



BA Fachbezogene Bildungswissenschaft

Hochschuldidaktische Handreichungen

Sprach- und Literaturdidaktik im Elementarbereich

Kindertheater

Prof. Dr. Johannes G. Pankau

Herausgegeben
von

Jochen Hering

und

Sven Nickel



Universität Bremen

Hochschuldidaktische Handreichung

Kindertheater

Prof. Dr. Johannes G. Pankau

Handreichungen zur Entwicklung der
**Sprach- und Literaturdidaktik
im Elementarbereich**
BA Fachbezogene Bildungswissenschaft

Impressum

Herausgegeben von
Jochen Hering
und
Sven Nickel

Text
Johannes G. Pankau

Layout
Birte Meyer-Wülfing

Foto Titelbild
Photocase

Gefördert durch die
Robert-Bosch-Stiftung

Bremen, Oktober 2007

Ein guter Schauspieler hat immer seine Kindheit in der Hosentasche.
Karl Kraus



Vorwort

Die Reihe

Die „Hochschuldidaktischen Handreichungen“ zur Entwicklung der Sprach- und Literaturdidaktik in der Elementarbildung sind Teil der Arbeit an der Studiengangsentwicklung „Bachelor of Arts (BA) Fachbezogene Bildungswissenschaften“ an der Universität Bremen. In diesem polyvalenten Studiengang können sich Studierende für eine Tätigkeit im Elementarbereich und/oder in der Schule qualifizieren. Dieser Studiengang entstand in Zusammenarbeit eines Hochschulverbundes mit der Robert-Bosch-Stiftung (PiK: Profis in Kitas). Die vorliegenden Bremer Handreichungen skizzieren ein professionorientiertes Curriculum für die sprachdidaktische und literarisch-ästhetische Arbeit im Elementarbereich.

Die Handreichungen sind digital erhältlich unter

www.elementargermanistik.uni-bremen.de.

Die Herausgeber

Dr. Jochen Hering ist Professor für Literatur- und Mediendidaktik an der Universität Bremen.

Dr. Sven Nickel ist Dozent für Didaktik der Schriftsprache an der Universität Bremen.

Der Autor

Johannes G. Pankau

Johannes G. Pankau lehrt Germanistik und Rhetorik an den Universitäten Oldenburg und Bremen. Er studierte Germanistik, Anglistik, Philosophie und Psychologie in Münster, Freiburg i. Br. und Berlin; nach dem Referendariat in Krefeld arbeitete er als Lehrer in Berlin. Er wurde 1982 an der Universität Freiburg i. Br. im Fach Germanistik promoviert und war von 1983 bis 1987 als Assistant Professor an der University of Waterloo, Kanada tätig. Ab 1987 war er Dozent an der Universität Oldenburg und habilitierte sich 1993 in Neuerer Deutscher Literaturwissenschaft.

In Lehre und Forschung ist er besonders interessiert an Kinder- und Jugendliteratur, Medien, Gegenwartsliteratur und praktischer Rhetorik. In diesen Bereichen legte er zahlreiche Veröffentlichungen vor.



Kontakt

Johannes G. Pankau: pankau@uni-bremen.de.

Inhalt

Programm des Handbuchs	5
Möglicher Verlauf der Lehrveranstaltung, Medienästhetische und rezeptionsästhetische Grundfragen für die Arbeit mit Kindern im Elementar- und Grundschulbereich - Schwerpunkt Kindertheater	6
1. Einleitung	7
Zur Diskussion	11
2. Zusammenstellung	12
Erfahrungen mit Theater und Spiel, Text zur Medienkonkurrenz	
3. Was ist ästhetische Erfahrung – was ästhetische Bildung?	14
Theoretischer Text, Ästhetische Erziehung im Kindergarten	
4. Spiel – Spieltheorie	19
Der Stellenwert ästhetischer Bildung in Kindergarten und Schule und im Kanon der Fächer	
5. Drama und Theater	21
Versuch von Begriffsbestimmungen, Was sind Drama und Theater?	
6. Entwicklungsstationen des Theaters und speziell des Kindertheaters	28
7. Beispiel	33
Arbeit mit einem neueren Stück des Kindertheaters, Vorstellung, Rezension	
8. Theaterpädagogik und was man damit machen kann	36
9. Konzepte: Kindertheater und Emanzipation	40
Brecht, GRIPS THEATER	
10. Neuere Konzepte	42
Paul Maar, F.K. Waechter	
11. Märchentheater	45
Märchenerzähltheater im Kindergarten	
12. Formen des Spiels in Kindergarten und Grundschule	47
Rollenspiel, Szenisches Spiel, Jeux Dramatiques, Child Drama	
13. Formen des Spiels	53
Fingerpuppen, Maskenspiel, Pantomime, Improvisation	
Anhang	58
Formen des Spiels in Kindergarten und Grundschule	
Merkmale eines Theaters für die Kleinsten	
Wichtige Begriffe	
Ausgewählte Literatur zum Thema	62
Nützliche Adressen und Weblinks	65

PROGRAMM DES HANDBUCHES

I. Das vorliegende Handbuch verfolgt mehrere Ziele

1. Drama und Theater sollen nicht isoliert dargestellt werden, sondern
 - a) als Teil der ästhetischen Bildung in schulischer und vorschulischer Perspektive,
 - b) im Ensemble der verschiedenen Medien, die heute für Kinder und Jugendliche relevant sind.
2. In einer theoretischen Darstellung werden aus historischer und gattungstheoretischer Sicht Grundlagen des Dramas und des Theaters in knapper Form vorgestellt (Einführung in die Gattung Drama).
3. Die Beschreibung umfasst in besonderem Maße Formen des Theaterspielens und der Theaterrezeption, Inszenierungsformen, Technik, Spezifika des Kinder- und Jugendtheaters, Spielformen (Einführung in die theaterwissenschaftlichen Grundlagen).
4. Dies wird auf die heutigen Bedürfnisse und Anforderungen im schulischen und vorschulischen Bereich bezogen und insbesondere auf die Qualifikationen, die Lehrer und Erzieher in diesem Feld brauchen.
5. Einführend werden bestimmte Stücke und Stücktypen, Aufführungsformen, Übungsmöglichkeiten u.ä. an Beispielen vorgestellt.

II. Das Handbuch enthält

1. Beschreibungen der relevanten theoretischen Aspekte
 2. Materialien zur Theaterpädagogik, zum darstellenden und szenischen Spiel
 3. Texte zu Motivation, psychologischen Aspekten, Medienkonkurrenz etc.
 4. Beispiele für Texte und Inszenierungen aus verschiedenen Phasen der Entwicklung von Kindertheater
 5. Beispiele zu Strukturelementen des Spiels und Theateraufführungen (Regie, Darstellung, Schauspieler, Requisiten, Bühnenbild etc.)
- Ein Hinweis zum Gebrauch: Bestimmt sind nicht alle im Handbuch behandelten Themen und Problemkreise innerhalb eines Semesters zu bewältigen – die Auswahl und Schwerpunktbildung durch den Lehrenden ist deshalb wesentlich.

Möglicher Verlauf der Lehrveranstaltung

Medienästhetische und rezeptionsästhetische Grundfragen für die Arbeit mit Kindern im Elementar- und Grundschulbereich - Schwerpunkt Kindertheater

Termin	Thema/Gegenstand
1.	Einführung: Vorläufige Begriffsklärung, Ziele der Veranstaltung
2.	Erfahrungen mit Theater und Spiel
3.	Was ist ästhetische Erfahrung – was ästhetische Bildung?
4.	SPIEL – Spieltheorie – der Stellenwert ästhetischer Bildung in Kindergarten und Schule
5.	Drama und Theater: Versuch von Begriffsbestimmungen
6.	Entwicklungsstationen des Theaters und speziell des Kindertheaters
7.	Beispiel: Suchen von je einem neueren Stück des Kindertheaters: Vorstellung, Rezension Vorschläge: <ul style="list-style-type: none">▪ Rudolf Herfurtner: Spatz Fritz. Schauspiel▪ Ingeborg von Zadow: Besuch bei Katt und Fredda▪ Luis Murschetz: Der Maulwurf Grabowski (Puppentheater)▪ Astrid Lindgren: Karlsson vom Dach (Puppentheater)▪ Gertrud Pigor: Die zweite Prinzessin
8.	Theaterpädagogik und was man damit machen kann / Konzepte des Kindertheaters (jeweils mit Vorstellung)
9.	Konzepte: Kindertheater und Emanzipation: Brecht – GRIPS Theater
10.	Neuere Konzepte: Paul Maar, F.K. Waechter Vorschläge: <ul style="list-style-type: none">▪ Paul Maar: Kikerikiste▪ Friedrich K. Waechter: Der Teufel mit den drei goldenen Haaren (Märchen nach Grimm)
11.	Märchentheater - Märchenerzähltheater im Kindergarten <ul style="list-style-type: none">▪ Hänsel und Gretel. Märchenspiel in drei Bildern. Text von Adelheid Wette, Bremer Fassung von Elke Heidenreich▪ Hanna Krall: Das Ende der Märchen
12.	Formen des Spiels in Kindergarten und Grundschule a) Rollenspiel, Szenisches Spiel, Jeux Dramatiques, child drama
13.	Formen des Spiels b) Fingerpuppen, Maskenspiel, Pantomime – Improvisation
14.	Schlussdiskussion: Bilanz und weiterführende Fragen

Anhang im Handbuch

Formen des Spiels in Kindergarten und Grundschule: Merkmale eines Theaters für die kleinsten: Wichtige Begriffe

1. EINLEITUNG

Theater? Ein schwieriges Kapitel, gerade heutzutage in Zeiten der Finanznot und der Medienkonkurrenz. Eine ehrwürdige Institution mit jahrtausendealter Geschichte, zentrales Unterhaltungs- und Belehrungsmedium vor dem Aufkommen der modernen Massenmedien (zunächst des Films seit dem späten 19. Jahrhundert), Mittel der ‚höheren‘ gymnasialen Bildung (mit gemeinsamen Besuchen der ‚Klassiker‘ im Anschluss an die Besprechung); Theater ist aber auch Erinnerung an das Weihnachtsmärchen in der Kindheit, an das eigene Puppentheater als Geschenk, Freude in der Laienspielgruppe – also schwierig, teuer, bildungsbeflissen einerseits, Mittel zum Spaß und zur kreativen Selbstäußerung andererseits.

Geht man heute ins ‚normale‘ Stadttheater, stellt man fest: Es überwiegen die älteren Jahrgänge, die sich dem Anlass entsprechend herausgeputzt und vielleicht auch vorbereitet haben. Den zum Teil auf grelle Schockeffekte abzielenden Regisseuren, Dramaturgen und Schauspielern zum Trotz wirkt das Theater manchmal doch ein wenig verstaubt, Reminiszenz an eine Zeit, in der es noch eine ‚funktionierende‘ (bildungs-) bürgerliche Öffentlichkeit gab. Als es – für die bildungsbeflissenen ‚Eliten‘ jedenfalls – noch ein ‚Muss‘ war, ab und zu auch das Theater zu frequentieren.

Das Theater also eine Institution von gestern oder vorgestern, die ‚moralische Anstalt‘ (in Schillers Sinne) lediglich noch eine Erwähnung in Handbüchern wert? Andererseits: Spricht man mit jungen Leuten, stellt man fest, dass das Theater durchaus noch eine gewisse Faszinationskraft hat, selbst wenn die Sprechenden es nicht mehr häufig besuchen. Und immer wieder weisen sie auf den Zugang von Kindern hin: beim Spielen überhaupt, beim Kasperle- oder Marionettentheater; sie sprechen von der Begeisterung bei Theateraufführungen von Gruppen, von den Möglichkeiten der Improvisation. In den Blick tritt, was so nur im theatralen Spiel möglich zu sein scheint, dort wo nicht einfach eine Geschichte erzählt oder filmisch vorgeführt wird, sondern eine leibhaftige Aktion stattfindet, eine Kommunikation der nahen Körper, wo es jedes Mal, selbst bei vorgegebenem Spieltext, etwas anders ist.

Offensichtlich hat die Fähigkeit, theatrales Spiel zu genießen und selbst lustvoll ausüben zu können, etwas mit Erfahrung zu tun, mit Sozialisation, mit Erziehung schon im frühen Kindesalter. Es gibt zahlreiche

Ansätze in der Pädagogik und speziell der Theaterpädagogik, in Schulen und Kindergärten, in freien Gruppen und etablierten Theatern, das Theater für die Kleinen und Kleinsten zu entwickeln, theoretisch zu begründen und praktisch durchzuführen. Und für die in den entsprechenden Institutionen Tätigen – LehrerInnen, ErzieherInnen vor allem – ist es eine spannende Möglichkeit, eine Sphäre zu entwickeln, die neben der reinen Bildungsfunktion vor allem auch Spaß bereiten und zudem das künstlerisch-ästhetische Empfinden von Kindern ausdrücken und entwickeln kann. Dies konsequent und systematisch zu tun, ist jedoch nicht einfach, es braucht die Bereitschaft zum spontanen Ausprobieren, aber auch Kenntnisse der Voraussetzungen und Bedürfnisse von Kindern, ebenso auch Kenntnisse der Geschichte und der vielfältigen Ansätze einer uralten Kunst. Dies soll in diesem Handbuch durch die Vermittlung theoretischen Wissens, durch Erwägungen und praktische Hinweise, auch durch Beispiele geschehen.

Bei der Beschäftigung mit diesem Gegenstandsreich ist jeweils zu fragen:

1. Wie ist meine eigene Haltung zum Theater – wo liegen meine Gefühle von Abwehr, Zuneigung, meine Hemmungen, meine Experimentier- und Improvisierlust? Theater und Theaterspiel hat immer – für Mitspieler wie Zuschauer – zu tun mit inneren Befindlichkeiten und individuellen Entwicklungen, denn beim Spiel ‚entblößen‘ wir uns, geben einen Teil von uns preis – ob wir wollen oder nicht.
2. Was kann ich über die Dispositionen, Ängste, Neigungen derjenigen erfahren, mit denen zusammen ich Theater spiele (oder andere Formen des Spiels ausprobieren)? Wie kann ich spezielle Formen verstehen und neue Formen erproben? Auf welche Formen der Motivation oder auch der Abwehr ist zu achten.

Wir werden uns in diesen Zusammenhängen auch mit dem Begriff des Spiels beschäftigen: Denn nicht jedes Spiel ist auch Theaterspiel, aber zwischen den verschiedenen Formen – vom frühen kindlichen Rollenspiel bis zur Aufführung des „Faust“ bestehen doch Korrespondenzen und innere Bezüge, die erst in der Entfaltung des Spielbegriffs durchsichtig werden.

Was spricht denn nun für und gegen das Theater? Ergebnisse aus Gesprächen zu diesem Thema mit Studierenden in verschiedenen Kursen:

Was gegen das Theater spricht (Vorurteile)

Dass Schule, Lesen, Bildung überhaupt bis heute in starkem Maße schichtenspezifischen Bedingungen und Selektionsprinzipien folgt, ist bekannt. Ebenso, dass dies in Deutschland wesentlich stärker ist als in anderen Ländern.

In besonders engem Maße ist das Theater als Institution und dessen Rezeption mit der Entwicklung bildungsbürgerlicher Sozialisations- und Lebensformen verknüpft. Das Stadttheater, das Abonnement – trotz aller Versuche einer Verbreiterung der Basis kann man sich auch heute noch jeden Abend davon überzeugen, dass es sich hier um eine mehr oder weniger exklusive Bildungs- und auch Repräsentationsinstitution handelt. Um einen Zugang zu den vielfältigen Spielarten

Gerade unter Kindern und Jugendlichen steht das Theater oft im Geruch, eine Institution ‚von gestern‘ zu sein, etwas für ältere Leute, Erwachsene im Allgemeinen, Lehrer und Erzieher. Auch dies kann zu einer Schwellenangst der potentiellen Rezipienten führen, die wir bei den meisten hochkulturellen Produkten und Institutionen antreffen, beim Museum, der Galerie, dem Konzertsaal.

Dieses Gefühl, mit etwas ‚Gestrigem‘ konfrontiert zu sein, hat sich seit dem Aufkommen der ‚neuen Medien‘, Internet, DVD, Videospiele etc. noch gesteigert. Bereits mit dem Aufkommen des Kinofilms im späten 19. Jahrhundert trat dieses neue Vermittlungsmedium in Konkurrenz zum ‚traditionellen‘ Theater, an dessen Gestaltungsprinzipien der Film sich dennoch lange orientierte (zum Teil bis heute: ‚drama‘ ist die englische Bezeichnung für konventionelle, gefühlsbetonte Spielfilme). Besonders deutlich ist der Prozess von Medieninterdependenz und –emanzipation am Fernsehen zu beobachten, das in Deutschland zu Beginn der 1950er Jahre aufkam. Hier entstand nicht nur dem Kino eine ernsthafte Konkurrenz, sondern noch einmal auch dem Theater. Allerdings war das Fernsehen zunächst nur eine Form der Unterhaltung und Belehrung für eine Minderheit, da erst im Verlaufe der 1960er Jahre eine flächendeckende Versorgung mit Geräten stattfand. In dieser Entstehungszeit fungierte das öffentlich-rechtliche Fernsehen noch in starkem Maße als Vermittler sowohl des klassischen Bühnenrepertoires als auch des Kindertheaters (Puppenspiel).

Theater und Drama begegnen den meisten Menschen schulisch fast ausschließlich über das Pensum des Deutschunterrichts, in selteneren Fällen gibt es eine

Ein Vergnügen für die gebildete Oberschicht

des Theatralischen zu gewinnen, braucht es im Normalfall Bildung, Muße – und Geld.

Diese ‚Abgehobenheit‘ des Theaters gab es nicht immer – und in den Abschnitten zur Geschichte des Theaters werden wir auf die wichtigen Veränderungen eingehen. An dieser Stelle ist die Feststellung wichtig, weil die Verwendung von Dramen und Theater insgesamt für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, in Schulen und Kindergärten mit den bestehenden Bedingungen rechnen muss, d.h. auch einer spontanen Abwehrstellung sowohl gegen den Theaterbesuch als auch gegen das Theaterspielen bei den hier in Frage stehenden Zielgruppen.

Eine veraltete Kunstform

Verstand sich das Fernsehen zunächst noch primär als Bildungsmittel und setzte deshalb häufig auf ‚abfotografiertes‘ Theater in verschiedenen Ausprägungen – von der Staatstheater Schiller-Aufführung bis zum trivialen Millowitsch-Theater aus Köln – so verschwand diese Funktion durch das Entstehen der privaten TV-Kanäle und des Kabel-, bzw. Satellitenfernsehens zunehmend. Ins Fernsehen gebrachte Theateraufführungen sind heute nur noch vereinzelt auf Bildungskanälen wie 3-SAT, ARTE oder manchmal in den Dritten Programmen der öffentlich-rechtlichen Sender zu sehen.

Dass das Theater in Deutschland immer noch auf einem – verhältnismäßig! – gesicherten Boden steht, ist nur einem überkommenen staatlichen Subventionierungssystem zuzuschreiben, das allerdings immer brüchiger wird, wie jüngst etwa die Auseinandersetzungen des Bremer Intendanten Klaus Pierwoß mit den Kulturbehörden zeigten.

Wer heute Kinder und Jugendliche mit Formen des Theatralischen als Konsumenten wie Akteure bekannt machen will, muss den hier angedeuteten Sachverhalt in Rechnung ziehen: vor allem die noch immer zunehmende Beeinflussung der Seh- und Hörgewohnheiten von Kindern und Jugendlichen durch die elektronischen Medien, die mit ihre oft grellen Reizen dem auf einen Ort und die menschliche Repräsentanz beschränkten Theater überlegen scheinen.

Etwas, das einem durch die Schule verleidet wurde

Theater-AG (meist in den Oberstufen der Gymnasien), eine Minderheit von Schülern (und Lehrern) engagiert sich in Amateurtheatern oder bei entsprechenden

Projekten. In den Schulen gibt es das „Darstellende Spiel“ (dazu später) erst seit einiger Zeit und vereinzelt, in den meisten Fällen in der Sekundarstufe II. Ansonsten gilt es für die deutsche Situation (im Gegensatz etwa zu den angelsächsischen Ländern, wo es an Universitäten, Colleges und High Schools meist eigene ‚Drama Departments‘ gibt) festzuhalten: Die Möglichkeiten des Theatralischen werden in der Besprechung von Dramen im Deutschunterricht kaum je ausgelotet, vielmehr rezipiert man dort Theaterstücke weitgehend wie epische oder lyrische literarische Text-

te, auch wenn sie manchmal gemeinsam gelesen oder einige Teile szenisch vorgeführt werden. Gerade den sogenannten Klassikern haftet durch diese Behandlung im Deutschunterricht meist etwas Papierenes, Totes an. Übrigens sind in den meisten Fällen die Deutschlehrer auch gar nicht in der Lage, das Theatralische eines dramatischen Textes zum Vorschein zu bringen, denn sie selbst sind durch ihre philologische Ausbildung eher ‚Buchstabengelehrte‘, es sei denn, sie hätten individuell hier ein Rüstzeug erworben.

Was für das Theater spricht (Argumente, Erfahrungen)

Erschweren auch die hier angesprochenen Tendenzen in Deutschland eine Arbeit mit dem Drama und dem Theater auf der Ebene von Schul- und Vorschuleinrichtungen zunächst, so heißt dies keineswegs, dass es unmöglich ist, Lust an theatralen Erfahrungen zu wecken. Es kommt aber darauf an, Motivation und Lust zu wecken sowohl für den Genuss am Theater als auch für die eigenen theatralen Aktivitäten. Aufbauen kann man hier auf eine Voraussetzung, die schon viele Menschen an sich erfahren haben und die der bekannte Theatermann Max Reinhardt so formulierte:

„Ich glaube an die Unsterblichkeit des Theater. Es ist der seligste Schlupfwinkel für diejenigen, die ihre Kindheit heimlich in die Tasche gesteckt und sich damit auf und davon gemacht haben, um bis an ihr Lebensende weiterzuspielen.“¹

Das ist etwas poetisch, aber sehr plastisch ausgedrückt, die Äußerung schafft eine Verbindung auch zum Thema dieses Handbuchs. Offensichtlich handelt es sich bei der Lust am Theater um etwas, das – so könnte man sagen – anthropologisch fundiert ist: um die eigentlich kindliche Lust am Spielen, am körperlichen und sprachlichen Ausdruck, um das, was Schiller so fasste:

„Denn, um es endlich auf einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“²

Wir werden auf diese anthropologische Grundlegung des Spiels später noch einmal im Zusammenhang mit Schillers Vorstellung der ästhetischen Bildung zu sprechen kommen, im Augenblick soll es genügen darauf hinzuweisen, dass das Spiel allgemein und das theatrale Spiel als Sonderfall in der Kindheit, aber in gewissen Grenzen auch immer wieder später im Leben, geweckt und gefördert werden kann.

Übrigens lässt sich die besondere Affinität des Spiels und des Theaters mit dem Persönlichen und Menschlichen von vielen Seiten her begründen, etwa auch von der psychologischen. So verband Sigmund Freud in

seinem Aufsatz „Psychopathische Personen auf der Bühne“ von 1904, nun auf den Zuschauer bezogen, „das Austoben der eigenen Affekte“³ qua Identifizierung mit der traditionellen Kategorie der kathartischen Wirkung (s. später zur Dramentheorie). Das Theater ist für Autor wie Zuschauer von den Affektrestriktionen des Alltags weitgehend befreit und bietet so die Möglichkeit, in einem gefahrlosen, d. h. spielerischen Raum die unterdrückten Strebungen, Größen- und Allmachtsphantasien auszuagieren, da der Illusionscharakter dem Bewusstsein stets präsent bleibt.

