf*in, Vermittelnde, Teilnehmende einbringen, mag der Diskurs um Teilhabe indirekt einem älteren, durchaus patriarchalen, noch vom Genie geprägten Kunstverständnis auf den Leim gehen.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus (2017): Learning In and Across Practices: Enablement as Subjectivation, in: Allison Hui/Theodore Schatzki/Elizabeth Shove (Hg.), *The Nexus of Practices. Connections, constellations, practitioners*, London/New York: Routledge, S. 8-22.
- Barthel, Gitta (2019): Reflexive und kritische Choreografievermittlung in künstlerisch-edukativen Kontexten, in: Yvonne Hardt/Martin Stern (Hg.), *Körper – Feedback – Bildung. Modi und Konstellationen tänzerischen Wissens- und Vermittlungspraktiken*, München: Kopaed, S. 224-248.
- Boltanski, Luc/Chiapello, Eve (2003): *Der neue Geist des Kapitalismus*, Konstanz: UVK Verlag.
- Eger, Nana (2015): Ein inklusives Modell ästhetischer Bildung, in: Kersten Reich/Dieter Asselhoven/Silke Karg (Hg.), *Eine inklusive Schule für alle – Das Modell der Inklusiven Universitätsschule Köln*, Weinheim: Beltz, S. 271-280.
- Foucault, Michel (2007): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Taschenbuch, S. 173-294.
- Fuchs, Max (2017): Partizipation als Reflexionsanlass, in: Tom Braun/Kirsten Witt (Hg.), *Illusion Partizipation – Zukunft Partizipation. (Wie) Macht Kulturelle Bildung unsere Gesellschaft jugendgerechter?*, München: Kopaed, S. 43-55.
- Hardt, Yvonne (2004): *Politische Körper. Ausdruckstanz, Choreographien des Protests und die Arbeiterkulturbewegung in der Weimarer Republik*, Münster: LIT.
- Hardt, Yvonne/Stern, Martin (2014): Körper und/im Tanz – historische, ästhetische und bildungstheoretische Dimensionen, in: Jörg Zirfas/Diana Lohwasser (Hg.), *Der Körper des Künstlers. Ereignisse und Prozesse in der Ästhetischen Bildung*, München: Kopaed, S. 145-162.
- Hardt, Yvonne/Stern, Martin/Steinberg, Claudia/Neuber, Nils/Spahn, Lea/Laysner, Miriam, Pürgstaller, Esther/Rudi, Helena (2020): Körperlich-sinnliche Weltbezüge erforschen: Methodische Reflexionen und analytisches Model am Beispiel Kultureller Bildung im Tanz, in: Esther Pürgstaller/Sebastian Konietzko/Nils Neuber (Hg.), *Kulturelle Bildungsforschung – Aktuelle Befunde, Diskurse und Praxisfelder* (Bildung und Sport, 23), Wiesbaden: Springer VS, S. 73-90.
- Hübner, Kerstin/Kelb, Viola/Schönfeld, Franziska/Ullrich, Sabine (2017): *Teilhabe. Versprechen?! Diskurse über Chancen- und Bildungsgerechtigkeit, Kulturelle Bildung und Bildungsbündnisse*, München: Kopaed.

- Jackson, Shannon (2011): *Social Works. Performing art, supporting publics*, New York (NY): Routledge.
- Klinge, Antje (2014): Alles Bildung oder was? Tanz aus bildungstheoretischer Sicht, in: Margit Bischof/Regula Nyffeler (Hg.), *Visionäre Bildungskonzepte im Tanz. Kulturpolitisch handeln – tanzkulturell bilden, forschen und reflektieren*, Zürich: chronos, S. 59-69.
- Koller, H.-C. (2011): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (Pädagogik). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lepecki, André (2013): From Partaking to Initiating: Leadfollowing as Dance's (a-personal) Political Singularity, in: Gerald Siegmund/Stefan Hölscher (Hg.), *Dance, Politics & Co-Immunity*, Zürich/Berlin: Diaphanes, S. 21-38.
- Lohrenscheit, Claudia (2013): *Das Menschenrecht auf Bildung*, [online] www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/156819/menschenrecht?p=all [07.01.2019]
- Manning, Erin (2009): The Elasticity of the Almost, in: Erin Manning/Jenn Joy (Hg.), *Planes of Composition: dance, theory and the global*, London/New York: Seagull Press, S. 107-121.
- Mörsch, Carmen (2018): Critical Diversity Literacy an der Schnittstelle Bildung/Kunst: Einblicke in die immerwährende Werkstatt eines diskriminierungskritischen Curriculums, in: *Kulturelle Bildung Online*, [online] <https://www.kubi-online.de/artikel/critical-diversity-literacy-schnittstelle-bildung-kunst-einblicke-immerwaehrende-werkstatt> [26.03.2020].
- Neuber, Nils/Hardt, Yvonne/Steinberg, Claudia/Stern, Martin (2020): Kulturelle Bildungsforschung im Tanz. Grundlagen und Forschungsdesign zur Entwicklung domainspezifischer Instrumente, in: Sebastian Timm/Jana Costa/Claudia Kühn/Annette Scheunpflug (Hg.), *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde*, Münster: Waxmann, S. 335-347.
- Seitz, Hanne (2017): Rahmen geben. Sich inmitten der Kunst versammeln, in: Tom Braun/Kirsten Witt (Hg.): *Illusion Partizipation – Zukunft Partizipation. (Wie) Macht Kulturelle Bildung unsere Gesellschaft jugendgerechter?*, München: Kopaed, S. 141-151.
- Stern, Martin (2019): Und dann macht's: Dschschid-Bum-Bang! Eine bildungstheoretische Perspektive auf Feedbackpraktiken, in: Yvonne Hardt/Mar-

- tin Stern (Hg.), *Körper – Feedback – Bildung. Modi und Konstellationen tänzerischen Wissens- und Vermittlungspraktiken*, München: Kopaed, S. 68-89.
- Witt, Kirsten (2017): Teilhabe und Partizipation – Auftrag und Bildungsziel. Einführung, in: Kerstin Hübner/Viola Kelb/Franziska Schönfeld/Sabine Ullrich (Hg.), *Teilhabe. Versprechen?!. Diskurse über Chancen und Bildungsgerechtigkeit, Kulturelle Bildung und Bildungsbündnisse*, München: Kopaed, S. 21-33.
- Zirfas, Jörg (2015): Kulturelle Bildung und Partizipation: *Semantische Unschärfen, regulative Programme und empirische Löcher*. Wissensplattform Kulturelle Bildung, [online] www.kubi-online.de/artickle/kulturelle-bildung-partizipation-unschaerfen-regulative-programme-empirisch [05.01.2019]