Das Spielen im Theater und im Drama hat also etwas Kompensatorisches, es erlaubt in einem kontrollierten Rahmen etwas, das im ‚wirklichen‘ Leben uns allen – und auch bereits den Kindern – in größerem Ausmaß verwehrt bleibt, das Ausleben von Phantasien und Gefühlen. In Freuds Sprache:

„Der Zuschauer erlebt zu wenig, [...] er hat seinen Ehrgeiz, als Ich im Mittelpunkt des Weltgetriebes zu stehen, längst dämpfen, besser verschieben müssen, er will fühlen, wirken, alles so gestalten, wie er möchte, kurz Held sein, und die Dichter-Schauspieler ermöglichen ihm das, indem sie ihm die *Identifizierung* mit einem Helden gestatten.“⁴

Hier kann auch die besondere Relevanz des Theatralischen für eine ‚neue‘ Schule liegen, die in ihrer Normalform immer noch – und vielleicht nach PISA sogar in steigendem Maße – die rein intellektuell-kognitive Seite betont und einseitig schult, das Wissen gegenüber dem Können und Aneignen. Zur Situation etwa im Kindergarten stellt dazu die Landesarbeitsgemeinschaft Theaterpädagogik Baden-Württemberg fest:

„Auf die Erzieherinnen kommen nach „Pisa“ durch die Eltern und Gesellschaft immer weitere Anforderungen zu. So sollen jetzt Vorschulprogramme zum Deutschlernen hergestellt werden, damit die Kinder einen besseren Start in der Grundschule haben. Hier besteht die Gefahr, schulisches Lernen schon auf den Kindergartenbereich anzuwenden und die wunderbaren Fähigkeiten der Kinder, sich der Welt spielerisch und ganzheitlich zu nähern, zu vergessen. Kinder lernen

spielerisch, sie lernen mit allen Sinnen, sie setzen sich im Spiel aktiv mit ihrer Umwelt auseinander und erweitern ihren Wortschatz. Sie trainieren Konzentrationsfähigkeit und Phantasie, weil sie im Spiel ganz bei der Sache sind.“⁵

Es fällt also nicht besonders schwer, gerade heute die Relevanz der ästhetischen Bildung und vor allem des Theaterspielens und -sehens für Bildungsprozesse zu begründen. Auch für die sogenannte ‚Medienkonkurrenz‘ gilt dies – und zwar in zweifacher Weise. Wie der Theaterwissenschaftler Patrick Primavesi jüngst feststellte, kann sich diese Reaktionsbildung in zweifacher

Weise vollziehen: als Interdependenz oder aber auch als ‚Gegenmodell‘:

„Das Theater wird immer mehr den medialen Kontext reflektieren. Dieser Kontext bestimmt die ‚Sprachen der Bühne‘. Theater greift also die Medien auf, das erleben wir ja schon öfter. Aber es gibt auch einen anderen Weg. Man wird in Zukunft nicht nur Räume brauchen, die sich von der Medienwelt inspirieren lassen, sondern auch solche, die gerade nicht durch die Geschwindigkeit der Medien definiert sind, sondern durch ungewohnte Konzentration.“⁶

Anmerkungen

¹Max Reinhardt: Rede über den Schauspieler (veröff. 1947).

²Friedrich Schiller: Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen. In: Schillers Werke. IV. Bd. Frankfurt/M., S. 238.

³Sigmund Freud: Studienausgabe. Bd. 10. Frankfurt/M. 1969, S. 163.

⁴Ebd.

⁵Deutsch durch Theater. Qualifizierungsmodell für Erzieherinnen der Landesarbeitsgemeinschaft Theaterpädagogik Baden-Württemberg zur ganzheitlichen Sprachförderung im Vorschulalter (<http://www.lag-theater-paedagogik.de/PDF/Deutsch>).

⁶Perspektiven des Theaters. Ein Fest, das sich selbst zuschaut. Interview mit Hans-Thies Lehmann. In: Frankfurter Rundschau v. 26.09.2007.

Ein prominenter Theatermann polemisiert gegen das heutige Theater

Frank-Patrick Steckel

Die Bremer Tageszeitung „Weser Kurier“ berichtete unter dem Titel „Wir werden immer dümmer“ in ihrer Ausgabe vom 21. Januar 2008 über das Theatertreffen der Hansestadt und referierte provokative Äußerungen des ehemaligen Oberspielleiters Schauspiel Frank-Patrick Steckel, dessen Inszenierung von Brechts „Die heilige Johanna der Schlachthöfe“ gerade im Theater am Goetheplatz läuft. Hier einige Auszüge:

„Steckel nutzte den Abend als Generalabrechnung mit theatralen, wirtschaftlichen und gesellschaftspolitischen Entwicklungen. ‚Das Theater beteiligt sich heutzutage an dem Verblödungsprozess, der Theater überflüssig macht‘, prangerte Steckel die ‚Unmündigkeit des Publikums‘ an. Diejenigen unter den Theatermachern, die keine Überzeugungstäter, sondern Opportunisten seien, würden sofort die Theaterrichtung ändern, sobald das Publikum wegbleibe.

‚Aber heute ist ja nur das gutes Theater, das in der Presse Erfolg hat‘, monierte der gebürtige Berliner ‚den Gleichschaltungsprozess in den Feuilletons‘. Weder dem Publikum noch den Feuilletonisten würde offenbar auffallen, dass viele Schauspieler und Regisseure überhaupt nicht mehr ihr Handwerk beherrschen. ‚Die Texte werden nicht dümmer, wir werden dümmer. Es gab eine Zeit, in der Shakespeare-Stücke noch verstanden wurden, insofern ist mein Theaterplanet schon längst aus dieser Galaxie verschwunden‘, so Frank-Patrick Steckel. ‚Ohnehin werden die bundesdeutschen Spielpläne immer synchroner. Wo, bitte, ist heute noch ein Stück von Hans Henny Jahn, Ernst Barlach oder August Strindberg auf der Bühne zu sehen?‘

[...]

Die ‚Heilige Johanna‘ hält Steckel für brennend aktuell. [...] Das Stück handele von der ‚ökonomischen Degradierung des Menschen‘, so Steckel. Und das Theater führe sich selbst ad absurdum, wenn es nicht mehr Position gegen die Menschenverachtung beziehe.“

2. Zusammenstellung

Erfahrungen mit Theater und Spiel

Text zur Medienkonkurrenz

Die heutige Situation: Medienkonkurrenz

Jeder, der sich heute mit den Möglichkeiten des Theaters und des Theaterspielens für Kinder ernsthaft beschäftigt, muss eine Situation ins Auge fassen, in der diese alte Form des kreativen Ausdrucks nur eine unter vielen ist, dies gilt für die Produktion, vor allem aber für die Rezeption.

Nur ein kurzer Blick auf die Geschichte: Bücher (und Zeitschriften) speziell für Kinder erscheinen seit dem 18. Jahrhundert, und nicht nur in der Entstehungszeit der Aufklärung waren sie häufig von pädagogischen Implikationen der Autoren bestimmt – erfüllten aber gleichzeitig auch die Unterhaltungsbedürfnisse des jugendlichen Publikums. Theater für Kinder war als Schultheater bereits seit dem Humanismus bekannt, vom Puppentheater berichten Goethe und viele andere Dichter in ihren Erinnerungen (darauf werden wir später eingehen), von einem eigenständigen Kindertheater, das die Bedürfnisse und Erfahrungen des Publikums ernst nahm, kann man jedoch eigentlich

erst seit den 1920er Jahren, stärker noch nach 1945 reden.

Immer größere Bedeutung erhielten seit Beginn des 20. Jahrhunderts die technischen, audiovisuellen Medien, zunächst das Kino, das lange Zeit hindurch für Kinder vor allem Märchen adaptierte, später dann natürlich das Fernsehen, Video, heute in immer noch zunehmendem Maße Computerspiele und das Internet. Alle diese Medien, die vor allem mächtigen kommerziellen Interessen unterworfen sind, haben eines gemeinsam: Sie sind bunt, häufig grell, schnell in der Bilderfolge, oft sensationalistisch im Aufbau, höchst attraktiv auch für kleinere Kinder. Es ist selbstverständlich, dass Produktion wie Rezeption von Theater davon nicht unbeeinflusst bleiben kann. In wie starkem Maße die neuen Medien Erlebnis- und Lernformen der Kindheit bestimmen, zeigt ein Artikel des Medienwissenschaftlers Heidtmann, den wir hier auszugswise vorstellen:

Mediatisierung der Kindheit

In kaum mehr als zwei Jahrzehnten hat sich die gesellschaftliche Kommunikation – und damit auch die Medienlandschaft – drastisch verändert. Neue Medien sind zur Aufrechterhaltung komplexer Kommunikationsstrukturen, sind für das Funktionieren von Politik, Wirtschaft und Kultur notwendig geworden. Für die Bewußtseins- und Meinungsbildung sind die Printmedien schon längst nicht mehr die Leitmedien. Entscheidende Zäsuren waren für uns in Westeuropa die etwa 1981 beginnende Nutzung von Micro- oder Personalcomputern, war die Vernetzung von Computern durch das WorldWideWeb, das seit 1982 auch Bild- und Audiodateien transportieren kann, und war die Einführung des dualen Rundfunksystems Mitte der 1980er Jahre, die eine seitdem stetig steigende Zahl von TV-Programmen zur Folge hatte. Kinder wachsen heute in einer audiovisuell und multimedial geprägten Umwelt auf. In praktisch allen Haushalten sind Fernseh- wie Audiogeräte mehrfach vorhanden. Mehr als 90 % der bundesdeutschen Haushalte können über Kabelanschluß oder Satellit auf mehrere Dutzend TV-Programme zugreifen. Familien mit Kindern verfügen im Regelfall über Videorecorder und zunehmend auch DVD-Player. Mehr als die Hälfte aller deutschen Haushalte besitzt Ende des Jahres 2001 mindestens einen Personalcomputer. Haushalte mit schulpflichtigen Kindern weisen eine überdurchschnittliche Ausstattung mit PCs und anderer Medienhardware auf. So liegt – laut GfK [Gesellschaft für Konsumforschung e. V.] – der PC-Besitz in Haushalten mit Kindern bei gegenwärtig 75 Prozent, in Haushalten mit Kindern, die das Gymnasium besuchen, noch knapp 10 Prozent höher.⁴ Die Zahl der Internetnutzer verdoppelt sich gegenwärtig weltweit jährlich. Mehr als 30 Prozent der deutschen Haushalte waren Ende 2000 online. Weltweit haben mehr als 400 Millionen Menschen einen Online-Zugang. Die technologischen Grundlagen für die vollständige Digitalisierung der Telekommunikation sind derzeit bereits vorhanden.

[...]

Mediale Freizeitbeschäftigungen von Kindern

Bei Jugendlichen ist die Attraktivität des Fernsehbildschirms gegenwärtig zwar etwas rückläufig, im Kinderalltag spielt dieser nach wie vor eine dominante Rolle als Unterhaltungsmedium und Sozialisationsfaktor. Für Kinder im Kleinkind- und Vorschulalter ist das Fernsehen seit Jahren der wichtigste Geschichtenerzähler. Täglich bekommen sie kurze Episoden, Geschichten in Form von Serienfolgen und Spielfilmen erzählt, unter Umständen mehr als 1.000 Geschichten im Jahr. Nur noch ein Bruchteil der bis zum Beginn der Schulzeit rezipierten Geschichten erreicht Kinder durch die gemeinsame Lektüre von Büchern in der Familie oder durch Vorlesen.

Quelle

Horst Heidtmann: Aufwachsen im Medienschwungel. Aktuelle Tendenzen der Kindermedienentwicklung. In: Aktion Jugendschutz Baden-Württemberg (Hg.): Gewalt in den Medien. Stuttgart 2002, S. 33-51.

Dass das Kindertheater angesichts der Medienkonkurrenz heute eher in den Hintergrund gerät, stellt ebenfalls Heidtmann fest: „Wichtiger als das weihnachtliche Bühnenmärchen sind seit langem die kommerziellen Leinwandspektakel, die aufwendig beworbenen Erstaufführungen von Hollywoodgroßproduktionen in der Weihnachtszeit, von Disney- und Spielberg-Filmen, die heute die ganze Familie in die Kinos locken.“⁷

Nicht nur übernehmen Medien wie das Fernsehen Bühnenszenierungen (etwa aus dem Puppen- und Figurentheater). Die audiovisuellen Medien sind selber stark von dramatischen und dramaturgischen Prinzipien bestimmt, die aus dem traditionellen Drama und Theater stammen, durch die technischen Produktionsbedingungen und die Zurichtung auf ein Massenpublikum jedoch verändert werden (und teilweise wiederum zurückwirken auf die Gestaltung in den Theatern). Festzustellen ist dies schon früh beim Märchen: Diese wurden bereits im 19. Jahrhundert im Theater erfolgreich für Kinder aufbereitet, zu Beginn des 20. Jahrhunderts dann zunehmend vom Film, der

natürlich eine größere Massenwirksamkeit erreichen konnte und neue Mittel der Illusionswirkung einsetzte.

Neben der Konkurrenz gibt es zunehmend auch das Phänomen des Medienverbundes: Bestimmte Stoffe – etwa aus dem Märchen, aber auch Kinderbücher wie etwa die von Janosch oder Astrid Lindgren – erscheinen als Buch, Film, Fernsehadaptation und zugleich auch als Theaterstück. Kindertheater versuchen mit ihren spezifischen Mitteln als Medium ästhetischer Kommunikation die Aufmerksamkeit von Kindern, aber auch Eltern und Erziehern zu erringen, indem sie aus den Massenmedien bekannte Stoffe verwenden und umformulieren. „Harry Potter“ etwa gibt es nicht nur als Buch und Film, sondern auch als Musical-Adaption. Und es ist bekannt, dass gerade die weltweit nach wie vor bekannteste Kinderbuchautorin, Astrid Lindgren, bewusst Einfluss auf die ‚Verbundproduktion und -Distribution‘ ihrer Werke nahm. Lindgrens Figuren und Werke liegen als Bilderbücher, Erzählungen, Hörspiel, Cassette, Film/DVD/Video, zum Teil als Theaterstück, einschließlich Computerspielen und Merchandising-Produkten vor.

Anmerkung

⁷Vgl. Horst Heidtmann. Kindermedien. Stuttgart 1992, S. 33.

3. Was ist ästhetische Erfahrung – was ästhetische Bildung?

Theoretischer Text

Ästhetische Erziehung im Kindergarten

Seit den 1980er Jahren ist eine Zunahme des Interesses an ästhetischen Fragen und Verfahren nicht nur im Bereich der darauf spezialisierten Wissenschaften (Kunst- und Literaturwissenschaft, Philosophie) feststellbar, sondern gerade auch in den vermittelnden Disziplinen, also den Didaktiken und der Pädagogik, im hier vorliegenden Fall insbesondere der Theaterpädagogik.⁸

Zu nennen ist hier besonders Gundel Mattenklotts Buch „Grundschule der Künste. Vorschläge zur Musisch-Ästhetischen Erziehung“ von 1998, in dem die Autorin versucht, neben den Grundlagen (etwa in der Antike bei Plato und anderen Denkern) und den wesentlichen historischen Entwicklungen (etwa der Reformpädagogik oder auch den Tendenzen nach dem 2. Weltkrieg) Möglichkeiten einer didaktisch reflektierten ästhetischen Bildung in Didaktik und Erziehungsprozessen in der Gegenwart zu entwickeln.

Wesentlich ist die Erkenntnis, dass sich die ästhetische Bildung als Versuch einer ganzheitlichen Bildung des Menschen schon früh in Konkurrenz zu jener parzellierenden, fragmentierten und spezialisierten Ausbildungskonzeption befand, die auch heute noch (und vielleicht stärker denn je) die Bildungspläne beherrscht. Die moderne Bildung als Teil der neuzeitlichen Zivilisation sei zwar potentiell in der Lage, Wissen und Qualifikationen für die Lebensbewältigung und die berufliche Praxis zu vermitteln, lasse aber

letztlich das Individuum unausgefüllt und verhindere die Entfaltung der in ihm angelegten Fähigkeiten, insbesondere des kreativen Potentials. Die musisch-ästhetischen Bildungskonzeptionen wurden vor allem rückgebunden an bestimmte angenommene Eigenschaften des Kindseins, die im Erwachsenenalter verschüttet würden. Mattenklott stellt hier vor allem fest:

- „die Dominanz des Gefühls vor dem rationalen Denken,
- die Eindrucksfähigkeit, die aus der Erstmaligkeit von Wahrnehmungen und Erlebnissen resultiert,
- eine physiognomisch geprägte Wahrnehmung, die in Welt und Dingen ein Antlitz erkennt,
- konkretes und inklusives Denken, das die Welt eher in Bildern und Gegenständen als in abstrakten Symbolen repräsentiert.“⁹

Es ist leicht auszumachen, dass hier eine Affinität zu ästhetisch gerichteten Anschauungen und der ästhetischen Bildung überhaupt besteht. Dies führte dazu, dass vor allem für den Bereich der vorschulischen Erziehung und der Elementarbildung das Ästhetische einen großen Stellenwert einnahm, während es in den Formen der höheren Bildung (Sekundarstufe II, Gymnasium) eher zurückgedrängt wurde.

Aufgabe: Rezension eines Kapitels aus dem Buch

- Gundel Mattenklott: Grundschule der Künste. Vorschläge zur Musisch-Ästhetischen Erziehung. Hohengehren 1998
- Musisch-Ästhetische Erziehung, S. 25-29
- Das Theater, S. 81-88
- S. auch Gundel Mattenklott: Kinder machen Theater. Ein Arbeitsbuch. Berlin 1983.

Heute wird die Bedeutung der ästhetischen Bildung theoretisch kaum je in Zweifel gezogen, in der gesellschaftlichen Praxis scheint diese Bildung aber doch in Gefahr gegenüber der Dominanz medial bestimmter (und nur zum Teil ‚künstlerischer‘) Erfahrungswelten, den Ansprüchen von Wirtschaft, Beruf oder Technik ins Hintertreffen zu geraten.

Der Bereich des theatralen Spiels – neben Musik und bildender Kunst das Kernstück ästhetisch bewusster curricularer Vorstellungen – entwickelt sich auf der Basis des anthropologisch fundierten kindlichen Zugangs zur Welt, der im folgenden Beitrag erklärt wird:

Zum kindlichen Lernen

Das Kind nähert sich der Welt, unvoreingenommen, voller Neugierde und Lebenslust. Es ist konzentriert, aufmerksam, sensitiv. Entsprechend seinen Erfahrungen wird es Selbst- und Welt-Vertrauen entwickeln oder ängstlich, unsicher sich verhalten lernen. Es will lernen, sich erproben, erfahren, geben, nehmen. Es hat seinen individuellen Lebens- und Lernrhythmus, seine unvergleichliche Antriebs- und Temperamentsstruktur. Es muss sich angenommen, geborgen, verstanden, ernstgenommen fühlen können. Seine Befindlichkeiten, Stimmungen und Körpersensationen beeinflussen sein Verhalten. Es lebt und entwickelt sich, indem es in seiner Umwelt kommuniziert, in einen wechselseitigen, lebendigen Austausch tritt. Es produziert, variiert, kombiniert und entwickelt seine Ausdrucksformen. Das Kind kann und will zu der alltäglichen (Re-) Produktion seines Umfelds beitragen. In seinem Spiel, in seiner Tätigkeit, seiner sozialen Beziehung zu anderen, der Inszenierung von Materialien und Gegenständen drückt es seine Weitsicht, seine Gefühle, Bedürfnisse und Interessen aus, bearbeitet und klärt seinen Bezug zu sich selbst und den anderen. Es ist darauf angewiesen, dass seine Ausdrucksformen und seine Gestaltungen als Signale wahrgenommen, aufgegriffen, einbezogen werden und so zu Elementen eines fortwährenden, wechselseitigen Kommunikationsprozesses werden. Allerdings erschwert die allgemeine kulturelle Situation es dem Kind (und uns) häufig, sich als Subjekt seiner Entwicklung und als Gestalter seiner Umwelt zu erfahren. Beispiele: Das Kind wird einem von außen diktierten Tagesrhythmus (Arbeitswelt) unterworfen; es wird häufig im Auto als bewahrender, versorgender Organisation passiv befördert; lebenssichernde Tätigkeiten sind vom Ort seiner Betreuung (Gruppenraum) ausgelagert oder doch in aller Regel undurchsichtig geworden. Anschaulich begreifbare, nachvollziehbare Erfahrungszusammenhänge haben sich reduziert; die freien beispielbaren Flächen sind rar, reglementierte und normierte Spielplätze sind an ihre Stelle getreten. Das Kind ist in seiner Umwelt in vielfältiger Form damit konfrontiert, wie die Menschen ihre Verhältnisse zueinander und zur Natur und Technik gestaltet haben: Verkehrssysteme, Versorgungseinrichtungen, Gebäude, Maschinen und Geräte legen Zeugnis für Etappen menschlicher und technologischer Entwicklung ab. Die in komplexen Umwelten enthaltenen Botschaften liegen häufig nicht offen und können ohne Hilfestellung und Anleitung zumeist nicht aufgedeckt werden. Die Kinder bedürfen ihrer Augen, Hände und all ihrer anderen Sinne, um sich die sie umgebende Welt anzueignen. Dies geschieht facettenweise, prozesshaft. Sie benötigen Brücken zwischen Teilen ihrer inneren und der äußeren Welt. Sie pendeln zwischen Realität und Phantasie; sie verwandeln Realitäten spielerisch, gestalten Metamorphosen und entdecken dabei phänomenologisch Naturgesetze ebenso wie die Mehrdeutigkeit vor Gegenständen. Sie gewinnen Interpretations-Spiel-Räume, indem sie Perspektiven wechseln, von der Nahaufnahme zur Totalen "Springen". Das Kind als forschendes und entdeckendes Subjekt begibt sich in einen Prozess, der durch Spontaneität, Neugierde, Abenteuerlust, Lernbegierde, Widersprüchlichkeiten angetrieben und durch selbstgesteuerte Tätigkeiten gespeist wird.

Spiel-, Lern- und Lebensraum Kindergarten

Die Freiräume für ungebärdige, offene, abenteuerliche, durchmischte Welt – und Selbsterfahrungen werden der Tendenz nach insbesondere für Stadtkinder zugebaut. Der institutionalisierten Erziehung wachsen hier historisch neue Aufgaben zu; nämlich etwas von den neugierigen Welt-Erkundungen zu erhalten, die einer technischen, rationalen und effektiven Perspektive unnütz erscheinen mögen. Das oben beschriebene Lernverhalten ist nicht ohne weiteres durchschnittlich in Kindergärten zu beobachten. Spielräume scheinen demgegenüber unzulänglich genutzt. Arrangement und pädagogische Arbeitsweisen kommen nicht immer der Entfaltung kindlicher Lernlust entgegen. Dafür kann es recht unterschiedliche Gründe geben: Konzeptionen für die praktische Umsetzung von "Träumen vom ganz anderen Lernen" werden u. U. in der Mühle routinierter und isolierter Arbeitsformen verschlissen. In Ermangelung offensiver, praktischer Konzeptionen, die auf die Nutzung von Bewegungsmöglichkeiten und -räumen in der Institution zielen, ist die Wahrnehmung umso eher auf die Hürden tatsächlich oder vermeintlich behindernder Vorschriften oder Sachzwänge fixiert. Erzieherinnen sind vielleicht auf normierendes Basteln hin ausgebildet oder festgelegt: Die von den Kindern hergestellten Pappblumen, die von der Gruppenraumdecke herunterhängen, sind nach Schablonen gefertigt. Das Kind erkennt sich nicht in seiner BIUME und findet die eigene nicht aus der Vielzahl der gleichen heraus: Homogenisierung statt Individualisierung vermittelt die Technik erfahrungsneutral zum Gegenstand "Blume"; das Ergebnis der Techniken Malen, Kleben, Schneiden steht schon im voraus fest, und mit ihnen können keine Experimente stattfinden. Der vom einzelnen Kind zurückgelegte Weg ist im hergestellten Produkt nicht unverwechselbar wiederzuerkennen. Für andere Erzieherinnen gestalten sich Lernprozesse vorrangig verbal und ihre Aufmerksamkeit ist auf die Entfaltung und Entwicklung der Beziehungsdynamik gerichtet Die physische Umwelt und Gegen-Stände riskieren ausgeblendet zu werden. Die in der gegenständlichen Umwelt enthaltenen Anstöße und Herausforderungen für das erfahrungs-

bezogene Lernen und für die Vermittlung und Entwicklung sozialer Beziehungen werden als Folge häufig unterschätzt.

[...]

Anliegen der Ästhetischen Erziehung [...]

Den übergreifenden Rahmen bildet die umfassende Ausbildung menschlicher Sinne und Gestaltungsfähigkeiten als ein Erziehungsziel für alle Kinder. Die folgenden Gesichtspunkte sind besonders bedeutsam: Kinder werden darauf vorbereitet, neuen Situationen frei zu begegnen und darauf bezogen, Antworten zu konzipieren und zu erproben. Deshalb muss die schöpferische Kraft des Kindes gestärkt werden. Das Mittel ist die Erziehung zur Kreativität.

Schöpferische Kraft entsteht aus der transzendierenden Auseinandersetzung mit den gerade herrschenden Ideen, den oft bedrohlich einengenden Konformismen. Ästhetische Erziehung als virulente Kraft zur Überwindung von Grenzen, als Methode der Aneignung des Unerforschten kann das Kind in seinem individuellen, kreativen Prozess unterstützen. Grundlage für das Forschen der Kinder bilden in diesem Zusammenhang u.a. verschiedenartige, intensive Materialerfahrungen und -angebote. Die Fähigkeit, sich aktiv wahrnehmend in die Dinge und in das Geschehen hineinzuverensenken und dieses feinfühlig aufzunehmen, gilt es zu erhalten (wieder zu erlangen) und zu entwickeln. In diesem Prozess entsteht ein stimulierender Strom von Emotionen, Bildern, Stimmungen, Interaktionen und Bedeutungen.

Kreative Prozesse sind sozial vermittelt und bedürfen der Rückbeziehung wiederum auf die das Kind bestimmenden sozialen Zusammenhänge. Im Zentrum steht daher, die Fähigkeit des Kindes zur Produktion "kommunikativer Gegenstände" zu erweitern. Hiermit ist die Vergegenständlichung von Kommunikation ebenso gemeint wie die Herstellung von symbolischen Gegenständen, die Kommunikation herausfordern. Dabei bedürfen die Kinder unterstützender Begleitung und der produktiven Wegweisung durch "Spielregeln", die mobilisieren und auf Horizonte des Imaginären zuführen, das Feld der Phantasie also erweitern. Dabei gilt es nicht zu verkennen, dass das Umfeld der meisten Kinder (jedenfalls außerhalb der pädagogisch wohlbedachten Strukturen) eher karg und auf die Reproduktion von Stereotypen hin sozialisiert ist. Die Gleichförmigkeit von Produkten "freischaffender" Kinder lässt die bereits früh einsetzenden Begrenzungen ahnen, die z.B. mit einer antiautoritären Erziehung nicht aufhebbar sind. Die Fähigkeit des Kindes zur kulturellen Teilhabe, Kompetenz und Genussfähigkeit ist zu fördern. Diese entscheidet sich über die vielfältige Entfaltung verschiedener Ausdrucksformen und deren Verständnis. Es gilt, die vielen verschiedenen Sprachen von Kindern zuzulassen, ihnen Gelegenheit zu geben, sie weiter auszubilden und miteinander so zu verweben, dass sie sich ergänzen und wechselseitig fördern mögen. Dies gilt für darstellendes Spiel, Malerei, Tanz und Musik z.B. ebenso wie für individuell differierende Sprachmuster oder interkulturell variierende Bedeutungsgehalte von Sprache und Bild. Dieser interaktive Prozess bedarf aller Zugänge der Annäherung, der Erforschung. Er bewirkt wiederum die Verbreiterung und Intensivierung der Wahrnehmung, befördert ein differenziertes Verständnis der Um- und Innenwelt, der Abbilder und des Selbst-Bildnisses. Die die Kinder begleitenden Spielregeln sichern im übrigen eine weitläufige Anbindung der phantasievollen und phantastischen Exkursionen an die Realität: Gegenständen wird Leben eingehaucht, das Kind animiert sie, erforscht sie, gebraucht und verbraucht sie. In diesem Prozess der Aneignung werden Gegenstände tatsächlich oder auch nur in ihrer Bedeutung verändert und dies bewirkt, dass sich parallel dazu die innere Welt des Kindes weiter ausdifferenziert. Dies trifft sowohl auf der kognitiven wie auf der emotionalen Ebene zu. Dieser Prozess ist ein innerer und muss zugleich ein nach außen in Produkten und in der Veränderung von Gegenständen und Abläufen sich ausdrückender sein.

Text

Ästhetische Erziehung im Kindergarten. Entwicklung von pädagogischen Projekten zur Förderung der sinnlichen Wahrnehmung Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit Kreativität - Sonnengarten e.V. [[http://psychosoziale-praxis.de/sonnengarten/pdf/Aesthetische_Erziehung_im_Kindergarten.pdf](http://psychosoziale-praxis.de/sonnengarten/pdf/Aesthetische_Erziehung_im_Kinderergarten.pdf)] (gekürzt).

Die Rückwendung zum Ästhetischen ist Ausdruck einer intensivierten Sensibilität für die Probleme Heranwachsender, ist zugleich Folge eines Mangelbewusstseins, das sich gerade in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ausdrückt, nämlich

- einer zunehmenden Dominanz durch Medien vermittelter Bilder, die keine wirkliche Beschäftigung mit ihren Inhalten oder die Freisetzung imaginativer Energien erfordern,
- dem zunehmenden Verschwinden genuin kulturell-künstlerischer Erfahrungen, die innerhalb

eines bildungsbürgerlichen Horizonts als selbstverständlich vorausgesetzt wurden.

Immer mehr geht es – gerade wenn man die kulturelle Mangelsituation vieler Kinder und Jugendlicher in ‚bildungsfernen‘ Umgebungen sieht – um eine Art ‚kompensatorischer‘ ästhetischer Früherziehung, die bereits im Kindergarten und in der Vorschulerziehung beginnen sollte. Deren Erfolg ist allerdings nicht garantiert, und die bisher vorliegenden Untersuchungen lassen keine eindeutigen Schlüsse zu.

Die Notwendigkeit und Zweckmäßigkeit ästhetischer Bildung wird insgesamt meist nicht bezweifelt oder hinterfragt, ist aber ein Problem, das insbesondere in der (post-) modernen Gesellschaft auftritt, wo traditionelle Bildungsgüter (Buch, Theater, ‚E-Musik‘ etc.) zumindest für weite Bevölkerungskreise an Geltung verloren haben und vielfach durch neue Formen der Unterhaltungskultur verdrängt oder wenigstens bedroht sind: Fernsehen, Videospiele, Internet etc.

Häufig hat deshalb die Reflexion über ästhetische Bildung in der Gegenwart defensiven Charakter oder ist mit stark kulturkritischen Untertönen versehen. Bildung erscheint als ein bedrohtes, deshalb zu ‚schützendes‘ Gut. Allerdings wäre zu fragen, ob sich nicht auch der Begriff des Ästhetischen durch die neueren Entwicklungen verändern müsste, d.h. neu zu reflektieren und zu erweitern wäre. Dies beträfe etwa die Frage, ob und inwieweit die Popkultur mit all ihren verschiedenen Ausprägungen zum Bereich des Ästhetischen gehört und in den ‚Bildungskanon‘ integriert werden müsste.

Begründungen für die Bedeutung des Ästhetischen in der Kindererziehung lassen sich auf verschiedenen Ebenen finden. Wurde früher der Bildungswert der

Kulturgüter häufig dem Selbstverständnis der Eliten entsprechend aus sich selbst heraus – als autonomer Wert - festgestellt (untermauert etwa durch die ästhetischen Theorien seit dem 18. Jahrhundert von Schiller über Kant bis schließlich noch der Kritischen Theorie bei Adorno u.a.), so ist eine andere Begründungsdimension wahrscheinlich noch wichtiger: die psychologische aus den Voraussetzungen der kindlichen Persönlichkeit heraus.

Ausgegangen wird hier von einem quasi natürlichen Spielbedürfnis des Kindes, das sich mit einer elementaren Neugier verbindet. Bereits das Kleinkind hat neben dem Anlehnungs- und Geborgenheitsbedürfnis an nahe Bezugspersonen (meist die Mutter) bereits Selbstständigkeitsbedürfnisse, d.h. es versucht, innerhalb bestimmter Grenzen die es umgebende Welt selbst zu erkunden. Dies bedeutet, dass das Kind nicht – wie früher oft angenommen wurde – lediglich ein Spiegel seiner Umwelt ist – oder ein Gefäß, sondern dass es bereits früh (nämlich schon im Stadium der frühkindlichen Mutter-Kind-Symbiose) in eine aktive Kommunikationsbeziehung zu den Gegenständen und Personen der äußeren Welt tritt. Dies läuft parallel zu körperlichen Vorgängen, insbesondere der Verfeinerung und Vervollkommnung der Körperfunktionen und Sinnesorgane. Von besonderer Bedeutung dabei ist natürlich die Sprachentwicklung, die eine Differenzierung der Kommunikation ermöglicht und es dem Kind erlaubt, aktiv an seiner Umwelt teilzunehmen.

Für das kleine Kind ergibt sich ein Wechselspiel zwischen Realitätswahrnehmung und Phantasieproduktion, wobei beide Bereiche bekanntlich auf dieser Stufe noch nicht eindeutig geschieden sind. Kinder nehmen die Objekte ihrer Umwelt spielerisch-imaginativ wahr und sie gestalten sie häufig in einem kreativen Sinne um.

Aufgabe

- Bitte entwickeln Sie wahlweise aus dem Buch von Baacke oder dem von Zollinger zehn Thesen zur ästhetischen Bildung.
- Bestimmen Sie den Begriff des kreativen Spiels im Anschluss an diese Ansätze näher und mit Beispielen.

Literatur zur Auswahl

Dieter Baacke: Die 0- bis 5-jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kindheit. 2. Aufl. Weinheim 1999.

Barbara Zollinger, Hg.: Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen. Bern 2000.

Die hier angedeuteten Prozesse spielen sich natürlich nicht autonom, in einem quasi von der Erwachsenenwelt isolierten Freiraum ab (es gibt also keine Robinson- oder Kaspar-Hauser-Situation). Vielmehr greifen im Bereich der ästhetischen Bildung von Anfang an gesellschaftliche Instanzen ein: zunächst die Eltern, der Kindergarten, Schule, peer groups, in zunehmendem Maße heute auch Medien, die insbesondere die

Wahrnehmungs- und Geschmacksbildung der Kinder beeinflussen.

Ästhetische Bildungsziele werden letztlich von außen gesetzt, d.h. von den Zielvorstellungen der Gesellschaft. Heute ließe sich vielleicht als kleinster Nenner die ganzheitliche Bildung der Sinne und der Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeiten als Erzie-

hungsziel nennen, auch die Fähigkeit zur Dechiffrierung wie zur spielerischen Anwendung/Vermittlung ästhetischer Symbolisierungen. Konkrete und tendenziell einheitliche Bildungsziele sind angesichts der Ausdifferenzierung und Individualisierung in der Postmoderne verbindlich kaum mehr zu formulieren. Als Bedingungsfaktoren für die Entwicklung von Zielen für die ästhetische Bildung sind insbesondere zu bedenken:

- starker Medienkonsum,
- Einschränkung der Entdeckungsmöglichkeiten durch die Stadtkultur,
- neuartige Entwicklungsbedingungen durch den Zerfall der traditionellen Familie und neue Modelle des Zusammenlebens,
- Zunehmende Segregation gesellschaftlicher Milieus und Teilbereiche.

Anmerkungen

⁸Vgl. Ulrike Hentschel: Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. Weinheim 1996, S. 25.

⁹Gundel Mattenkloft: Grundschule der Künste. Vorschläge zur Musisch-Ästhetischen Erziehung. Hohengehren 1998, S. 34.

4. Spiel – Spieltheorie

Der Stellenwert ästhetischer Bildung

in Kindergarten und Schule und im Kanon der Fächer

Der Pädagoge Gerd E. Schäfer fasst in einem aktuellen Text die Bedeutung des Spiels für die Bildung in der frühen Kindheit zusammen:

Die wesentlichen bildenden Momente des Spiels liegen nicht so sehr in den Funktionen, die Kinder im Rahmen ihrer Spiele üben, sondern in der Art und Weise der Welterfahrung, die Spielen ermöglicht: Im Spiel wendet sich das Kind seiner Um- und Mitwelt freiwillig zu. Es verfügt selbst darüber, wie und wie weit es sich einlässt.

Kinder verbinden immer einen Sinn mit dem, was sie spielen. Sie können nicht sinnlos spielen (wohl aber sinnlos und oberflächlich etwas lernen).

Im Spiel gebrauchen Kinder alle Formen körperlich-sinnlicher Erfahrung, szenischer oder bildhafter Vorstellungen, subjektiver Fantasien, sprachlichen oder nichtsprachlichen Denkens, sowie des sozialen Austausches und der Verständigung. Sie werden im Spiel zu einem zusammenhängenden Prozess.

Spiel gestaltet sich als zeitliche Ordnung mit Anfang und Ende, Höhepunkten und Phasen des Dahingleitens, der Aufregung wie Entspannung, des Versunkenseins oder körperlichen Agierens, des Alleinseins oder Zusammenfindens mit anderen. Auf diese Weise finden Kinder ihre eigene Zeitgestaltung, ihren eigenen Rhythmus, Dinge zu tun. [...]

Spiel bildet den Prototyp einer vielsinnlichen, komplexen Erfahrung und steht so im Gegensatz zu einem Lernverständnis, das auf der Förderung einzelner Kompetenzen beruht.

Am Spiel können sich Gleichaltrige – zuweilen auch Erwachsene – beteiligen, indem sie eigene Facetten ihrer Wahrnehmungs-, Auffassungs-, Handlungs- und Denkmöglichkeiten im Rahmen gegenseitiger Verständigung anbieten.

Spiel ist ein Bereich, in dem nicht nur Erfahrungen gemacht, sondern auch ausprobiert, neu zusammengesetzt und in ihren Möglichkeiten und Folgerungen ausgedacht und ausgetestet werden. Spiel ist deshalb nicht nur rezeptiv verarbeitend, sondern auch produktiv schöpferisch, indem es die Bedingungen schafft, unter denen verschiedenste – selbst widersprüchlich erscheinende – Lebenserfahrungen sich mit einander verbinden lassen.

Text

Gerd E. Schäfer: Spiel – Raum – Bildung. Konzeptüberlegungen zur frühkindlichen Bildung.
[http://www.kigaweb.de/elvis_img/0000241122_0001.pdf].

Aufschlussreich ist es, diesen zeitgenössischen Ansatz mit einem klassischen Text von Friedrich Schiller zu vergleichen, der bereits im 18. Jahrhundert die Bedeutung des Spiels für den ‚modernen‘ Menschen her-

ausarbeitete – einige der bereits von Schiller formulierten Ideen lassen sich bei Schäfer (und anderen Pädagogen) wieder finden.

Denn, um es endlich auf einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt. Dieser Satz, der in diesem Augenblicke vielleicht paradox erscheint, wird eine große und tiefe Bedeutung erhalten, wenn wir erst dahin gekommen sein werden, ihn auf den doppelten Ernst der Pflicht und des Schicksals anzuwenden; er wird, ich verspreche es Ihnen, das ganze Gebäude der ästhetischen Kunst und der noch schwierigeren Lebenskunst tragen. Aber dieser Satz ist auch nur in der Wissenschaft unerwartet; längst schon lebte und wirkte er in der Kunst und in dem Gefühle der Griechen, ihrer vornehmsten Meister; nur, daß sie in den Olympus versetzten, was auf der Erde sollte ausgeführt werden. Von der Wahrheit desselben geleitet, ließen sie sowohl den Ernst und die Arbeit, welche die Wangen der Sterblichen furchen, als die nichtige Lust, die das leere Angesicht glättet, aus der Stirne der seligen Götter verschwinden, gaben die Ewigzufriedenen von den Fesseln jedes Zweckes, jeder Pflicht, jeder Sorge frei und machten den Müßiggang und die Gleichgültigkeit zum beneideten Loose des Götterstandes: ein bloß menschlicher Name für das freieste und erhabenste Sein. Sowohl der materielle Zwang der Naturgesetze, als der geistige Zwang der Sittengesetze verlor sich in ihrem hö-

hern Begriff von Nothwendigkeit, der beide Welten zugleich umfaßte, und aus der Einheit jener beiden Nothwendigkeiten ging ihnen erst die wahre Freiheit hervor. Beseelt von diesem Geiste, löschten sie aus den Gesichtszügen ihres Ideals zugleich mit der Neigung auch alle Spuren des Willens aus, oder besser, sie machten beide unkenntlich, weil sie beide in dem innigsten Bund zu verknüpfen wußten. Es ist weder Anmuth, noch ist es Würde, was auf dem herrlichen Antlitz einer Juno Ludovisi zu uns spricht; es ist keines von beiden, weil es beides zugleich ist. Indem der weibliche Gott unsre Anbetung heischt, entzündet das gottgleiche Weib unsre Liebe; aber, indem wir uns der himmlischen Holdseligkeit aufgelöst hingeben, schreckt die himmlische Selbstgenügsamkeit uns zurück. In sich selbst ruhet und wohnt die ganze Gestalt, eine völlig geschlossene Schöpfung, und als wenn sie jenseits des Raumes wäre, ohne Nachgeben, ohne Widerstand; da ist keine Kraft, die mit Kräften kämpfte, keine Blöße, wo die Zeitlichkeit einbrechen könnte. Durch jenes unwiderstehlich ergriffen und angezogen, durch dieses in der Ferne gehalten, befinden wir uns zugleich in dem Zustand der höchsten Ruhe und der höchsten Bewegung, und es entsteht jene wunderbare Rührung, für welche der Verstand keinen Begriff und die Sprache keinen Namen hat. [...]

Mitten in dem furchtbaren Reich der Kräfte und mitten in dem heiligen Reich der Gesetze baut der ästhetische Bildungstrieb unvermerkt an einem dritten, fröhlichen Reiche des Spiels und des Scheins, worin er dem Menschen die Fesseln aller Verhältnisse abnimmt und ihn von allem, was Zwang heißt, sowohl im Physischen als im Moralischen entbindet.

Text

Friedrich Schiller: Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen

Fragen zu den Texten

- Was könnte an dem Satz, der Mensch sei nur da ganz Mensch, wo er spielt, ‚paradox‘ erscheinen? Warum ist der Satz nach Schiller aber doch sinnvoll?
- Was versteht Schiller unter dem ‚ästhetischen Bildungstrieb‘?
- Vergleichen Sie Schäfers Begriff der ‚vielsinnigen Erfahrung‘ mit ähnlichen Formulierungen bei Schiller.
- Versuchen Sie Schillers Konzept des (ästhetischen) Spiels auf einen Bereich der heutigen Früherziehung zu beziehen und zu konkretisieren.

Das Ziel einer ganzheitlichen Förderung der Kinder in all ihren individuellen und sozialen Bedürfnissen und Fähigkeiten sollte für alle Bildungsprozesse oberstes Gebot sein. Für den Bereich der ästhetischen Bildung können bereits im Kindergarten elementare Erfahrungen gemacht werden, da die Bereitschaft der jungen Kinder besonders groß ist, sich mit ihren kreativen Fähigkeiten frei einzubringen und spielerisch in jenem Sinne zu lernen, der bereits vorher durch die Erwähnung der idealistischen Ästhetik angesprochen wurde: der Zweckfreiheit. Der Kindergarten eignet sich besonders für solche Prozesse, da hier Leistungs- und Konkurrenzdruck die kreativen Potenzen noch nicht so sehr einschränken oder in bestimmte Richtungen leiten wie später in der Schule.

Die umfassende Ausbildung der menschlichen Sinne als zentrales Ziel kann synästhetisch auf allen Ebenen und in allen Kunstformen gefördert werden: der bildenden und darstellenden Kunst, der Musik, auch schon des Wortes. Dabei kommt es darauf an, die schöpferischen Kräfte der Kinder zu stärken und dies

bedeutet, dass nicht nur die Rezeption künstlerischer Produkte erlernt werden soll, sondern soweit wie möglich auch die selbständige Produktion auf den jeweils möglichen Stufen.

In unserem Zusammenhang relevante Lernfelder in Kindergarten und Grundschule sind

- Schulung der Wahrnehmung und des Ausdrucks,
- Musische und rhythmische Ausbildung,
- Werken, Zeichnen, Malen und andere handwerklich-bildnerische Arbeiten,
- Verschiedene Formen des Darstellenden Spiel (theatrales Spiel, Pantomime, Kasperle u.ä.),
- Sportliche und Bewegungsübungen.

Diese Ziele lassen sich – wie in späteren Abschnitten gezeigt wird – mit der Theatererziehung sinnvoll verbinden.

5. Drama und Theater

Versuch von Begriffsbestimmungen

Was sind Drama und Theater?

Begriffliche Darstellungen (Schematische Form)

Drama

Mögliche klassifikatorische Bestimmungen:

- poetischer Text, der neben der Lektüre die Inszenierung auf der Bühne ermöglicht
- Gattung von Texten mit der Kombination von zwei Textsorten:
 1. fiktive direkte Rede (Haupttext)
 2. Textteile, die diese Rede arrangieren, situieren, kommentieren (Nebentext)

Funktionale Bestimmung in der griechischen Antike:

- Mimetische Darstellung mit bestimmter Wirkungsabsicht: ARISTOTELES: Nachahmung von Handelnden
- HERODOT: Bühnenstück, das zu Tränen rührt

Ausdifferenzierung des Dramas als Grundform in:

- Tragödie und Komödie – daraus folgen weitere Subgattungen (Genres)

Definition des Theaters¹⁰

Grundsätzliche Ausgangsbestimmung: A repräsentiert ein X, S schaut zu

Verschiedene Funktionen und Seinsweisen des Theaters:

1. **Soziale Institution:** Organisation, Produktion, Durchführung von Aufführungen
2. **Kunstform:** Darstellende Kunst, Verwendung heterogener Materialien: Körper, Stimme, Objekte, Licht, Musik, Sprache, Laute – Zweck: Hervorbringung von Aufführungen
3. **Produkt transitorischer Kommunikation:** Fehlen eines ablösbaren Artefakts
4. **Theater als Gebäude:** räumliche Gliederung: Bühne, Technik, Zuschauerraum etc.
5. **Theater als besondere Kommunikationsform: Repräsentanz:** Teilnehmer zur selben Zeit in einem Raum physisch präsent, unterschiedliche Funktionen: Akteur/ Zuschauer

Historisch:

- 18. Jahrhundert: 1. öffentlich 2. auf moralische Wirkung bezogen
- 20. Jahrhundert:
 1. Rhetorischer Theaterbegriff: Propaganda, Agitation, Belehrung
 2. Ästhetischer Theaterbegriff: autonomer Begriff der Bühnenkunst

Kennzeichen der theatralen Kommunikation¹¹

- **Transitorität**
keine übertragbare, wiederholbare, eigenständige Existenz der theatralen Aktion (gilt auch für andere Formen der Theatralität: Popkonzerte, Sport, Feste etc.)
- **Prozessualität**
prozessualer und dynamischer Vollzug im Gegensatz zur Statik schrift- und bildhafter Strukturen (theatrale Oralität / Literalität)
- **Korporalität**
Körperhaftigkeit oder Körpergebundenheit theatraler Prozesse: „Wie auch immer 'Theater' definiert werden mag, unumstritten dürfte die Tatsache sein, dass es sehr wesentlich mit der physischen Präsenz darstellender Personen verbunden ist.“¹²

Von der Entwicklung der Poetik und Literaturtheorie her gesehen ist das Drama eine der drei Grundgattungen der Literatur – neben den erzählenden und lyrischen Formen, epischen und lyrischen Texten (Gedichten) also. Zwar sind die Grenzen zwischen den literarischen Gattungen seit dem 18. Jahrhundert nicht mehr so festgefügt (Schillers „Don Carlos“ etwa trägt den Untertitel „Dramatisches Gedicht“), aber dennoch deuten die überkommenen Bestimmungen auf unterschiedliche Weisen, sich mit der Realität in Text und Darstellung (Repräsentanz) auseinanderzusetzen.

Wir wollen kurz auf diese verschiedenen Formen eingehen, die sich bereits in der nur fragmentarisch erhaltenen „Poetik“ des ARISTOTELES finden. Dieser bestimmt die Dichtung insgesamt als ‚Nachahmung‘ (gr. Mimesis) von Charakteren und Handlungen. Dies geschehe auf verschiedene Weise: lyrisch in einer musikalisch-rhythmischen Form, episch als eine durch den Erzähler vermittelte Darstellung. Bei der Gattung des Dramas konzentriert Aristoteles sich auf deren in der Tradition höchste Ausprägung, die Tragödie (die andere Hauptuntergattung ist die Komödie). Die Tragödie definiert er in folgender Weise:

Die Tragödie ist die Nachahmung [mimesis] einer edlen und abgeschlossenen Handlung [mythos] von einer bestimmten Größe in gewählter Rede [lexis], derart, daß jede Form solcher Rede in gesonderten Teilen erscheint und daß gehandelt und nicht berichtet wird und daß mit Hilfe von Mitleid [eleos] und Furcht [phobos] eine Reinigung von eben derartigen Affekten [katharsis] bewerkstelligt wird.

Aristoteles: Poetik, Kap. 6

Quelle

Diese Bestimmung war für die Entwicklung des Dramas und auch des Theaters von großer Bedeutung, sie blieb durch die gesamte europäische Geschichte hindurch mehr oder weniger gültig und beginnt erst im 18. Jahrhundert – durch das Aufkommen der autonomen oder Genieästhetik – in der Aufklärung und der deutschen Klassik anderen Vorstellungen Platz zu machen. Dennoch sind wichtige Elemente der Definition auch heute noch weitgehend gültig. Zum Beispiel die Feststellung, dass in der Tragödie gehandelt werde und nicht berichtet. Diese einfache und uns eigentlich selbstverständliche Aussage hat weitreichende Konsequenzen:

- Die Akteure (etwa die Schauspieler) sind direkt in das Geschehen involviert: Zwar sind sie in Wirklichkeit nicht identisch mit den dargestellten Personen, aber für die Zeit des Spiels werden sie mit ihnen sozusagen eins, bringen sich also mit ihrem gesamten Körper, mit Stimme, Gesten, Mimik etc. ein.
- Die Zuschauer haben ebenfalls einen direkten Bezug, da sie (im traditionellen Theater) von dem Geschehen nur durch eine unsichtbare Wand getrennt sind. Es entfaltet sich jedoch (sieht man von modernen Formen wie dem epischen Theater ab) eine große Illusionswirkung und ein spontanes Beteiligtsein, das theatrale Vorgänge als Mitspieler wie als Zuschauer gerade für Kinder wirksam macht.

In der Bestimmung des Aristoteles erscheinen zwei zentrale Wesensmerkmale des klassischen Dramas: die Konzentration auf den Handlungsaspekt und die Wirkungsabsicht. Es geht bei Aristoteles immer um eine ‚reinigende‘ (kathartische) Einwirkung, die sich in der Kommunikation von im Theater Agierenden und den Zuschauern vollzieht; die dargestellte Handlung und die darstellenden Personen (Schauspieler) müssen deshalb in besonders intensiver und emotionaler Weise erscheinen. Diese Maßgabe hatte ebenfalls eine intensive Wirkung, sie beeinflusste zum Beispiel das ‚Bürgerliche Trauerspiel‘, das besonders LESSING im 18. Jahrhundert in Deutschland gestaltete. Auch in SCHILLERS Vorstellung der „Schaubühne als eine moralische Anstalt“ – so der Titel seiner berühmten Rede von 1784 – geht es in starkem Maße um diesen Wirkungsaspekt, der im Sinne einer moralischen ‚Veredelung‘ des Menschen gedacht wurde. Erst in den modernen Theaterformen des späten 19. und des 20. Jahrhunderts, besonders ausgeprägt im ‚Epischen Theater‘ BRECHTS, löst man sich von der Betonung der affektiv-kathartischen Wirkfaktoren und betont zum Beispiel die Stimulation des rationalen Erkenntnisvermögens der Zuschauer.

In Schillers Vortrag erscheint die Bühne als eine – gegenüber der Kraft von Staat, Justiz und Religion – universell wirksame Institution zur Verbesserung des Menschen – nicht nur vom Laster, sondern auch von der Dummheit:

Wenn wir es unternehmen wollten, Lustspiel und Trauerspiel nach dem Maß der erreichten Wirkung zu schätzen, so würde vielleicht die Erfahrung dem ersten den Vorrang geben. Spott und Verachtung verwunden den Stolz der Menschen empfindlicher, als Verabscheuung sein Gewissen foltert. Vor dem Schrecklichen verkriecht sich unserer Feigheit, aber eben diese Feigheit überliefert uns dem Stachel der Satire. Gesetz und Gewissen schützen uns oft vor Verbrechen und Lastern – Lächerlichkeiten verlangen einen eigenen feinem Sinn, den wir nirgends mehr als vor dem Schauplatz üben. Vielleicht, daß wir einen Freund be-

vollmächtigen, unsre Sitten und unser Herz anzugreifen, aber es kostet uns Mühe, ihm ein einziges Lachen zu vergeben. Unsere Vergehungen ertragen einen Aufseher und Richter, unsre Unarten kaum einen Zeugen. – Die Schaubühne allein kann unsre Schwächen belachen, weil sie unsrer Empfindlichkeit schont und den schuldigen Thoren nicht wissen will. Ohne roth zu werden, sehen wir unsre Larve aus ihrem Spiegel fallen und danken insgeheim für die sanfte Ermahnung.

Quelle

Friedrich Schiller: Die Schaubühne als eine moralische Anstalt betrachtet.

Schiller sieht, wie das von ihm weiter unten verwendete Bild des Kanals zeigt, die theatrale Aktivität auch schon durchaus als einen kommunikativen Prozess, den er allerdings – im Sinne des 18. Jahrhunderts –

eher als einen einseitig-pädagogischen (vom Lehrenden aus) versteht: Durch die Schaubühne sprechen die moralisch legitimierten Lehrmeister:

„Die Schaubühne ist der gemeinschaftliche Kanal, in welchen von dem denkenden, bessern Theile des Volks das Licht der Weisheit herunterströmt und von da aus in milderen Strahlen durch den ganzen Staat sich verbreitet. Richtigere Begriffe, geläuterte Grundsätze, reinere Gefühle fließen von hier durch alle Adern des Volks; der Nebel der Barbarei, des finstern Aberglaubens verschwindet, die Nacht weicht dem siegenden Licht.“

Quelle

Friedrich Schiller: Die Schaubühne als eine moralische Anstalt betrachtet.

Lesen und Sehen

Das Drama ist zwar ein Bestandteil der literarischen Gattungen, aber es unterscheidet sich von den beiden anderen besonders in einem Punkt: durch seinen direkten Bezug zur körperlichen Realisierung des Inhalts, eine Repräsentanz, derer die epischen und lyrischen Gattungen nicht bedürfen. Wir kommen also hier zu einer möglichen und praktikablen Definition von Drama und Theater, die sich nicht an den über-

kommenen historischen und wirkungsästhetischen Grundsätzen orientiert, sondern an der Theatralität, dem Aufführungscharakter.

Florian Vaßen definiert im von Gerd Koch und Marianne Streisand herausgegebenen „Wörterbuch der Theaterpädagogik“ diesen zentralen theaterwissenschaftlichen Begriff:

Theatralität ist zunächst Oberbegriff für die kollektiv produzierten, heterogenen Aspekte einer Theaterinszenierung und benennt somit die spezifische ‚Ästhetizität‘ des Theaters, zu der die gesprochene Sprache (Prosodie), Mimik, Gestik und Bewegung/Proxemik (Kinesik), Kostüme, Masken, Frisur und Schminke, Requisiten, Dekoration und Beleuchtung des Bühnenraums, Musik und Geräusche sowie audiovisuelle Medien gehören, aber auch die spezifische Kommunikation von Bühne und Publikum, entsprechend der Formel von Roland Barthes: Theater – Text = Theatralität. Versteht man die Inszenierung als theatralen Text, kann dieser mit Fischer-Lichte als eine ‚strukturelle Transformation‘ des dramatischen Textes verstanden werden mit der Inszenierungskonzeption als Zwischenglied dieser Intertextualität. Dieser Vorgang wird vor allem gelenkt von dem theatralen Potenzial, das den Theater-Text konstituiert. Als theatrale Aspekte im Text mit ihrer inszenatorischen Intentionalität sind vor allem die Regieanweisungen zu nennen, aber auch verdeckte szenische Beschreibungen, Titel, Zwischentitel und Projektionen, Auftritte, Abgänge und Szenenschlüsse, Handlungsrythmus und Zeitbrüche sowie die Dialogführung.¹³

Arbeitsaufgaben

1. Bitte recherchieren Sie die Ihnen unbekanntesten Begriffe, die in dem Lexikonbeitrag verwendet werden.
2. Versuchen Sie die Rede von der ‚strukturellen Transformation‘ des dramatischen Textes (= theatraler Text) an Beobachtungen zu einer Inszenierung zu konkretisieren.

Der Ausgangstext (das im Druck vorfindliche ‚Drama‘) kann zwar durch reine Lektüre bis zu einem gewissen Grade erfasst werden, aber in den meisten Fällen ist von Beginn an eine theatrale Transformation vorgesehen. Das Drama kann von hierher definiert werden als

ein poetischer Text, der nicht nur zur Lektüre geschrieben wurde, sondern zur Aufführung auf dem Theater.

Wir kommen hier zu den gravierenden Unterschieden zwischen dem vornehmlich durch Einzellektüre rezipierten Text (das sind heute die meisten narrativen und lyrischen Texte, sehen wir von Vorlesesituationen, Hörbüchern etc. ab) und dem dramatischen. Wie die Rezeptionsforschung generell festgestellt hat, wird der literarische Text erst dann sozusagen ‚vollständig‘, wenn seine Unbestimmtheits- oder Leerstellen in der Rezeption ausgefüllt werden. Wolfgang Iser etwa betonte die kommunikative Dimension der literarischen Texte insgesamt, indem er das Dialogische in der Text-Leser-Beziehung untersuchte.¹⁴

Gilt dies generell für alle literarischen Texte, die ja generell größere Auslegungs- und Assoziationsspielräume eröffnen als Gebrauchs- oder Sachtexte, so stellt sich dies für Drama und Theater noch einmal als besonders grundlegend dar.

Exkurs zum Theaterpublikum¹⁵

Die heutigen Theaterbesucher wirken vereinzelt in ihren Reaktionen (oder auch in ihrer Passivität), auch wenn sie sich zu Beifalls- wie Missfallenskundgebungen kurzzeitig ‚als Gemeinschaft‘ zusammenfinden. Früher war das ganz anders: Einerseits waren die Reaktionen des Publikums wesentlich direkter und vehementer, andererseits bildete sich in stärkerem Maße das Gefühl einer Zusammengehörigkeit aus. Dies gilt auch für das bürgerliche Theater, das im 18. Jahrhundert entstand und seinen Höhepunkt im bürgerlichen Trauerspiel von Lessing und anderen Autoren hatte.

Auf der einen Seite finden wir hier eine Tendenz zum rationalen Diskurs, einer systematisch aufgebauten, logisch nachvollziehbaren und psychologisch plausiblen Handlung für die neu entstehende gebildete und materiell saturierte bürgerliche Trägerschicht des Publikums. Theater wird im 18. Jahrhundert ganz zentral zu einem Verständigungsort des Bürgertums (wie etwa auch die Caféhäuser, Freimaurerlogen, Lesegesellschaften), in dem die Probleme und Aspirationen dieser ökonomisch stärker werdenden, politisch aber immer noch weitgehend rechtlosen Klasse thematisiert werden. Deshalb bilden sich die ersten festen Theater – in Ablösung vom Feudaltheater – auch in den Zentren des Kaufmannsbürgertums, das erste deutsche Nationaltheater in Hamburg.

Die Zuschauer erscheinen im bürgerlichen Theater als vom Geschehen virtuell abgetrennt, wie es in der Annahme der ‚Vierten Wand‘ zum Ausdruck kommt. Dies ist die offene, dem Publikum zugewandte Bühnenseite im ‚Guckkastentheater‘. Entscheidend ist, dass die Schauspieler sich so verhalten, als ob es diese Wand nicht gäbe. Es besteht also keine Durchlässigkeit der Interaktionen von Publikum und Darstellern:

Dramatik/Theater zeichnet sich gegenüber den überwiegend individuell rezipierten ‚Lesegattungen‘ insbesondere durch folgende Merkmale aus, die an die kommunikativen Potenzen angebunden sind:

- die unmittelbare Präsenz oder Gegenwärtigkeit, die Agierende wie Zuschauer in ihren verschiedenen Funktionen direkt in das Geschehen einbindet, damit verbunden das
- regelhafte Fehlen einer vermittelnden Instanz (Erzähler / lyrisches Ich)
- die Verwendung einer Varietät von Medien, die zur Herstellung einer Theateraufführung nötig sind: Ton, Szenerie, Kulissen, Text etc., in der Moderne auch Ton- und Bildprojektionen u.ä.

Entwickelt sich das Theater als bürgerliche Institution seit dem 18. Jahrhundert tendenziell zu einem elitären, wortfixierten Diskurstheater (während sich im Bereich des ‚Niedereren‘ burleskes, auf das Körperliche gerichtete Unterhaltungstheater herausbildet), so wird es andererseits empfindsam, sentimentalisch, wie gerade Lessings Bürgerliche Trauerspiele zeigen, ebenso sein angestrebtes Hauptwirkungsmittel, das kathartische Mitleid, das die Zuschauer ergreifen und sittlich verbessern soll. Das Theater soll die Ideale des Allgemein-Menschlichen, Humanen verkörpern und propagieren, und es schließt andererseits zunehmend die unteren Schichten aus. Die elitär-exklusive Tendenz zeigt sich nicht zuletzt in den hohen Eintrittspreisen und in der heute noch bestehenden Einteilung der Sitze in unterschiedliche Raumzonen (Steh-, Sitzplätze, Parterre, Galerie, Loge).

Alle Maßnahmen zur Ordnungsherstellung im Theater, die sich vor allem im Stadttheaterbetrieb des 19. Jahrhunderts Bahn brachen (etwa die Einlasskontrollen, die Maßnahmen gegen ‚ausufernde‘ Zuschauerreaktionen u.ä.), konnten nicht verhindern, dass das Theater – zumindest teilweise – ein Ort spontaner Affektabfuhr blieb, bestimmt von den Gefühlen der Trauer, Freude, von Lachen und Weinen – eine Funktion, die dann erst im 20. Jahrhundert weitgehend das Kino übernahm. Lessing hat es in seinen Bürgerlichen Trauerspielen „Miss Sara Sampson“ und „Emilia Galotti“ zweifellos auf die Gefühlswirkung abgesehen, und – wie zeitgenössische Berichte zeigen – wurden viele Aufführungen der Dramen tatsächlich zu Orgien des Weinens und Klagens, besonders über das schrecklich tragische Schicksal der beiden weiblichen Heroinnen.

Spiel und Theaterspiel

Dass Spiel und Theaterspiel eng nicht nur in einem semantischen Sinne zusammen gehören, versteht sich fast von selbst. Angelegt ist ein Bedürfnis nach Spielerischem. In vielfältigen Formen des spontanen Spiels zeigt sich bereits bei kleinen Kindern der Impetus, die eigene Person für eine begrenzte Zeit zu ‚vergessen‘ und sich sozusagen eine neue Identität zuzulegen. Dies ist es ja auch letztlich, was im professionellen Theaterspiel sowie in vielen anderen Spielformen (Rollenspiel, szenisches Spiel etc.) passiert.

Selbstverständlich kann die Theaterarbeit in Schule und Vorschule an diesen vorliegenden kindlichen Bedürfnissen anknüpfen. Zugleich zeigt sich hier eine Grenze: In diesen Institutionen (ebenso wie im spontanen Spiel auf der Straße oder im Kinderzimmer) geht es nicht darum, einen bestimmten Standard der Präsentation zu erreichen. Im Mittelpunkt stehen nicht ästhetische Vorstellungen und Normen, sondern die Bedürfnisse, Fähigkeiten und Entwicklungsperspektiven der Kinder.

Die partielle Kongruenz von Spiel und Theaterspiel zeigt sich auf verschiedenen Ebenen. Im Theaterspiel werden zwei komplementäre Aktivitäten stimuliert: das Sprechen und das Sich-Bewegen - beide sind konstitutiv für das Menschsein. Im Gegensatz zum tierischen Spiel ist, so kann jedenfalls angenommen werden, dieses durch Sprache und Bewegung gestaltete Spiel von Vorstellungen begleitet, also symbolisch: „Menschliches Spiel ist fast von Anfang an ‚symbolisches‘, stellt über Spieltätigkeiten und Gegenstände imaginierte Handlungen und Dinge dar. Das heißt aber, dass den Spielenden die Fiktivität ihres Handelns bewusst ist.“¹⁶

Schicht und Theater als Institution

Neben dem Spielcharakter ist beim Einsatz des Theaters in pädagogischen Zusammenhängen jeweils die soziale Differenzierung zu reflektieren. Das ‚normale‘ bürgerliche Erwachsenentheater ist seit seiner Entstehung eine sozial exklusive Institution. Trotz vielfältiger Versuche - beginnend mit der institutionalisierten Arbeiterkultur im späten 19. Jahrhundert bis etwa zu den Ruhrfestspielen in Recklinghausen oder vielen Versuchen einer Überwindung von sozialen Hemmschwellen - ist das Theater doch weitgehend in seinem bildungsbürgerlichen Umfeld geblieben. Dies hat sich möglicherweise im Zeitalter der neuen Medien sogar noch verstärkt. Immerhin schätzt man den Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen in den USA zwischen 8 und 18 Jahren auf ca. 6,5 Stunden täglich (2005). Demgegenüber gehört der Theaterbesuch, insbesondere ein regelmäßiger, nicht zum Erfahrungsbereich einer großen Zahl von Jugendlichen. Historische Veränderungen sind hier festzuhalten:

Die wesentlichen Merkmale des menschlichen Spiels insgesamt lassen sich auch auf das Theaterspiel abbilden:

- Es verbindet körperliche und geistig-emotionale Aspekte.
- Es ist von Beginn vorstellungsgeleitet, symbolisch.
- Es beruht auf der bewussten Verbindung wie Trennung einer imaginativen und realen Sphäre
- Es ist nicht auf das Kindheitsalter beschränkt, wird aber dort in seinen Grundzügen herausgebildet.

Gerade der letzte Aspekt ist wichtig, insbesondere für das Kinder- und Jugendtheater: Hiermit wird eine Verbindung aufgezeigt von der Theaterschulung der Kinder hin zum Theatergenuss und zur Spielpraxis im Erwachsenenalter.

Weitere Aspekte sind ebenfalls von Bedeutung: Im Theaterspiel wird das Zusammenwirken mit anderen, also die Arbeit im Team, erprobt, insbesondere die Konstruktion einer gemeinsamen Spielfiktion.¹⁷ Aus den verschiedenen Stufen des organisierten Spiels (einfache Rollenspiele - Phantasiespiele - Regelspiele - schließlich auch interaktive Computerspiele) lässt sich zusammenfassend folgern: „Phantasie und Kreativität sind [...] letzten Endes Ergebnis der kindlichen Spieltätigkeit. Phantasie lässt sich als Spielen mit inneren Vorstellungen [...] bezeichnen, Kreativität als Anwendung dieser Fähigkeit auf das Lösen von Problemen [...]“¹⁸

„Theater war bis zur Erfindung und Verbreitung von Film und Fernsehen das einzige Medium sinnlich bewegter Vergegenwärtigung entfernter oder transzendenter Vorgänge. Unzweifelhaft hat es bereits im 20. Jh. als kulturelle Institution an Bedeutung eingebüßt; es wird zum speziellen Medium bestimmter Bevölkerungsgruppen und Schichten, wobei sich in Theater-skandalen immer noch der Anspruch auf Öffentlichkeit und Allgemeinverbindlichkeit der theatral inszenierten und repräsentierten Weltansicht bekundet.“¹⁹

Das Erwachsenentheater hat seine Massenunterhaltungsfunktion weitgehend verloren. Es bedient weitgehend die durch finanzielle Mittel, Milieuvoraussetzungen und Bildungsstandard privilegierten Bevölkerungsschichten. Für die Arbeit mit dem Theater in Kindergarten und Schule auf den verschiedenen Ebenen (Theaterbesuche, -fahrten, -gastspiele, eigene

Spielformen und Inszenierungen) ist die Exklusivität des Theaters als Institution zunächst ein erschwerender Faktor, wie sich immer wieder zeigt, können hier jedoch Erlebnis-Spiel-Räume geschaffen werden. Dazu gehört allerdings eine möglichst differenzierte Analyse der Voraussetzungen und Möglichkeiten sowie der Qualifikationen, die man als Erzieher oder Lehrer benötigt.

Für das Kindertheater bedeutet die Exklusivierung des Theaters insgesamt die Notwendigkeit, Kinder aus Bevölkerungsgruppen zu erreichen, die bisher nicht

nur ‚bildungsfern‘, sondern auch theaterfern sind. Nur in enger Zusammenarbeit von Kindergärten/Schulen, Theatern und Theaterpädagogen lassen sich Zugänge für Kinder aus diesen Schichten auf breiterer Ebene herstellen.

Dass durch eine solche intensive Arbeit Kinder durchaus Lust am Theater gewinnen können, zeigt etwa ein Bericht über das "Spielarten"-Festival (Bühnenpädagogik für Schüler) in verschiedenen Städten Nordrhein-Westfalens 2007:

Mucksmäuschen still sitzen die Kinder in der Aula ihrer Schule und folgen aufmerksam den Anweisungen von Birgit Günster. "Psst! Nicht sprechen!" zischen sie sich bei der Übung zu. Die Theaterpädagogin erklärt, wie "Freeze" funktioniert: Die Schüler laufen durch den Raum und halten inne, sobald die Musik stoppt. Sie "frieren" ein. Ein paar Kinder kichern, aber alle machen konzentriert mit. Bei der nächsten Übung zeigen die Schüler schauspielerisches Talent: Ein Stuhl dient als Requisit, ein Schüler verharrt in einer Position, ein weiterer ergänzt das Bild durch eine dazu passende Geste. Die Mitschüler staunen mit offenen Mündern, wie mit kleinen Gesten eine ganz neue Stimmung erzeugt werden kann. "Dieses Freeze macht richtig Spaß. Das könnten wir auch mal auf dem Schulhof spielen", findet der zehnjährige Noah. "Ich finde Theater besser als Fernsehen, weil das live ist." Weitläufige Vorurteile, Kinder von heute seien nicht begeisterungsfähig, säßen nur vor der Glotze, kann Christoph Freihals widerlegen: "Die Schüler machen enthusiastisch mit. Bis auf wenige Ausnahmen waren alle schon öfters im Theater, haben sich Kinderstücke, Musicals, Puppenspiele oder Kinderopern angeschaut", sagt der 41-jährige Deutschlehrer.

Quelle

http://www.wdr.de/radio/schulportal2007/schulwelt_hautnah/archiv/spielarten_festival/index.phtml

Wesentlich für die ästhetische Erziehung ist das soziale und in besonderem Maße forschende Lernen. Es geht darum, in einem möglichst umfassenden Sinne Materialerfahrungen zu machen, in diesem Falle sich mit dem Theatermedium in möglichst intensiver Weise auseinanderzusetzen. Gerade im Bereich der ästhetischen Erziehung muss darauf geachtet werden, dass es nicht bei einer passiv-rezeptiven Haltung bleibt, sondern dass die Kinder sich möglichst aktiv mit dem Geschehen auseinandersetzen und selber produktiv werden.

Dies bedeutet einen starken Gegensatz etwa zu den Bildungszielen der ästhetischen Erziehung im traditionellen Gymnasium, was wiederum besonders gut an den Bereichen Drama und Theater gezeigt werden kann. Die sog. höhere Bildung bemühte sich vor allem darum, die analytischen Fähigkeiten der Schüler im

Rahmen bildungsbürgerlicher Vorgaben zu schulen. Dafür war es wichtig, einen Dramentext fachgerecht analysieren und Theateraufführungen – im Sinne eines Theaterkritikers – beurteilen zu können. Der Horizont blieb aber im Wesentlichen auf das professionelle Theater beschränkt, auch wenn vielleicht einige Szenen nachgespielt oder Monologe deklamiert wurden. Eher im Sinne einer durch einzelne Lehrpersonen stimulierten Liebhaberei wurden auch Theater-AGs oder das Schultheater genutzt. Ästhetische und Theatererziehung gerade im Elementarbereich muss aber andere Ziele haben, insbesondere das, Lust zu wecken auf eine intensive, altergemäße und möglichst selbständige Nutzung des Mediums, ohne dass Perfektionsansprüche die freie Entfaltung behindern.

Anmerkungen

¹⁰Nach Erika Fischer-Lichte: Theater. In: Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Neubearb. d. Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte. Hg. v. Jan-Dirk Müller. Bd. III. Berlin 2003, S. 619-624; Martin Ottmers: Drama. In: Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Neubearb. d. Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte. Hg. v. Klaus Weimar. Bd. I. Berlin 1997/2003, S. 392-396.

¹¹Erika Fischer-Lichte: Semiotik des Theaters. Bd.1: Das System der theatralischen Zeichen. 3. Aufl. Tübingen 1994, S. 15.

¹²Helmar Schramm: Karneval des Denkens. Theatralität im Spiegel philosophischer Texte des 16. und 17. Jahrhunderts. Berlin 1996, S. 258.

¹³Gerd Koch / Marianne Streisand, Hg.: Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin 2003, S. 331 (Anm. ausgelassen).

¹⁴Vgl. Wolfgang Iser: Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. München 1976; ders: Die Appellstruktur der Texte. Konstanz 1974.

¹⁵Grundlage: <http://www.medienlinks.de/sonntag/theater.shtml>.

¹⁶Johannes Merkel: Gebildete Kindheit. Wie die Selbstbildung von Kindern gefördert wird. Handbuch der Bildungsarbeit im Elementarbereich. Bremen 2005, S. 137.

¹⁷Vgl. Merkel: Gebildete Kindheit, 142.

¹⁸Merkel: Gebildete Kindheit. S. 147.

¹⁹Koch/Streisand: Wörterbuch der Theaterpädagogik, S. 175.

6. Entwicklungsstationen des Theaters und speziell des Kindertheaters

Entwicklungsaspekte: Theater – vom Mimesisgebot zur Moderne

Dass die theatrale Darstellung im Sinne einer Abbildung oder Abspiegelung auf die Wirklichkeit bezogen sei, war als Mimesis-Gebot bis in die Neuzeit hinein selbstverständlich. Ebenso wie etwa in der Bildenden Kunst ging es (außer in extremen) Richtungen zwar nicht um eine ‚naturalistische‘ Wiedergabe des Wirklichen, dieses musste aber in dem entstandenen Arte-

fakt erkennbar bleiben. Diese Grundströmung verlor sich erst mit den historischen Avantgarden seit dem späten 19. Jahrhundert – in der Bildenden Kunst ebenso wie auf dem Theater, Kunstformen, die die realitätsspiegelnden Funktionen zu großen Teilen an die Photographie und den Film, also die technisch reproduzierbaren Künste abgaben.

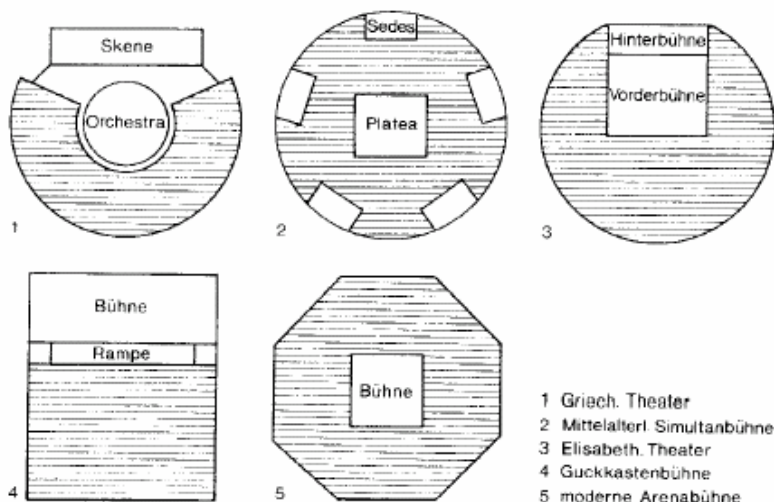
Anmerkung zum Mimesis Begriff

Historisch gesehen wurde das Nachahmungsgebot in den Künsten seit der Antike fast nie als passive Abspiegelung verstanden. Vielmehr wurden, verstärkt in der Neuzeit, die aktiven und produktiven Potenzen des künstlerischen Aktes betont. „In der Renaissance gewinnt die Mimesis in der bildenden Kunst den Charakter eines schöpferischen Vorgangs mit starken Eigenanteilen des nachahmenden Subjekts, das seinen Blick auf den besonderen Ausdruck der nachgeahmten Tatbestände legt. Die ersten künstlerischen Selbstbildnisse können als Zeichen des zunehmenden Bewusstseins einer subjektiven Selbstschöpfung im mimetischen Prozess angesehen werden.“²⁰

Natürlich aber war das Verhältnis von Realität und ihrer künstlerischen Darstellung (wie die Realitätswahrnehmung überhaupt) seit je komplex. Die Wirklichkeit tritt uns als eine gemachte, konstruierte, in besonderer Weise vermittelte entgegen. Dies kann zunächst als eine allgemeine Wesensbestimmung verstanden werden, bezogen aber auf die aktuelle Gegenwart und auf den hier in Frage stehenden Gegenstandsbereich gewinnt die Eingangsbehauptung besondere Brisanz: Die von uns erfahrene Wirklichkeit kann niemals mit der theatrale Darstellung identisch

sein, jeder naturalistischen Abbildtheorie ist damit eine Absage erteilt. Freilich folgte man über viele Jahrhunderte einem durchaus eng verstandenen Mimesisgebot und machte in der theatrale Inszenierung den Versuch, qua Illusionierung etwas dem Realen Analoges darzustellen. Dies hatte Konsequenzen natürlich nicht nur für den Produktionsprozess des Dramenschreibens, sondern vor allem auch für die Form der Inszenierung, die in der illusionistischen Guckkastenbühne ihren höchsten Ausdruck fand.

Bühnenformen



Die Guckkastenbühne war bis ins 19. Jahrhundert die vorherrschende Bühnenform. Im Gegensatz zu den auf der Skizze sichtbaren älteren Bühnenformen (auf die

wir nicht weiter eingehen werden), gibt es hier drei Wände, nur die vierte Wand fehlt, und dort öffnet sich die Bühne zum Publikum hin, das Modell des her-

kömmlichen Stadt-, aber auch des Marionetten- oder Schultheaters. Die Guckkastenbühne (und ähnliche Bühnenformen) ermöglichte in besonders starkem Maße das, worauf es dem Theater etwa des Naturalismus ankam: eine möglichst illusionsstarke Wirkung – die Zuschauer sollten für die Zeit des Theatererlebnisses ‚vergessen‘, dass sie sich hier nicht in einem realen Raum befinden.

Trotz verschiedener technischer Verfeinerungen ist die Guckkastenbühne bis heute die dominierende Bühnenform, und wir verbinden sie auch mit unserer Vorstellung von dem, was Theater eigentlich sei. Neben der Intimität (Abgeschlossenheit) der Bühnenvorgänge und –personen ist damit zugleich auch eine bestimmte hierarchische Dimensionierung gegeben: ein Hell-Dunkel-Verhältnis und ein Höhenunterschied (Bühnen-, Zuschauerraum). Durch diese klaren Trennungen werden die Interaktionen gesteuert: Es ergeben sich spontane Reaktionen gewöhnlich nur in eine Richtung, nämlich vom Bühnengeschehen her in den Zuschauerraum. Eine Öffnung hin zu symmetrischen, wechselseitigen Kommunikationsformen ist nur in Ausnahmefällen herzustellen (etwa in Formen des modernen Avantgardetheaters). Eine ganz andere Situation ergibt sich, wenn das Theater der ‚Vierten Wand‘ gesprengt

wird, was bei den meisten Formen des Kinder- und Schultheaters der Fall ist.

Gegenüber der Dominanz des Realismus auf der Bühne ist bei den experimentellen Theaterbewegungen des 20. Jahrhunderts und besonders heute eine Tendenz zur ‚Re-theatralisierung‘ zu beobachten, die die verschiedenen Schulen bis hin zu Brechts und Piscators epischem Drama vereint. Generell kann gesagt werden: „Das naturalistische Drama und Theater bzw. große Teile davon zeigten die Wirklichkeit, als ob sie nicht gezeigt würde. Das spätere Drama und Theater dagegen zeigten, daß sie sie zeigten.“²¹

Im Laufe der Zeit entwickelte sich zudem eine gewisse Arbeitsteilung: Die Illusion einer ‚zweiten Welt‘, die Wirkung des ‚schönen Scheins‘ ist im Laufe der Zeit wegen seiner intensiven technischen und inszenatorischen Wirkungen auf den Film (teilweise auch auf das Fernsehen) übergegangen, während sich zumindest das anspruchsvollere ‚Kunsttheater‘ in andere Richtungen bewegte. Diese Entlastung vom ‚Zwang der Illusion‘ schafft für das Kindertheater durchaus neue Ausdrucksmöglichkeiten, was sich in den vielfältigen besonders seit den 1970er Jahren entstandenen Ansätzen zeigt.

Die Wende zur ‚postdramatischen‘ Theaterkonzeption

Den Begriff des ‚postdramatischen Theaters‘ hat der Theaterwissenschaftler Hans-Thies Lehmann mit seinem Buch von 1999 in die deutsche Diskussion eingeführt. Die Theaterpädagogin Ulrike Hentschel nahm den Begriff auf und versuchte ihn in ein Konzept ästhetischer Bildung zu integrieren. Beide Bücher sind für die gegenwärtige Diskussion von zentraler Bedeutung und sollten in einem Kursprogramm zum zeitgenössischen Kinder- und Jugendtheater deshalb in Auszügen gelesen und bearbeitet werden.

Der Begriff des postdramatischen Theaters ist zunächst analog gebildet zu dem der ‚Postmoderne‘ und bezeichnet wie dieser eine Phase, in der auf einen einheitlichen Traditionsbestand nicht mehr zurückgegriffen werden kann und vielfältige neue Spiel- und Ausdrucksformen entstehen, die ihrerseits in keiner hierarchischen Ordnung stehen.

In unserem Zusammenhang geht es nicht um rein theoretische Erwägungen, sondern um Spielräume, die sich gerade auch für das Kinder- und Jugendtheater ergeben können. Das postdramatische Theater zeigt klar zwei Tendenzen:

1. eine Abkehr von der Dominanz des schriftlichen Spieltextes, also letztlich auch von einem einseitig literarisch gerichteten Theater; der Text „nur als Element, Schicht und ‚Material‘ der szenischen Gestaltung, nicht als [...] Herrscher“²²,

2. eine Offenheit in den verwendeten Ausdrucksformen, unter denen die Sprache jetzt lediglich eine ist,
3. eine Konzentration auf Leiblichkeit und körperliche Interaktion: In den Worten Lehmanns: „Lebenselixier des Theaters ist die Konfrontation des Zuschauers mit lebendigen Menschen.“²³

Althergebrachte Prinzipien des Erwachsenentheaters stehen so zur Disposition: die festgefügtten, weitgehend linearen Narrationen (Fabel), auch die konventionalisierte Figurenrede (Dialogstrukturen). Erstrebt wird eine Offenheit oder auch „autonome Theatralik“²⁴. Entscheidend sind Unmittelbarkeit und Körperlichkeit des theatralen Aktes (einschl. Bewegung, Tanz Gesten, Skulpturen u.ä.), und gerade hier kann die Konzeption des postdramatischen Theaters das moderne Kindertheater unterstützen und befruchten:

„Theater ist nicht allein der Ort der schweren Körper, sondern auch der realen Versammlung, an dem eine einzigartige Überschneidung von ästhetisch organisiertem und alltäglich realem Leben geschieht. Im Unterschied zu allen Künsten des Objekts und der medialen Vermittlung findet hier sowohl der ästhetische Akt selbst (das Spiel), als auch der Akt der Rezeption (der Theaterbesuch) als reales Tun in einem Hier und Jetzt statt. Theater heißt: eine von den Akteuren und Zuschauern gemeinsam verbrachte und gemeinsam verbrauchte Lebenszeit in der gemeinsam geatmeten

Luft jenes Raums, in dem das Theaterspielen und das Zuschauen vor sich gehen.“²⁵

Zugleich beansprucht das postdramatische Theater auf die neuen medialen Bedingungen produktiv zu reagieren, sie mitzureflektieren und selektiv in ihrem Aufführungsrahmen zu integrieren.

Zusammenfassung der Unterschiede²⁶

	Dramatisches Theater	Postdramatisches Theater
Text und Handlung	Vorrang des Textes und der Narration	Vorrang des Phänomens
Bühne und Raum	Der Schauspieler steht im Mittelpunkt	Vorrang der Bildwirkung
Intention Schauspieler	Interpretation Intendierte Handlungen	Kontemplation Menschen sind gestische Skulpturen
Zeit	Theater erzeugt "Traumzeit"	Ästhetik der Realzeit
Konzept	Gang der Handlung	Das Geschehen als fortwährende Verwandlung

Quelle

http://www.fo-net.de/Literatur/Gegenwartsliteratur/Drama_der_90er_Jahre/hauptteil_drama_der_90er_jahre.html

Die hier kurz beschriebenen zentralen Bestimmungen einer ‚postdramatischen Theaterkonzeption‘ erscheinen zunächst abstrakt, können aber durchaus auf konkrete Spielformen des Kinder- und Jugendtheaters bezogen werden. Denn letztlich ist hier eine Möglichkeit zur Befreiung von festen Regeln vorgezeichnet, die gerade eine Stärke des Kinder- und Jugendtheaters freisetzen können: Unmittelbarkeit und Authentizität.

Dieser Bezug wird in einem Artikel von Adam Domanski, einem das Theaterspiel praktizierenden damals 19jährigen Schüler, deutlich, der 2004 in der Zeitschrift „narrenfreiheit“ erschien. Wir wollen hier die Passagen zitieren, die sich direkt auf das Theater für jüngere Menschen (hier das Schultheater) beziehen:

Vorteile postdramatischen Theaters

Als Vorbild für einen freien Umgang mit der Vorlage haben sich nach meinen Erfahrungen als Spieler und Zuschauer Formen bewährt, die sich an das anlehnen, was Hans-Thies Lehmann unter dem Begriff des postdramatischen Theaters subsumiert. Indem es sich von der Hegemonie des dramatischen Textes verabschiedet, öffnet es dramaturgisch völlig neue Möglichkeiten im Bau eines Stückes. Im Gegensatz zum klassischen Theater erlaubt das postdramatische Theater starke Kürzungen am Text, Aktualisierungen und jede Form von Veränderungen oder Verschnitten mit anderen Texten. Als Schüler macht man Theater mit der Erwartung, eine Vielzahl seiner künstlerischen Interessen, Vorlieben und Qualitäten verarbeiten und vorstellen zu können. Wenn ich ein Lied habe, das mich besonders berührt, möchte ich es mit anderen teilen, und wenn ich einen Text geschrieben habe, möchte ich ihn vorlesen.

Solchen Bedürfnissen sollte das Schultheater nachgehen. Das postdramatische Theater erhebt in keinem Augenblick den anachronistischen Anspruch der „Werktreue“ und bietet in diesem Zusammenhang eine Vielzahl von theatralen Mitteln, die sich ideal dazu eignen, einen schülerfreundlichen Umgang mit der Vorlage ästhetisch umzusetzen. Schüler können, in Anlehnung an das postdramatische Theater, nach Belieben aktuelle Bezüge herstellen, eigene Texte in das Stück mit einfließen lassen, über für sie nicht relevante Teile des Stückes hinwegsehen und dafür neue, von ihnen gewählte Aspekte mit einbringen. Auch die Fabel als solche spielt hier keine übergeordnete Rolle mehr, sodass eine lineare Erzählstruktur von nun an nicht mehr erforderlich zu sein scheint; Diskontinuität wird nicht mehr als handwerklicher Mangel angesehen, sondern bewusst als ästhetisches Mittel eingesetzt. Letztendlich korrespondiert eine solche Erzählform viel stärker mit der jugendlichen Rezeption von Alltag und Medien, die sich in ihrer Sprunghaftigkeit, in ihrer Suche nach Orientierung und in ihrer Vielschichtigkeit ohnehin kaum an einem roten Faden orientiert.

Indem sich das postdramatische Theater von jeder psychologischen Tiefendimension der Figuren distanzier, entlastet es das Schultheater in einem weiteren wichtigen Punkt: Es gibt schließlich nichts Schlimme-

res als einen Schüler, der sich, auf der Bühne exponiert, vergeblich im identifikatorischen Spiel versucht, während er mit seitenlangen Monologen kämpft. Die Verantwortung für die Wirkung einer Szene kann mit Hilfe postdramatischer Mittel gleichmäßiger verteilt werden. Der Text kann zum Beispiel vom Chor gesprochen werden, der akustisch und optisch weitaus präsenter ist als der einzelne Spieler, welcher somit nicht mehr Gefahr läuft, sich auf der Bühne unfreiwillig bloßzustellen.

Da Schüler und Spielleiter grundsätzlich nicht professionell genug sind, um ein einziges theatrales Mittel hinreichend pointiert einzusetzen, sollten sie deshalb versuchen, aus einem größeren Repertoire an Mitteln zu schöpfen, um diese abwechselnd, überschneidend, simultan, wenn auch nicht beliebig, einzusetzen. Die postdramatische Non-Hierarchie, die Hinwendung zur Heterogenität, eine ästhetische Vielfalt und ein gleichberechtigter Einsatz verschiedenster Mittel können dem Schultheater nur zugute kommen. Die Grenzen verschiedener Genres zerfließen, so dass man Tanz, Pantomime, Slapstick und Gesang, um nur wenige Beispiele zu nennen, frei kombinieren kann, je nachdem, wie die Begabungen der Schüler ausgerichtet sind bzw. was die Schüler am Theater interessiert. Selbst die Grenzen zwischen Theater und Film verwischen und werden so paradoxerweise stärker erfahrbar.

Da den Schülern im Laufe einer Produktion grundsätzlich der Unterschied zwischen Theater und Film bewusst werden sollte, eignet sich ein Theater, welches unter anderem mit dem Einsatz von Medien, schnellen Schnitten und abgeänderten Filmdialogen spielt, ausgezeichnet, um Jugendliche auf die eigenen Qualitäten des Theaters hin zu sensibilisieren. Wenn man bei Schülern ein derartiges Bewusstsein nicht weckt, werden sie immer den Anspruch realistischer und texttreuer Darstellungsformen erheben, da sie eine andere Form der Behauptung von Realität nie kennen gelernt haben. Man muss ihnen zeigen, wie spannend es ist, das Theater als das zu verstehen, was es wirklich ist, nämlich wirklich in einem verspielt-spielerischen und nicht-illusionistischen Sinne.

„Ästhetik der Unentscheidbarkeit“

Hans-Thies Lehmann definiert Theater als „eine von Akteuren und Zuschauern gemeinsam verbrachte und gemeinsam verbrauchte Lebenszeit in der gemeinsam geatmeten Luft jenes Raums, in dem das Theater spielen und das Zuschauen vor sich gehen“. Darauf sollten Schüler und Spielleiter sich einlassen, mit den damit verknüpften Bedingungen spielen und lernen, damit adäquat umzugehen. So sollte man die Achse zum Publikum öffnen, mit dem Publikum kommunizieren, es in den Bühnenvorgang integrieren und an der Inszenierung auf verschiedensten Ebenen teilhaben lassen. Mimetische, psychologisierende Darstellungsformen werden suspendiert und durch andere Mittel, wie zum Beispiel durch stilisierte Darstellungsweisen, ersetzt. Momente der Eindeutigkeit werden vermieden, der Zuschauer muss in inszenatorisch gesetzten Momenten für sich selbst entscheiden, wie die verwendeten Zeichen zu deuten sind. Unter Umständen kann es in diesem Zuge auch sehr spannend sein, den Zuschauer bewusst zu irritieren, indem man sich die postdramatische „Ästhetik der Unentscheidbarkeit“ als Mittel aneignet. Es sind Momente, in denen nicht deutlich wird, ob das Bühnengeschehen inszeniert oder einfach real ist, die Grenzen zwischen Form und Improvisation können und sollten bewusst verschwimmen.

Hier kommt das postdramatische Theater den spielerischen Fähigkeiten der Schüler entgegen: Verlängerte Pausen, Versprecher, Texthänger, Fragen an das Publikum und (inszenierte) privatisierende Momente haben aus den eben genannten Gründen eine besondere Wirkung und verlangen den Schülern spielerisch keine überdurchschnittlichen Kompetenzen ab. Der Zuschauer hingegen wird stärker gefordert, er muss sich konzentrieren, mitdenken und das, was auf der Bühne unter Umständen nur angedeutet wird, kreativ ergänzen. Ich möchte nicht behaupten, dass das Schultheater ohne den Einsatz postdramatischer Elemente nicht auch wertvoll sein kann, es zeichnet sich in meinen Augen lediglich eine positive Tendenz im Schultheater ab, die mit dem verstärkten Einsatz postdramatischer Elemente einhergeht. Ich habe als Spieler erfahren - und viele Schultheatergruppen haben gezeigt -, dass, bewusst oder unbewusst, der Einsatz postdramatischer Mittel über die Tücken und Hürden des Theatermachens hinweg hilft, Schüler mit ihren Bedürfnissen verstärkt berücksichtigt, in den Prozess involvieren und Inszenierungen schlichtweg besser machen kann. Sie haben gezeigt, wie Schultheater sich als eigenes und selbstbewusstes Genre behaupten kann, weil es sich seiner Formen und Grenzen gewärtig wird, dass ein Publikum trotzdem oder gerade deswegen dazu bereit ist, sich mit ehrlicher Begeisterung auf das einzulassen, was auf der Bühne geschieht. Und das Publikum hat doch immer irgendwie Recht - im Theater noch mehr als beim Fußball.

Adam Domanski: Schultheater muß postdramatisch sein. Einwurf aus dem Jenseits. In: Narrenfreiheit. Zeitschrift für das Darstellende Spiel an Bremer Schulen. No. 32, 18. Jg. Dez. 2004, S. 28-30.

Stellungnahme, Kritik zum Text von Domanski

- Was wären ‚postdramatische‘ Mittel konkret im Kindertheater?
- Wie ist die Abkehr von Psychologisierung und mimetischer Darstellung zu beurteilen? Was bedeutet dies konkret für Inszenierungen?
- Wie könnten bei diesem Konzept moderne Medien eingesetzt werden (Beispiele aus Aufführungen)?

Aufgabe

1. Versuchen Sie, eine Episode aus einer Erzählung für Kinder im Sinne der postdramatischen Konzeption umzuschreiben, indem Sie Regieanweisungen formulieren. Betonen Sie dabei
 - die Kommunikation mit dem Publikum,
 - die szenisch-gestischen Aktionen,
 - die Anwendung verschiedenartiger Mittel (Pantomime, Slapstick, Tanz, Gesang u.ä.).
2. Suchen Sie eine Kindererzählung heraus, die sich gut für eine solche Umsetzung eignet.

Lesehinweise

Hans-Thies Lehmann: Postdramatisches Theater. 2. Aufl. Frankfurt/M. 2001 (Einl.).

Ulrike Hentschel: Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. Weinheim 1996 (vor allem die Abschnitte zum Theaterspiel als ästhetische Bildung, S. 135-249).

Anmerkungen

²⁰Koch/Streisand: Wörterbuch der Theaterpädagogik, S. 200.

²¹Franz Norbert Mennemeier: Aspekte des naturalistischen Dramas der Jahrhundertwende - von Emile Zola bis Arthur Schnitzler. In: Dieter Kafitz, Hg.: Drama und Theater der Jahrhundertwende. Tübingen 1991, S. 3.

²²Hans-Thies Lehmann: Postdramatisches Theater. 2. Aufl. Frankfurt/M. 2001, S. 13.

²³Frankfurter Rundschau, 26.09.2007.

²⁴Lehmann: Postdramatisches Theater, S. 14.

²⁵Lehmann: Postdramatisches Theater, S. 12.

²⁶Nach: http://www.fo-net.de/Literatur/Gegenwartsliteratur/Drama_der_90er_Jahre/hauptteil_drama_der_90er_jahre.html.

7. Beispiel

Arbeit mit einem neueren Stück des Kindertheaters

Vorstellung, Rezension

In dieser Sitzung sollen Merkmale des Theatralischen und auch schon spezielle Züge des Kinderdramas- und Kindertheaters an einem Beispiel herausgearbeitet werden. Es geht insbesondere darum, die verschiedenen Elemente der Stücke auf inhaltlicher wie

formaler Ebene zu zeigen und Kriterien für eine fundierte Rezension zu erarbeiten. Es sollte in jedem Fall darauf geachtet werden, dass auf eine gerade laufende Aufführung zurückgegriffen werden kann, da es die Fixierung auf den reinen Text überwunden werden soll.

Vorschläge für Stücke

Rudolf Herfurtner

Spatz Fritz. Schauspiel nach dem Bilderbuch „Ratzenspatz“ (f. Kinder ab 5 Jahren)

Spatz Fritz verunglückt bei seinem ersten Flugversuch und landet im Keller von Frau Maier. Glücklicherweise ist Frau Maier Rattenliebhaberin, sehr zum Ärger ihres Nachbarn Herrn Huber. In Frau Maiers Keller hausen ganz außergewöhnliche Tiere - eine Schiffsratte, eine

Laborratte und eine Leseratte. Gemeinsam retten sie Spatz Fritz und bringen ihm das Fliegen bei. Das gefällt dann auch Herrn Huber, der ein großer Vogelliebhaber ist.

Ingeborg von Zadow

Besuch bei Katt und Fredda (f. Kinder ab 7 Jahren)

Katt und Fredda sind lange Zeit unterwegs gewesen. Eine Reise liegt hinter ihnen, die voll von Mühen und Strapazen war, voller Sehnsucht und Angst. Dann haben sie einen, ihren Raum gefunden, haben es geschafft ins Trockene zu kommen. Diesen Raum haben sie sich schön eingerichtet. Alles ist da was sie brauchen: Zwei Stühle, zwei Teller, die Dinge des täglichen Lebens. Perfekt eingerichtet, gemütlich, friedlich und ungestört. Warum sollte es nicht immer so bleiben, hofft Fredda.

Und da ist Miranda. Sie zieht draußen umher, von einem Ort zum anderen. Miranda kommt vorbei und will einfach mal reinkommen. Miranda will auch gerne alles zusammen machen, mit anderen Leuten, dann macht das Leben mehr Spaß. Und so ist plötzlich Besuch da bei Katt und Fredda. Und schnell ist nichts mehr so, wie es vorher war. Ist Platz für drei, wo vorher alles nur für zwei eingerichtet war? Wer spielt mit wem, und wer bleibt draußen?

Luis Murschetz

Der Maulwurf Grabowski (Puppentheater) (f. Kinder ab 4 Jahren)

Zunächst lebt der kleine Maulwurf glücklich und zufrieden unter seiner bunten Wiese und buddelt jede Menge Hügel. Sehr zum Leidwesen des Bauern. Dann zerstören Bagger die Wohnung von Grabowski, denn auf der Wiese soll ein 19stöckiges Hochhaus gebaut

werden. Also, was bleibt dem Maulwurf anderes übrig als auszuwandern und sich eine neue Bleibe zu suchen? Auf der Suche besteht Grabowski so manche Abenteuer. Aber das Stück nach dem Buch von Luis Murschetz findet ein glückliches Ende.

Astrid Lindgren

Karlsson vom Dach (Puppentheater) (Medienverbund) (f. Kinder ab 6 Jahren)

Auf dem Dach eines ganz gewöhnlichen Stockholmer Hauses, direkt neben dem Schornstein, wohnt ein schöner und kluger und gerade richtig dicker Mann in den besten Jahren: Karlsson vom Dach. Das weiß bloß keiner, außer Lillebror natürlich, einem ganz gewöhnlichen Stockholmer Jungen. Denn Karlsson kommt

immer zu ihm durch das offene Fenster geflogen. Karlsson braucht nämlich nur an einem Knopf zu drehen, der mitten vor seinem Nabel sitzt, und dann springt der kleine Propeller an, den er auf dem Rücken hat. Der allerbeste Karlsson der Welt kann aber noch viel mehr. Er ist ein herrlicher Spielkamerad und steht

Lillebror im Kampf gegen böse Einbrecher und vor allem gegen die eiserne Haushälterin Frau Bock tat-

kräftig zur Seite.

Gertrud Pigor

Die zweite Prinzessin (f. Kinder ab 4 Jahren)

Die zweite Prinzessin hat es satt, immer und ewig nur die Zweite zu sein. Und dann hat ihre ältere Schwester auch noch Geburtstag. Dieser Geburtstag bringt es mit sich, dass die erste Prinzessin eine ganze Stunde länger aufbleiben, auf dem königlichen Pony reiten und mit dem König und der Königin auf den Balkon hinaus treten darf, um zu winken. Und dann auch noch die ganzen Geschenke, die die erste Prinzessin bekommen hat. Die zweite beklagt sich bitterlich: »Jeder darf Kleine zu mir sagen, ich muss ihre alten Kla-

motten auftragen.« Deshalb denkt sie sich lauter schlimme Sachen aus, um ihre Schwester loszuwerden. Damit sie endlich die Einzige ist. Nur eine Stimme aus dem Radio lässt sich nicht beeindruckt und berichtet der kleinen Prinzessin unermüdlich vom wunderbaren Glück einer perfekten Familie. Als die Situation sich entscheidend zuspitzt ist klar, dass dringend ein königliches Machtwort gesprochen werden muss, damit alle wieder glücklich und zufrieden leben können.

[Die Auswahl der Stücke erfolgte nach Durchsicht des aktuellen Spielplans von Kindertheatern verschiedener Art in Bremen und Umgebung 2007.]

Behandlung und Rezensionierung eines der Stücke

Warum Rezensionen lesen? Warum Rezensionen schreiben?

Warum Theaterrezensionen? Und wie?

Dem „Duden“ gemäß ist eine Rezension die „1. kritische Besprechung eines Buches, einer wissenschaftlichen Veröffentlichung, künstlerischen Darbietung o. ä., bes. in einer Zeitung od. Zeitschrift.“ Mit einer Rezension verfolgt man die Absicht, ein Theaterstück

- inhaltlich und von der Inszenierung her zu erfassen,
- die wichtigsten Merkmale zu beschreiben,
- den Kontext zu erklären,

- zu einer kritischen Einschätzung zu gelangen,
- die Leser zu informieren und von der eigenen Sichtweise zu überzeugen.

Im Falle der Rezension eines Kindertheaterstücks wären folgende Elemente in jedem Falle zu beachten:

Elemente einer Rezension

1. Inhaltlicher Überblick

- kurze Zusammenfassung des Textes, in diesem Falle des Ausgangstextes (schriftliche Fassung des Dramas), besonders aber des Handlungsverlaufs der Inszenierung. Auf Kürzungen oder bedeutsame Unterschiede kann hier schon hingewiesen werden.
- Zusätzlich einleitend: Angaben zum Text: Wo, wann erschienen, geschrieben, aufgeführt?
- Welches Genre? (Märchenspiel, Adaption von Bilderbuch oder Kinderbuch, Puppen-/Fingerspiel etc.)
- Spezifische Merkmale für die Theateraufführung:
 - Text und Textbearbeitung des Stückes (Dramaturgie)
 - Regie
 - Szenenbild, Kulissen
 - Schauspieler
 - Ton, Musik
 - Effekte
- Erkennbare Absichten der an der Aufführung Beteiligten
- Folgen der Theaterorganisation, des Budgets, der technischen Anlagen etc. auf die Inszenierung

2. Kontextualisierung
 - Die Theateraufführung wird in den Zusammenhängen besprochen, in denen sie entstanden ist – und in denen sie referiert wird. An welche Diskussion knüpft die Rezension an? Aus welcher Tradition / Perspektive / Theorierichtung argumentiert der Autor?
3. Reaktionen des Publikums
 - Möglichst genaue Registrierung der Zuschauerreaktionen gerade beim Kindertheater, Veränderungen während der Aufführung
4. Wertung
 - Die Wertung sollte die bisher behandelten Merkmale einbeziehen und vor allem folgende Punkte umfassen:
 - künstlerischer Wert der Aufführung
 - Altersgemäßheit der Inszenierung
 - Brauchbarkeit in verschiedenen Zusammenhängen
5. Eigene Stellungnahme
 - Hier geht es um die persönliche Schlusseinschätzung: Hat mir die Aufführung etwas gegeben, fand ich sie interessant, unterhaltsam, komisch, langweilig, provokativ, ärgerlich, ausufernd?

8. Theaterpädagogik und was man damit machen kann

Was ist Theaterpädagogik?

Theaterpädagogik ist eine recht junge Disziplin, die nach eigenem Selbstverständnis vermitteln will zwischen den Bedürfnissen des Theaters und der dort Tätigen mit verschiedenen Institutionen der Pädagogik, der Erwachsenenbildung und des sozialen Lebens. Es sind eigene Ausbildungsrichtlinien erarbeitet worden, und der Bundesverband Theaterpädagogik (BuT e.V.) vertritt inhaltlich und standespolitisch die dort Tätigen. Im Einzelnen werden die Theaterpädagogen in folgenden Bereichen tätig:

Theaterpädagogen arbeiten in Wirtschaft und Industrie, in therapeutischen Bereichen vor allem jedoch auch in pädagogischen Berufsfeldern, etwa in Kindergärten und Schulen. Es geht ihnen vor allem um die Vermittlung von künstlerischen wie pädagogischen oder auch rein praktischen Fertigkeiten, die mit der Produktion und Rezeption theatraler Aufführungen zu tun haben. Theaterpädagogen arbeiten teilweise direkt an Theatern, sie beschäftigen sich (natürlich in

Kooperation mit vielen anderen Beteiligten) mit der Auswahl der Spielpläne, vor allem aber mit der Verbindung des Theaters zum Publikum, auch und gerade mit der Erschließung neuer ‚Konsumentengruppen‘. So werden Führungen angeboten oder Gespräche mit Regisseuren, Schauspielern oder Dramaturgen organisiert.

Über solche eher traditionelle Aufgabenstellungen hinaus kommen Theaterpädagogen aber auch in Schulen und andere pädagogische und soziale Einrichtungen und unterstützen etwa die Kooperation von Schulen und Theatern bei bestimmten Projekten. Die Jugendinitiative KINDER ZUM OLYMP! bündelt verschiedene Ansätze in den Ländern. Auf ihren Internetseiten [<http://www.kinder-zum-olymp.de>], in einem Handbuch und in weiteren Publikationen stellt sie die vielfältigen Aktivitäten dar, die sich unter einem weiten Begriff von ästhetischer Bildung entwickelt haben. In der Funktionsbestimmung heißt es:

„Kultur ist nicht Luxus, sondern Notwendigkeit. Kunst und Kultur zu fördern und zu bewahren ist Aufgabe der Kulturstiftung der Länder. Unsere Verantwortung gilt deshalb auch der Zukunft – und damit der Jugend.

Warum eine Jugendinitiative?

Weil Kinder und Jugendliche oft kaum eine Chance haben, Kunst und Kultur zu entdecken! KINDER ZUM OLYMP! will Kinder und Jugendliche für die Vielfalt unserer Kultur begeistern und damit ihre Kreativität und Fantasie fördern. Um Kunst und Kultur fest im Leben von Kindern und Jugendlichen zu verankern, müssen wir neue Wege beschreiten, vom Kindergarten bis zum Schulabschluss. Was uns zusätzlich motiviert: Die neuere Entwicklungsphysiologie hat die Notwendigkeit ästhetischer Bildung für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auch wissenschaftlich belegt und die enormen Aufnahmekapazitäten gerade im frühesten Kindes- und Jugendalter aufgezeigt.

Deshalb will KINDER ZUM OLYMP! Kinder, Kunst und Kultur deutschlandweit zusammenbringen - quer durch alle kulturellen Sparten. Es geht darum, gute Ideen, die sich in der Praxis bewährt haben, nach außen zu kommunizieren und andere damit zur Nachahmung zu motivieren. Die Initiative entstand in Zusammenarbeit mit den Kulturabteilungen der Länder, dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin sowie der Bundeszentrale für politische Bildung.

Neben der praktischen Arbeit (und damit verbunden) versucht sich die Theaterpädagogik seit einiger Zeit – analog zur Theaterwissenschaft – als Forschungsdis-

ziplin zu etablieren. Zu nennen ist hier insbesondere die grundlegende Arbeit von Ulrike Hentschel „Theaterspielen als ästhetische Bildung“ von 1996.

Literatur

Karin von Welck, Hg.: Kinder zum Olymp! Wege zur Kultur für Kinder und Jugendliche. Köln 2004.

Ulrike Hentschel: Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. Weinheim 1996.

Praktisches Beispiel

Ein interessantes praktisches Beispiel zur pädagogischen Wirkung des Kinder- und Jugendtheaters bei enger Kooperation der beteiligten Schulen, Theater und Theaterpädagogen ist das

PROJEKT Walter-Gropius-Schule und Stadttheater
Hildesheim: „Das Theater macht mich voll weich“.

Es wird hier versucht, die Arbeit mit einem ‚Klassiker‘, Schillers „Räuber“, mit Klassen des Berufsvorbereitungsjahres (BVJ) der Hildesheimer Werner-von-Siemens-Schule konkret für die aktuelle Aufgabe der Gewaltprävention zu nutzen.

Trotz großer Probleme bei der konkreten Proben- und Inszenierungsarbeit gelang es doch letztlich, die angestrebten Ziele zu erreichen:

„Wenn es in der Schule Krach gibt, kommen die Jugendlichen tagelang nicht mehr. Hier waren sie am nächsten Morgen wieder zur Stelle.“ Ihre Kollegin Conny Törber bestätigt: „Ich habe noch nie erlebt, dass die Schüler über so eine lange Distanz durchgehalten haben und dass so ein schönes Ergebnis dabei herausgekommen ist.“ Die „Räuber“ seien der Beweis, dass es sich nicht um Schüler handle, „die man betreuen oder bewachen muss. Wenn man ihnen die Möglichkeiten gibt, können sie jede Menge selbst auf die Beine stellen“.

Quelle

zeitzeichen. Evangelische Kommentare zu Religion und Gesellschaft Internet: www.zeitzeichen.net.

Das Stadttheater Hildesheim organisiert in Zusammenarbeit mit Theaterpädagogen Workshops zum Theater und zur theaterpraktischen Arbeit insgesamt,

die den Beteiligten das nötige Know how für die konkrete Arbeit in Bildungsinstitutionen geben.

Hildesheimer Kulturlehrplan: Die theaterpraktischen Workshops vermitteln einerseits Fachwissen, d. h. die Kompetenz, das komplexe Medium Theater zu lesen und zu verstehen und erhöhen damit den Genuss am Theater. Andererseits werden im Rahmen der Workshops soziale Fähigkeiten trainiert und sogenannte "soft skills" in der spielerischen Auseinandersetzung mit Theaterszenen, Figuren und Texten gefordert und gefördert: Es werden Wahrnehmung und Beobachtung, Einfühlungsvermögen, Kreativität, Teamfähigkeit, Integrationsbereitschaft, Neugier, Verhandlungsführung, Kritikfähigkeit geschult, aber auch Menschenkenntnis, Durchsetzungsvermögen und nicht zuletzt ein gesundes Selbstbewusstsein gebildet. Herausragendes Beispielprojekt für eine solche Arbeit war in dieser Spielzeit die Produktion "Räuber", in der Schüler der BVJ-Klassen der Walter Gropius-Schule, Jugendliche aus den "klassisch bildungsfernen" Schichten, unter professioneller Regie das Schiller-Drama "Die Räuber" auf die Bühne brachten (dokumentiert u. a. von Spiegel TV).

Quelle

http://www.theaterkanal.de/theater/deutschland/niedersachsen/hildesheim/645/stadttheater_hildesheim_initiiert_hildesheimer_kulturlehrplan/.

Theater als didaktische Metapher

Das Lehren kann auch als ‚Kunst‘ betrachtet werden – und wurde es früher auch. Heute ist dieser Blickwinkel weitgehend in Vergessenheit geraten, das Lehren wird immer mehr zu einer formal erlernbaren, operationalisierbaren und quantifizierbaren Technik.

Gundel Mattenklott weist aber interessanterweise in ihrem Buch „Grundschule der Künste“ auf Gemeinsamkeiten von Theaterspiel und pädagogisch-didaktischen Prozessen hin. Das Theater als Metapher ermöglicht gerade im Horizont der musisch-ästhetischen Erziehung bis zu einem gewissen Grade eine Vereinigung der beiden zunächst antagonistisch erscheinenden Bereiche.²⁷ Es wären hier vor allem folgende Analogien zu nennen:

- a) Schule genau wie theatrale Inszenierung stellt jeweils Handlungen und Situationen dar, die mit realen nicht identisch sind. Man könnte sagen, dass die beiden Bereiche überhaupt nur aus diesem Grunde funktionieren: Ohne dass Kinder bereit wären, Wissen und Orientierungen Welt-simulierend aufzunehmen oder zu antizipieren, wären schulische Prozesse gar nicht denkbar. Dies bedeutet zugleich, dass auf die Fähigkeit zur Apperzeption des Imaginativen und Symbolhaften zurückgegriffen wird: „Wir stellen uns jetzt einmal vor...“ D.h. in schulischen Prozessen wird Welt verkleinert und zugleich symbolhaft abgebildet, eine Tatsache, die sie mit künstlerischen Produkten, insbesondere dem Theater teilt.

- b) Folgt man diesem Gedankengang, so lässt sich die Tätigkeit des Lehrers und Erziehers in anderer Weise beschreiben, und zwar so, wie sie traditionell in pädagogischen Konzeptionen immer beschrieben wurde: als Künstler. Reformpädagogische Modelle etwa betonen seit jeher diese künstlerisch-kreative Seite, ebenso das Schulsystem anderer Länder (etwa in Skandinavien). Zugleich befindet sich ein solches Konzept im Gegensatz zu neueren technokratischen Modellen, die ja gerade das Kalkulierbare und Planbare von Bildungsprozessen betonen und instrumentalisiert zu machen versuchen. Was wir zur Zeit, bis hin zur Universität, beobachten, ist der umfassende Versuch, zu einer Standardisierung von Bildung zu gelangen, die zwar im Sinne einer globalisierten Wirtschaft funktionieren mag, jedoch zugleich das Individuelle, Spontane, Einmalige und Kreative aus Bildung weitgehend verbannt bzw. – ein Widerspruch in sich selbst - regulieren möchte.
- c) Die Theatermetapher betont das spontan Ungeplante, Einmalige von Bildungsprozessen, aber zugleich auch deren Charakter als Gemeinschaftsprojekt. Es handelt sich im gelungenen erzieherischen Gemeinschaftsprojekt genau wie beim Theater um ein arbeitsteiliges, von vielen unterschiedlichen Persönlichkeiten gesteuertes Geschehen. Der Spielleiter (oder Lehrer) hat hierbei zwar durchaus eine hervorgehobene Position, ist aber keineswegs ein ‚Alleinherrscher‘, sondern abhängig von der Kompetenz der anderen Akteure.
- d) Wichtig und beiden Bereichen gemein ist besonders das Wechselspiel, eine Pendelbewegung zwischen den Bereichen des Realen und Fiktiven. Wie beim Theater, so lassen sich die Handelnden zwar zeitweilig mit ihrer ganzen Persönlichkeit in den Bereich des Imaginierten (oder des Probehandelns) fallen, aber zugleich ist ihnen dabei immer bewusst, dass es sich dabei eben um einen Phantasiebereich handelt. Ähnlich schon im traditionellen Theater – nicht erst in Brechts Vorstellung der Verfremdung: Zwar wird eine möglichst starke Illusionswirkung angestrebt, diese ist jedoch zugleich begrenzt und erglaubt gelegentliche Ausbrüche.
- e) Eine weitere Gemeinsamkeit ist das Ineinander von Offenheit und Geschlossenheit. Ist zwar das Geschehen durch den Bühnenraum begrenzt, so öffnet es sich zugleich virtuell dem Außen.

Phasen der Theaterpädagogik

Kinder-, Jugend- oder Schultheater wurde historisch häufig gedacht als eine rudimentäre Form des Erwachsenentheaters, das sich wiederum in erster Linie literarisch verstand: Versucht wurde, auf einem laienhaften Niveau das traditionelle Sprechtheater einzuüben und dessen Grundbestandteile zu zeigen. Innerhalb dieser Konzeption blieben Kinder entweder passiv auf die bloße Rezeption beschränkt (Theaterbesuche, Gastspiele von Theatern mit kindgemäßen Stücken in Schulen oder Kindergärten) oder aber es handelte sich um ein (wie man es heute eher negativ benennt) ‚Schultheater‘, das versuchte, klassisch kanonisierte Dramen auf kindlichem Niveau wiederzugeben. Neben dem Aspekt der Literarisierung stand die Tendenz, in Anlehnung an ein häufig banalisiertes Verständnis des Theaters als ‚moralische Anstalt‘, über den Einsatz des Theatermediums in der Schule bestimmte politische, pädagogische oder sonstige Prinzipien zu verbreiten. Nach dem lateinischen Motto ‚fabula docet‘ erschien das Spiel besonders gut dafür geeignet, in einer unterhaltsamen Verkleidung außerästhetische Inhalte zu transportieren (ein Prinzip, dem heute meist in subtiler Form die Unterhaltungsdramaturgie von Fernsehen und Kino folgt).

Die Tendenz zur Literarisierung, die übrigens in der Praxis der ‚ernsthaften‘ Theater der 1950er oder frühen 1960er Jahre auch dominierte, verband sich ins-

besondere mit dem Deutschunterricht des Gymnasiums – in anderen Schulformen (etwa der ‚Volksschule‘) kam eine Theatererziehung kaum vor, höchstens gab es Versuche, semi-theatrale spielerische Formen im Klassenzimmer auszuprobieren.

Ein grundsätzlicher Wandel lässt sich – unter dem Einfluss der Studentenbewegung – in den 1970er Jahren beobachten. Man kann hier von einer Re-theatralisierung gegenüber der reinen Literarisierung des Theaters sprechen. Es ging hier insbesondere darum, mit einem aufklärerischen Impetus das Theaterspiel und das darstellende Spiel an die Erfahrungswelten und die Konfliktebenen von Kindern und Jugendlichen heranzuführen und Formen zu entwickeln, die das Spiel mit der Alltagspraxis von Kindern und Jugendlichen verbinden sollten. In Probehandlungen und simulierten Aktionen (Rollenspiel) sollte auf gesellschaftliche Ernstsituationen vorbereitet und sollten diese kritisch reflektiert werden. Zugleich ging es darum, in authentischen, nachspielbaren Situationen gesellschaftliche Konflikt-, Interessen- und Machtsituationen vorzuführen, diese damit durchschaubar und veränderbar zu machen. Exemplarisch für eine derartige Konzeption war das sog. emanzipatorische Kindertheater, etwa das GRIPS THEATER Berlin oder das Theater Rote Grütze; hierbei wurde häufig an die Tra-

dition des linken realistischen emanzipatorischen Kindertheaters der Weimarer Republik angeknüpfte.²⁸

Ästhetisch und dramaturgisch gesehen kann diese Theaterkonzeption auch als ‚Neorealismus‘ betrachtet werden, der an verschiedenartigen Strömungen eines kritischen, politischen und sozialistischen Realismus anknüpfte.²⁹ Unter dem Motto „Kindertheater als Lebensschule“³⁰ wurden hier die Prinzipien eines politisch-realistischen Kindertheaters zusammengefasst:

- Mitspielen: Selbsttätigkeit, unmittelbare Beteiligung: ‚Mitspiel‘-Theater

- Soziales Lernen als Spielform (am Beispiel des Kindertheaters in Neukölln und anderer Versuche)
- Proletarisches Kindertheater als Modell
- Provokation als Mittel, um Partei zu ergreifen
- Natürlichkeit im Umgang der Geschlechter
- KJT als Sozialisationsinstanz
- Darstellung konkreter Utopie: Welt als veränderbar

Anmerkungen

²⁷Nach: Mattenklott: Grundschule der Künste, S. 85ff.

²⁸Heidtmann. Kindermedien, S. 29.

²⁹Wolfgang Schneider: Kindertheater nach 1968. Neorealistische Entwicklungen der der Bundesrepublik und West-Berlin. Köln 1984, S. 13.

³⁰Schneider: Kindertheater nach 1968, S. 18.

9. Konzepte: Kindertheater und Emanzipation

Brecht

GRIPS THEATER

Lehrtheater Bertolt Brecht

Die Theaterkonzeption Bertolt Brechts ist – auch für den Bereich des Kindertheaters – bis heute vor allem durch folgende Einflussfaktoren wichtig geblieben – durch

- die Bevorzugung einer nicht-linearen Erzählweise (Fabel)
- die Unterbrechung der Illusionswirkung durch verfremdende Elemente (V-Effekte)
- die Konzentration auf beispielhafte, parabelhafte Handlungen
- die Betonung des Abbildungscharakter der Handlung (vermittelt mit gesellschaftlichen Situationen)
- eine indirekt didaktische Tendenz

Der Vorgang der Verfremdung

Einen Vorgang oder einen Charakter verfremden heißt zunächst einfach, dem Vorgang oder dem Charakter das Selbstverständliche, Bekannte, Einleuchtende zu nehmen und über ihn Staunen und Neugierde zu erzeugen. [...] Was ist damit gewonnen? Damit ist gewonnen, daß der Zuschauer die Menschen auf der Bühne nicht mehr als ganz unänderbare, unbeeinflußbare, ihrem Schicksal hilflos ausgelieferte dargestellt sieht. Er sieht: dieser Mensch ist so und so, weil die Verhältnisse so und so sind. Und die Verhältnisse sind so und so, weil der Mensch so und so ist. Er ist aber nicht nur so vorstellbar, wie er ist, sondern auch anders, so wie er sein könnte, und auch die Verhältnisse sind anders vorstellbar, als sie sind. Damit ist gewonnen, daß der Zuschauer im Theater eine neue Haltung bekommt. Er bekommt den Abbildern der Menschenwelt auf der Bühne gegenüber jetzt dieselbe Haltung, die er als Mensch dieses Jahrhunderts der Natur gegenüber hat. Er wird auch im Theater empfangen als der große Änderer, der in die Naturprozesse und die gesellschaftlichen Prozesse einzugreifen vermag, der die Welt nicht mehr nur hinnimmt, sondern sie meistert. Das Theater versucht nicht mehr, ihn besoffen zu machen, ihn mit Illusionen auszustatten, ihn die Welt vergessen zu machen, ihn mit seinem Schicksal auszusöhnen. Das Theater legt ihm nunmehr die Welt vor zum Zugriff. [...]

Bertolt Brecht: Ges. Werke. Bd.15. S.300-303.

Quelle

Von Bedeutung für das Kindertheater der Gegenwart ist weniger Brechts Tendenz zur Lehrhaftigkeit und zur verstandesmäßig-wissenschaftlichen Durchdringung der Welt als die Offenheit seiner Theatervorstellung, die gerade im Konzept der Verfremdung zum Ausdruck kommt. Brecht möchte den Zuschauern die Möglichkeit geben, das Geschehen sozusagen von Außen her,

also kritisch zu betrachten, um Veränderung möglich zu machen, sich zugleich auch selber im Akt des Spielens zu verändern. Brecht experimentierte dabei auch mit Stoffen für Jugendliche – vor allem in der Lehrstückphase um 1930 – und hieran knüpfte das junge Kinder- und Jugendtheater im Gefolge der 1968er Bewegung an.

GRIPS Theater Berlin – linkes Theater

Was das linke Kindertheater ausmacht(e) – von heute gesehen

Der Gründer des Grips Theaters, Volker Ludwig, ist bis heute aktiv, und er hält an den aufklärerischen Impulsen ebenso fest wie an den unterhaltenden Absichten.

Im Interview mit der Zeitung „Tagesspiegel“ zu seinem 70. Geburtstag drückte er dies so aus:

Wie erklären Sie das heute Menschen, die von linken Geschichten nichts mehr wissen oder wissen wollen?

Kinder waren für uns damals eine unterdrückte Klasse. Wir nahmen für sie Partei. Heute haben wir das Problem, dass man sich gar nicht vorstellen kann, wie die gesellschaftlichen Verhältnisse der 60er Jahre wirklich waren. Da hat sich unendlich viel geändert. Und wir haben sicherlich ein wenig dazu beigetragen.

Muss ein Grips-Stück eine Botschaft haben?

Jede gute Geschichte hat eine Botschaft. Bei uns muss sie vor allem Spaß machen. Wenn man das Publikum nicht unterhält, darf man keinen Eintritt nehmen, dann soll man sich auf die Kanzel stellen. Mit dem Lachen geht das Erlebte ins Gehirn, wie Molière so schön sagte, mit den Tränen fließt es weg.

Quelle

Der Tagesspiegel (Berlin), 13.06.2007.

Die Beeinflussung durchs Brechts Theaterkonzeption betraf vor allem das Kinder- und Jugendtheater der 1970er Jahre mit seinem kritisch-emanzipativen Anspruch. Bereits vor dem Entstehen eines neorealistic-kritischen Kinder- und Jugendtheaters im Gefolge der 1968er Revolte gab es Versuche der etablierten Theater, Kinder als Zielgruppe wahrzunehmen, gerade auch weil sich ein beträchtlicher Besucherschwund abzeichnete.³¹ War trotz vereinzelter Versuche Kindertheater vorher fast identisch mit traditionellem Märchentheater, so finden sich seit Ende der 1960er Jahre zunehmend gegenwartsbezogene Stücke.

Das ‚linke‘ Kindertheater im Gefolge der 68er Bewegung bediente sich zunächst der Muster des politischen Agitationstheaters der Weimarer Zeit, es ging um Aufklärung über Unterdrückungsstrukturen und die Hervorbringung politisch-solidarischer Bewusstseinsformen qua Theater. Dies zeigten etwa die frühen

Stücke des GRIPS Theaters Berlin, etwa „Mannmann“ (1972) von Volker Ludwig und Reiner Lücker oder „Darüber spricht man nicht!“ (1973), die freilich nicht auf plumpe Agitation reduziert waren, sondern bereits ein Vielzahl lustvoll zu handhabender dramatischer Formen (etwa Songs) enthielten.

Von den 1980er Jahren an setzte sich allmählich die Abkehr vom Modell eines didaktisierten Theaters in den für uns relevanten Disziplinen durch, finden sich zunehmend Ansätze einer Neubestimmung: im (Erwachsenen-) Drama/Theater, dem KJT und der Theaterwissenschaft-, pädagogik zugleich. „Allmählich im Laufe der Entwicklung des neorealisticen Kinder- und Jugendtheaters wurden die Elemente der vergnüglichen Zuschauervorstellung, des spaßigen, lustvollen Vorführens wiederentdeckt und damit der anfänglichen didaktisch-pädagogisch-aufklärerischen Strenge wieder abgeschworen.“³²

Anmerkungen

³¹Vgl. Reclams Kindertheaterführer. 100 Stücke für eine junge Bühne. Hg. vom Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart 1994, S. 18.

³²Schneider: Kindertheater nach 1968, S. 103.

10. Neuere Konzepte

Paul Maar, F.K. Waechter

F.K. Waechter: Schule des Sehens

Der bekannte Zeichner und Autor Friedrich Karl Waechter entwickelte ein eigenes Konzept des Kindertheaters, das ‚Erzähltheater‘, das gerade mit kleinen Kindern und mit einfachen Mitteln praktiziert werden. Deshalb soll es im Rahmen dieser Sitzung kurz dargestellt werden.

Waechter entwickelte seine Vorstellungen aus einer vernichtenden Kritik an den Versuchen Erwachsener, eine Kunst für Kinder zu schaffen. In einem Interview mit der Schweizer Zeitschrift „Weltwoche“ drückte er dies 1989 so aus:

Noch nie ist, denke ich, soviel Schrott auf Kinder gekippt worden wie heutzutage. Ich meine damit vor allem die Produkte, in denen erwachsene Menschen sich auf ein eingebildetes oder bereits bewährtes Kinderniveau herunterschrauben. Das mag ja auch in Ordnung sein, wenn's darum geht, den Kindern unsere komplizierten gesellschaftlichen Spielregeln über- und durchschaubarer zu machen. Aber wenn es um Leben und Tod geht, um Liebe, Hass, Eifersucht, Lügen, List, Hoffnung, Sehnsucht, Wünsche und so weiter, da wissen diese kurzen Menschen doch verdammt gut Bescheid.

[...]

Ich denke, sobald Erwachsene im Namen von Kindern reden, lügen sie zwangsläufig. Vielleicht wollen sie die Verzauberung, die sie durch die Weihnachtsmärchen ihrer Kindheit erfahren haben, nun auch ihren Kindern zuteil werden lassen und begreifen nicht, dass das nicht geht, dass das lediglich dem sentimental Verhältniss zu ihrer eigenen Kindheit entspringt und dass wahrscheinlich die Wirkung eines unverfälschten Märchens auf Kinder heute viel größer sein könnte, als die eines süßlich aufgemotzten Weihnachtsmärchens auf die Eltern damals, wenn Kinder heute nicht viel zu viel Zeit damit verbrächten, sich von den täglichen 'Weihnachtsmärchen' aus dem Fernsehen überschütten zu lassen, statt zu spielen.

Bisher waren es die Kinder bis zu sechs Jahren, die Bilder malten und Spiele spielten, die jeden Künstler entzücken und mit Neid erfüllen könnten. Dann erst kommt die Schule und macht sie blass, und aus den Bildern verschwinden Vater, Mutter, Krokodile und Gefühle, und übrig bleiben Blumenbildchen. Fernsehen, Video- und Tonkassetten machen solch blasse Blumenkinder aus immer jüngeren. Bald bleiben uns nur noch die aller kleinsten, die uns zeigen können, wie es geht. Damit den bornierten Erwachsenen ein Licht aufgeht, was Kunst ist, und wie viel mühsamer ihr Weg dorthin ist als der der Kinder, will ich einige Erfahrungen mit Kindern beschreiben.

Quelle

Friedrich Karl Waechter: Kunst für Kinder. In: Die Weltwoche, Zürich 1989.

Betreffen diese polemischen Bemerkungen die Versuche Erwachsener, stellvertretend Kunst für Kinder zu machen, so geht Waechter in seinem Buch „Erzähltheater“ von 1997 speziell auf seine Erfahrungen in der Theaterarbeit mit Kindern ein. Bei der eigenen Regiearbeit wurde ihm bewusst, dass die Darstellung in konventionellen Theaterformen – fester Bühne, einer Gruppe von Schauspielern, Musik und Effekten – bei den Kindern nicht jene „Kraft der Bilder“ entwickelte, „die sich beim Lesen oder Erzählen des Textes einstellen“³³. Dies betrifft vor allem das Märchentheater.

Aus dieser Erfahrung heraus entwickelte Waechter sein ‚Erzähltheater‘ für nur einen einzigen Darsteller: „Er hat den Erzähler zu spielen, und als solcher kann er auf ungleich souveränere Weise alle Figuren einer

Geschichte spielen, weil er sie je nach seiner Absicht mit einem Minimum an Aufwand andeuten, auf eine Eigenart, eine Eigenschaft, oder ein vorherrschendes Gefühl reduzieren, groß ausspielen, karikieren oder auch links liegen lassen kann.“³⁴

Es wird hier versucht, für jedes Stück eine andere Erzählweise zu finden, die auf den entsprechenden Schauspieler und das Stück abgestimmt ist. In Stückvorlagen wie "Vom Teufel mit den drei goldenen Haaren", "Der alberne Hans" oder „Der singende Knochen“ präsentiert Waechter Märchenfiguren, die nicht auf die abgegriffene Formelhaftigkeit des überkommenen Märchens zurückgreifen, sondern auf eine witzige Dialoghaftigkeit, deren Wirkung auf Kinder sicher von der lebendigen Präsenz der Spielenden abhängt.

Aufgabe

- Suchen Sie ein eher unbekanntes Märchen heraus, das für Waechters Erzähltheater geeignet ist. Geben Sie den Inhalt wieder und begründen Sie Ihre Auswahl.

Paul Maar: Kindertheater gegen den pädagogischen Zeigefinder

Der bekannte Kinderbuchautor Paul Maar hat sich schon früh mit den Möglichkeiten des Kindertheaters beschäftigt, und zwar bereits vor den Versuchen der 1970er Jahre, ein ‚realistisches‘ Kindertheater zu entwickeln. Inzwischen ist er der meistgespielte lebende deutsche Theaterautor. Erstmals versuchte sich Maar im Kindertheater, indem er – in Absetzung zu den Märchen der Brüder Grimm – ein Märchenstück schrieb, „Der König in der Kiste“, kurz darauf dann „Kikerikiste“, beides Stücke, die Maar dabei halfen, das Handwerk zu erlernen und seine eigene Vorstel-

lung der verschiedenen Aspekte des Kindertheaters zu entwickeln, zugleich Stücke, die am Theater sehr erfolgreich liefen. Besondere Gedanken hat Maar sich darüber gemacht, wie ein Bilderbuchtext in einen Theaterertext umgeschrieben werden kann. Das Problem, das sich hier ergibt und das Paul Maar an seinem Text zeigt, ist, dass eine Buchbeschreibung nicht unmittelbar in theatrale Aktion überführt werden kann, da sich dadurch Verzerrungen ergeben könnten. Hierzu zitiert er zunächst aus dem Buch und kommentiert dies dann:

Von der Zeit danach sind keine Fotos mehr eingeklebt. Denn damals fingen Papa und Mama an zu streiten. Vorher hatten sie auch manchmal Streit, aber sie versöhnten sich immer und waren danach sogar besonders lieb zueinander. Doch das wurde anders. Einmal bei einem Streit rannte Papa aus der Wohnung und knallte mit der Tür. Mama saß dann vor dem Fernseher, doch sie schaute gar nicht richtig hin. Bernd fragte: "Was ist denn mit Papa?" Aber Mama sagte nur: "Laß mich bitte mal ein bißchen allein", und schaute weiter auf den Fernseher."

Ich kann nun im Stück nicht behaupten: und seine Eltern stritten sich, sondern jetzt muß ich einen Streit zeigen. Und dabei ist die große Gefahr, daß man den Streit zu realistisch macht und der Zuschauer hinterher zu glauben meint, die Mutter sei schuld, weil sie nie mit dem Geld umgehen konnte. Oder der Streit habe sich entwickelt, weil Papa hat eine neue "Flamme" hat. Ich mußte also versuchen, einen Streit zu schildern, der in irgendeiner Form typisch ist für alle Streitigkeiten zwischen Menschen, ein Sinnbild für einen Streit ohne eine Schuldzuweisung.

Quelle

Kinderliteratur im Gespräch: Zu Gast: Paul Maar (28. Januar 1997). In: Lesezeichen. Mitteilungen des Lesezentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Heft 2/1997, S. 11-26.

Maar geht in einem Interview auf ein weiteres Problem bei der Inszenierung von Stücken für Kinder ein, als er nach den sehr detaillierten Nebentexten in seinen Produktionen gefragt wird. Zwar seien diese tatsächlich vornehmlich für professionelle Theaterleute geschrieben, zugleich räumt Maar aber allen an den Inszenierungen Beteiligten große Freiheiten ein:

„[...] ich sage jetzt allen Theatern, die das Stück annehmen: ‚Vergeßt die Regieanweisungen, macht euer eigenes Stück, und macht eure eigene Regie und vielleicht auch ein ganz anderes Bühnenbild.“³⁵

Für Maar ist das Kindertheater ein Teil seines schriftstellerischen Gesamtkonzepts. Wie in den erzählten

den Werken so geht es Maar auch im Kindertheater darum, keine einfachen Erklärungsmuster anzubieten, sondern das Geschehen offen zu halten für immer neue Gestaltung, im Theater vor allem durch die Improvisation:

„Durch den Verzicht auf subtile psychologische Schattierung werden Paul Maars Geschichten zu merkbaren und wieder erzählbaren. Sie bewahren sich dadurch auch ihre Merkwürdigkeit. Indem sie es vermeiden, alle Hintergründe auszuloten und dem Leser Erklärungen aufzudrängen, bewahren sie etwas Rätselhaftes. Der Leser muss sich die Sache selbst zurechtlegen, und er wird es immer wieder auf eine andere Weise tun.“³⁶

Aufgabe

- Entscheiden Sie sich für ein bekanntes Bilderbuch.
- Beschreiben Sie den Entwurf für ein Bühnenbild, das mit möglichst einfachen Mitteln herzustellen ist.
- Zeichnen Sie die vorgestellte Bühne in skizzenhafter Form.

Anmerkungen

³³Friedrich Karl Waechters Erzähltheater. Mit Zeichn. des Autors. Frankfurt/M. 1997, S. 9.

³⁴Waechters Erzähltheater, S. 9 f.

³⁵Kinderliteratur im Gespräch: Zu Gast: Paul Maar (28. Januar 1997). In: Lesezeichen. Mitteilungen des Lesezentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Heft 2/1997, S. 18.

³⁶Hans Heino Ewers: Paul Maar, der Geschichtenerzähler. In: Oetinger Lesebuch. Almanach 1987/88 (24. Jg.), S. 156-162.

11. MÄRCHENTHEATER

Märchenerzähltheater im Kindergarten

Bereits im Verlaufe des 19. Jahrhunderts avancierten in Deutschland vor allem die Volksmärchen in der Fassung der Brüder Grimm zum Prototyp der Kinderliteratur.³⁷ Auf Grund der Beliebtheit von Märchenstoffen besonders bei kleineren Kindern und vermutlich auch wegen der archetypischen Verankerung von Märchenbildern in der Kollektivpsyche wurden die Volksmärchen in verschiedenartigen Film- und Hörspieladaptationen transformiert (nicht zuletzt durch die Disney Corporation), und dies bedeutete bereits eine gewisse Dramatisierung. Bevor dies geschah, spielten Märchenstoffe aber schon eine wichtige Rolle als Vorlagen für das Kindertheater.

„Märchen haben - nicht nur nach von mir durchgeführten Erhebungen - in den vorrangig von Kindern genutzten Medien einen nachrangigen Stellenwert. Allenfalls im Kindertheater zeigt sich ein anderes Bild; dieses erreicht jedoch in allen vergleichenden Untersuchungen zur Mediennutzung von Kindern nicht einmal mehr einen hinteren Rang. Für die deutschen Bühnen sind die klassischen Weihnachtsmärchen nach wie vor die „zuverlässigsten Dukatenesel“ (DER SPIEGEL); die Liste der für Kinder meistgespielten Autoren wird

gleichbleibend mit deutlichem Abstand von den Gebrüdern Grimm angeführt.“³⁸

Bereits im 19. Jahrhundert wurde versucht, das Interesse der Kinder an Märchen zu nutzen, indem man die eigentlich erzählenden Texte dramatisierte. Teilweise wurde im 20. Jahrhundert das Interesse an Märchen auf die neuen technischen Medien (Film, Hörspiel, Video) übertragen. Im Zuge der Diskussion des Märchens als Gattung seit den 1970er Jahren versuchte man auch, in neuen kreativen Zusammenhängen Spielformen mit Märchencharakter zu schaffen. Hinzu kommt, dass wichtige Autoren des 20. Jahrhunderts (etwa Peter Hacks) Märchenstücke speziell für das Theater schrieben. Das Märchen eignet sich auch besonders gut für die Konzeption eines ‚Gesamtkunstwerks‘, durch die phantasievollen Kulissen und Bühnenaufbauten, aber auch durch die Verwendung von Ton und Musik. Hier kann – bei entsprechender Disposition der Erzieher und Lehrpersonen – das Märchen auch als Möglichkeit improvisatorischer Früherziehung dienen, zugleich aber können schon Notwendigkeiten von Koordination und Leitung erlebbar gemacht werden:

Je nach Alter der Kinder werden ihre Ideen komplexer und gewagter, es wird improvisiert, Quatschverse entstehen, die Geschichte wird umgedichtet und neue Figuren kommen hinzu. Dreijährige machen meist noch staunend nach, was ErzieherInnen und MusikerInnen anschaulich vorgeben. Bei einem allzu unheimlichen Geschichtsverlauf flüchten sie sich gelegentlich auch auf den Schoß. Vier- bis Fünfjährige hingegen steuern den Verlauf der Geschichte schon aktiv mit, wie etwa die vierjährige Neele. Einmal unterbricht sie das Märchen vom Dornröschen in der Spinnradzene mit folgendem Vorschlag: „Dornröschen soll es doch so machen wie ich: Ich würde mich nie an einem Spinnrad verletzen. Und die böse Fee würde ich bei der Taufe gleich einsperren.“ Diese Version proben wir umgehend. „Aber“, wendet der fünfjährige Felix ein, „warum brauchen wir dann noch den Prinzen?“ „Genau! Der soll sich doch durch die Dornen schlagen“, meinen die anderen Jungen. „Kein Problem“, findet Neele. „Soll er halt durch einen Graben mit Krokodilen drin schwimmen.“ Dornröschen kann nämlich nicht schwimmen und deshalb ihr Schloss, das mittlerweile in einem See liegt, nicht verlassen. Also proben wir die Wasserschlossversion. Wichtig ist es, die Kreativität der Kinder zuzulassen und in die Geschichte einzubeziehen. Erstens wird die „Produktion“ auf diese Weise zu einer Kreation der Kinder und zweitens steigert es deren Selbstbewusstsein, Engagement und Konzentration enorm, wenn sie mitentscheiden dürfen. Probt man allerdings über mehrere Wochen mit dem Ziel einer Aufführung, sollte man sich irgendwann auf eine bestimmte Version einigen. Ich erkläre den Kindern dann, dass es trotz allem einen Spielleiter geben muss.

Andrea Rittersberger: Märchen singen, tanzen und spielen. Musiktheater im Kindergarten. In: <http://www.kindergarten-heute.de/beitraege/praxisbeitraege/> (2005).

Quelle

Volksmärchen haben zumeist eine lineare, klar gegliederte, einfache und übersichtliche Handlung und lassen sich von daher gut als Material für ein selbständiges Gestalten verwenden:

„Märchen ‚übersetzen‘ deshalb die innere Entwicklung in äußere Handlung und bewähren sich auch unter diesem Gesichtspunkt als robuste ‚Erzählstück‘. Beim Schreiben lassen sich dagegen vergleichsweise be-

scheidene Handlungen so ausformulieren, daß sie im Leser Spannung und Interesse wecken, von ihm verfolgt und aufgenommen werden können.“³⁹

Dieser ‚robuste‘ Charakter von Märchen lässt sie in sehr heterogenen Formen und Verwendungszusammenhängen erscheinen. Durch ihre Bekanntheit können sie immer wieder variiert werden, ohne dass der ursprüngliche Charakter notwendig verloren geht. Es ist für die Arbeit mit Märchen wichtig, diese Märchen nicht zu ‚verkünstlerischen‘, sondern sie zu benutzen, um spielerische und theatrale Gestaltungsmöglichkeiten für Kinder verschiedener Altersstufen zu finden. Ein Vorteil dabei ist, dass Märchenstoffe in ganz verschiedenen Theaterformen verwendet werden: im Puppen- wie Maskentheater, im Rollenspiel und vielen anderen Formen.

Ein Problem bei der Verwendung von Märchenstoffen für das Kindertheater ist allerdings, dass diese zunächst keineswegs auf ein rein kindliches Publikum zugeschnitten waren, aber im Laufe der Zeit eine Einengung auf diese Adressatengruppe stattfand. Auf das Problem der Ästhetisierung von Märchenstoffen für ein erwachsenes Publikum wies etwa der schon erwähnte F. K. Waechter hin, der selber vielfach Märchen zu Theaterstücken für Kinder umgearbeitet hat:

„Ja, aber immer, wenn die Inszenierung gut war, wurde das Kinderpublikum ganz schnell verdrängt. Das war auch bei Clowns-Geschichten so. Wenn die Inszenierung gut ist, gehen die Erwachsenen rein! Deshalb nehm ich manchmal andere Titel, die nicht von den Grimms sind. Dann wird das abends gespielt und ist voller Erwachsener. ‚Die Bremer Stadtmusikanten‘ ist ‚Kinderkram‘, aber wenn es ‚Die elenden Vier‘ heißt, kommen die Erwachsenen, obwohl eigentlich beide Male die Geschichte von ausgedienten alten Herrschaften, von Arbeitslosen, beschrieben wird.“⁴⁰

Wiederum besteht bei der Verwendung von Märchen im konventionellen Theater – vor allem im nach wie vor beliebten Weihnachtsstück – die Gefahr, dass ästhetisch restaurative und inhaltlich zum Klischee erstarrte Konstellationen vorgeführt werden.

Die Beschäftigung mit theatral aufbereiteten Märchen muss heute auch in Betracht ziehen, dass die Rezeptionsmuster der Kinder stark von eher ‚verkitschten‘, aber perfekt produzierten Musical-Versionen der Disney Corporation und anderer kommerzieller Anbieter präformiert sind.

Rechercheaufgabe

- Stellen Sie den Inhalt und die Grundproblematik eines Märchens von Peter Hacks vor.

Anmerkungen

³⁷Vgl. Horst Heidtmann: Medienadaptionen von Volksmärchen. In: Kurt Franz / Walter Kahn, Hg.: Märchen-Kinder-Medien. Beiträge zur medialen Adaption von Märchen und zum didaktischen Umgang. Hohengehren 2000, S. 82-97.

³⁸Heidtmann: Medienadaptionen von Volksmärchen, S. 85.

³⁹Johannes Merkel: Modul Mündlichkeit, S. 52.

⁴⁰Katja Preissner im Gespräch F.K. Waechter: <http://www.hinternet.de/comic/interview/waechter.php>.

12. Formen des Spiels in Kindergarten und Grundschule

Rollenspiel, Szenisches Spiel

Jeux Dramatiques, Child Drama

Rollenspiel und Theaterspiel

Rollenspiele sind ein fester Bestandteil der pädagogischen Arbeit vom Kindergarten an, und sie werden noch in der Erwachsenenbildung häufig verwendet. Es werden vorgestellte Als-ob-Situationen entwickelt, in denen die Kinder sich entfalten können, wobei der Schwerpunkt auf dem Spielerlebnis liegt, nicht auf der Präsentation. Hierbei werden schon Gemeinsamkeiten wie Unterschiede zum Theaterspiel sichtbar: Im Rollenspiel vollzieht sich ein in bestimmten Grenzen und unter bestimmten Bedingungen möglicher Rollenwechsel, aber es geht nicht um ein ‚Zurschaustellen‘ im Sinne einer – noch dazu künstlerischen – Darstellung von Handlungen oder Personen. Das Rollenspiel ist nicht in Rollenvorgaben und Handlungsstrukturen festgefügt wie die theatrale Vorführung.

Das Rollenspiel hat stattdessen Ziele, die aus dem pädagogisch-sozialen Kontext stammen: soziale und kommunikative Kompetenz zu schaffen und zu verbessern. Durch Probehandeln soll eine Flexibilisierung der sozial eingenommenen Rollen erreicht werden, die ein souveräneres und erfolgreiches Agieren in Interaktionen ermöglichen.

Es sind vor allem folgende Qualitäten, die über die Einübung und Praktizierung von Rollenspielen gefördert werden sollen: Antizipation, Empathie, Entscheidungsfähigkeit, Kommunikationskompetenz, Kreativität, Selbstbestimmung, Situationsbewusstsein, Kooperation.

Darüber hinaus geht es um die Schulung von sozialen, ästhetischen und emotionalen Fähigkeiten, die zum Teil später auch für das Theaterspiel wesentlich sind:

- Körper- und Raumerfahrung
- Wahrnehmung der Innen- und Außenwelt
- Partnererfahrung
- Erfahrung mit Als-ob-Fiktionen

Für unser Thema thematisieren wir das Rollenspiel lediglich im Kontext der darauf aufbauenden ästhetisch gerichteten Vorstellungen zum Theaterspiel. Voraussetzung ist der Doppelcharakter des Rollenspiels: Es gehört einerseits zum Bereich der Interaktionspädagogik, andererseits ist es aber auch – in ei-

nem propädeutischen Sinne – ein Element der Theaterpädagogik. Kritisch merken Theaterpädagogen dem Rollenspiel gegenüber an, dass es oft zu ausschließlich pädagogisch gesehen wurde:

„Allerdings zog der einseitige, häufig nur auf soziale Effizienz zielende Blick eine zunehmende pädagogische Instrumentalisierung des Mediums Theater nach sich, durch die häufig vom Eigenwert des Theaters, also von den spezifischen Gestaltungsweisen und den damit verbundenen Erfahrungen abgesehen wurde.“⁴¹

Wichtig ist, dass das Rollenspiel, entwicklungspsychologisch betrachtet, am Anfang der spielerisch interpersonalen Auseinandersetzung des Kindes mit der Realität steht. Schon etwa ab dem Alter von 1 ½ Jahren können Rollenspiele im Kindergarten durchgeführt werden. Im freien Rollenspiel knüpft man an den Erlebnisbereichen der Kinder und auch schon an medial vermittelten Erfahrungen (Märchen, Bilderbuch etc.) an. Es finden sich hier erste Formen des szenischen Spiels, zugleich Möglichkeiten einer Ausweitung und Festigung des sprachlichen wie körpersprachlichen Repertoires. Formen wie etwa die Pantomime oder das Figurenspiel können ebenfalls genutzt werden.

Das Rollenspiel kann als eine Hinführung zum Erzählen gesehen werden, zugleich aber auch zum Theaterspiel:

„In spielpädagogischer Perspektive führen Formen des darstellenden Spiels, die das spontane Rollenspiel von Vorschulkindern in strukturiertere Spielweisen überführen, zur allmählichen Übernahme der Konventionen des Theaterspiels. Statt der von Fall zu Fall abgesprochenen Spielhandlungen werden nun feste Handlungsfolgen zugrunde gelegt, die den Spielenden die Übersicht über das gesamte Spielgeschehen abverlangen. Aus den improvisierten Rollendialogen schälen sich zunächst annähernde und dann auch zunehmend verbindliche Formulierungen heraus bis hin zu wörtlich einstudierten Dialogen, wenn nach dem Text eines Theaterstücks gespielt wird. Während Kinder im spontanen Rollenspiel für sich selbst und füreinander spielen, erlauben geplante und geprobte Spielformen, vor

Publikum aufzutreten und Aufführungen nach Belieben zu wiederholen.“⁴²

Bereits in den gemeinsamen Spielen (ab etwa dem Alter von 3 J.) werden neben direkt sozialen Fähigkeiten auch kreative Potenzen aktiviert, insbesondere durch die spielerische Entwicklung von Handlungsfolgen. Hier sind (für die älteren Kinder) zu nennen: das Phantasiespiel, in dem Stoffe aus Büchern und ande-

ren Medien aufgegriffen und weitergetrieben worden und die narrativen Strukturen komplexer werden (von Älteren zu spielen), dann auch beim Übergang ins Schulalter Regelspiele oder auch interaktive Computerspiele. Zugleich werden in den Rollenspielen bereits erste Formen literarischer Sprachverwendung eingeübt.⁴³

Die Entwicklung vom Rollenspiel zum Theaterspiel lässt sich schematisch in folgender Weise⁴⁴ darstellen:

Vorschulalter und erste Schuljahre (ca. bis 8 Jahre)

- Rollenspiel: Nachahmung von Handlungen und Abläufen, Personen
- Verlebendigung von Leblosem
- Impuls aus dem Kind heraus zur Verarbeitung von Erlebnissen
- ohne Anspruch an Perfektion
- gelingt auch ohne „erwachsenen Spielleiter“
- Verlebendigung von Leblosem

Schulalter (ca. bis 10 Jahre)

- Starke körperliche und geistige Entwicklung
- Verlassen kindlicher Traumwelten – hin zu realistischer Weltsicht
- Konzentrationsspanne steigt, Regeln werden gelernt
- Voraussetzungen für Theaterspiel, Anforderungen einer Aufführung
- Spielleiter als Autorität und Freund

Vorpubertät

- Mädchen sind Jungen in Entwicklung voraus
- Gesteigertes Geltungsbedürfnis der Schüler, Suche nach Anerkennung
- Begeisterungsfähigkeit aber wechselnde Interessen
- Anonymisiertes Darstellen, Schutz durch Masken etc.; Puppenspiel
- Spielleiter als Kamerad – Unterstützung bei Suche nach eigener Persönlichkeit durch Ausprobieren vieler Rollen

Literatur

F. K. Waechter: Brülle ich zum Fenster raus. Kinderrollenspiele mit Texten zum Singen. Weinheim 1979

Rechercheaufgabe

- Was gilt es zu beachten, wenn Sie mit Kindern das erste Mal ein Rollenspiel probieren?

Literatur zur Bearbeitung dieser Aufgabe

Josef Broich: Rollenspielpraxis. Vom Interaktions- und Sprachtraining bis zur fertigen Spielvorlage. Köln 1999.

Andreas Flitner: Spielen – Lernen. München 1998.

Szenisches Spiel (2. Darstellendes Spiel oder Szenisches Spiel) - Darstellendes Spiel

Ingo Scheller definiert das szenische Spiel als „Handeln in vorgestellten Situationen“. Es zielt darauf ab, Lernenden wie Lehrenden zu ermöglichen, mit allen Sinnen zu lernen. Tragendes Element für die Konzeption sind der (literarische) Text, ein Bild/mehrere Bilder oder ein Film, Szenen aus einem Drama u.ä., von dem her eine meist sehr differenzierte Rollenspielsituation konzipiert wird.

So können die in literarischen Texten, Bildern und Filmen entworfenen Ereignisse, Menschen und sozialen Situationen im szenischen Spiel zur Aneignungsmöglichkeit der darin verborgenen eigenen Anteile werden: Die persönliche Lebenspraxis wird zum Thema, dies nennt Scheller, ‚erfahrungsbezogenen Unterricht‘. Ausgesuchte und erprobte Spielverfahren und Übungen aus zahlreichen schauspiel-, spiel- und theaterpädagogischen Ansätzen (z.B. Stanislawski, Boal)

machen diese ganzheitlichen Lernprozesse möglich: z.B. sind dies: Wahrnehmungsübungen, Vorstellungsübungen, Körper- und Bewegungsübungen, Sprechübungen, Rollenschreiben, Rollengespräch, Szenische Improvisation und Demonstration, Standbilder, Statuen.

Diese Verfahren ermöglichen es, Lern- und Erkenntnisprozesse zu initiieren, in denen nicht wie in konventionellen Lernverfahren von der Lernsituation abstrahiert wird, sondern in denen Raum, Zeit und Gegenstände ebenso mit ins Spiel einbezogen werden wie die körperlichen, gestischen, mimischen und sprachlichen Handlungen und Interaktionen der Lernenden. Diese Ausdrucks- und Verhaltensweisen der Spieler/innen werden bewusst aktiviert.

Zentrales Thema aller Spielprozesse ist die Frage danach, wie die sozialen Erfahrungen und situativen Bedingungen Menschen dazu bringen, ihre abgESP-

tenen, möglicherweise aufgezwungenen, kontrollierten oder rationalisierten Gefühle, Phantasien und Wünsche auf andere zu projizieren. Das szenische Spiel ist, wie die Erfahrung gezeigt hat, ein geeignetes Mittel, solche Übertragungs- und Abwehrmechanismen bei einzelnen und als Gruppenphänomen in konkreten Situationen zu untersuchen. So werden diese wieder erlebbar und können in das eigene Selbstbild integriert werden, so dass neue Sichtweisen und Verhaltensweisen möglich werden.

Durch die Rekonstruktion von konflikthafter Unterrichtssituationen können mit dem szenischen Spiel Projektions- und Abwehrprozesse untersucht werden, mit denen Lehrer/innen und Lernende selbst zur Entstehung und Aufrechterhaltung solcher Situationen beitragen. Insgesamt geht es hier um Angstabbau, Stärkung der Persönlichkeit und die Bewältigung innerer Konflikte.

Beispiele für das szenische Spiel

Stellen Sie sich vor, Sie wären Schulleiter und streifen zur besten Unterrichtszeit durch die Gänge Ihrer Schule. Aus den Klassenzimmern dringt ein Summen und Brummen, das vom eifrigen Streben nach Standards erzählt und Sie zufrieden macht. Aber Halt! Aus diesem Klassenraum dringen ganz andere Geräusche: Poltern, Rufen Klirren, Lachen. Sie sind nicht so ein unangenehmer Kontrolletti, also öffnen Sie nicht empört die Türe, sondern holen sich einen Stuhl und spähen durchs Oberlicht.

Was Sie sehen, ist folgendes: Die Schüler haben soeben alle Tische und Stühle an einer Wand aufgetürmt, sie stellen sich im Kreis auf und werfen sich imaginäre Bälle zu, danach fliegen Worte mit Bewegungen und merkwürdigen Betonungen im Kreis herum, dann gehen einzelne oder mehrere in die Mitte und führen Bewegungen aus, die die anderen im Kreis kopieren. Das macht Spaß und sieht komisch aus, Sie selbst kichern unvermutet und merken, dass Sie nur auf einem Stuhl stehen. Nun gehen die Schüler im Raum herum, halten einen Text in den Händen und lesen aus dem Text mal hier mal da etwas laut und in ganz unterschiedlichen Betonungen, Stimmungen und Haltungen vor. Als Deutschlehrer erkennen Sie ziemlich schnell, dass es sich um Ausschnitte aus Wedekinds Frühlings Erwachen handelt. Sehr chaotisch. Endlich erkennen Sie den Lehrer, der die Schüler auffordert, sich eine Rolle auszuwählen und sich irgendwo hinzusetzen.

Die Schüler setzen sich auf den Boden, der neuerdings nur noch 2 x wöchentlich geputzt wird, und verändern während des Lesens mit verteilten Rollen ihre Sitzposition im Raum und ihre Haltung. Die Szene ist kaum gelesen, setzen die Schüler sich in den Kreis und machen unter Anleitung des Kollegen eine Atem-, Entspannungs- und Konzentrationsübung.

Dann sollen sie Personen der Geschichte vor ihrem inneren Auge Revue passieren lassen. Aha, eine Phantasiereise, das kennen Sie. Es folgen Übungen zum Aufbau von Rollenbiographien der von den Schülern gewählten Figuren, bevor es wieder spannend wird. Zwei Stühle stehen sich gegenüber, zwei Schüler nehmen je eine bestimmte Haltung ein, die sie zu ihrer Rolle passend finden und stellen sich nacheinander in ihren Figuren vor. Es gibt eine kleine Diskussion mit dem Publikum, das sich manches anders vorgestellt hatte. Dann wird es wieder laut, weil die ganze Klasse sich in Paaren gegenüber sitzt und jedes Paar ein Rollengespräch führt.

Der Kollege zeigt Nerven und geht von Paar zu Paar, um einzelnen Schülern beim Einfühlen in die Rolle und die Situation zu helfen, indem er als Hilfs-Ich neue Impulse setzt. Sie schauen auf die Uhr, damit Sie rechtzeitig vor Unterrichtsschluss ihre verräterische Position am Oberlicht verlassen können. Es ist noch Zeit für eine weitere Übung. Die Schülerpaare bauen erst einzelne, dann Pärchen oder Dreiergruppen zu Statuen und Standbildern auf. Die ganze Gruppe besucht die Standbilder nacheinander wie Skulpturen im Museum und assoziiert laut zu diesen Bildern. Manche Figuren werden durch Antippen lebendig und sagen, was sie gerade denken oder wie sie sich fühlen. Eine Skulpturengruppe setzt ihr Standbild in Bewegung und spielt eine Szene. Abschließend tauschen die Schüler im Kreis unter Moderation Ihres Kollegen, der die Situation

nun wieder im Griff hat, ihre Beobachtungen aus. Es wird Zeit, dass Sie sich vom Oberlicht und aus dem Flur zurückziehen. Hinter sich hören Sie das Poltern der Tische und Stühle. Sie vergewissern sich auf dem Stundenplan:

Das war Deutschunterricht in der 9a. Sie legen dem Kollegen einen Zettel ins Fach mit der Bitte um Rücksprache.

[...]

So könnte eine Doppelstunde aussehen, die ein Kollege mit den Fächern Deutsch, Biologie und Darstellendes Spiel durchführt.

Quelle

Vortrag von Joachim Reiss. In: Theater und Schule. Materialien_H_47 (2004).

Aufgabe

- Schreiben Sie selbst eine Textvorlage für ein szenisches Spiel.

Das Ausdrucksspiel aus dem Erleben (Jeux Dramatiques)

Das Jeux Dramatiques ist eine elementare Form des Theaterspiels, die ohne eine ausgefeilte Spieltechnik und größere Vorkenntnisse bei den daran Beteiligten auskommt. Entwickelt wurde diese Form von dem französischen Pädagogen Léon Chancerel, der seine Methode bereits 1936 beschrieb. Als Ausdruck der humanistischen Psychologie beruht die Methode auf der Anschauung des Menschen als ganzheitlichem Wesen, das sein inneres Erleben besonders über das Spiel ausdrücken kann, speziell:

- das Aufdecken verborgener kreativer Fähigkeiten und
- den Ausdruck von Gefühlen und inneren Erlebnissen.

Im Jeux Dramatique gibt es schriftliche Vorlagen, die entweder der Literatur entnommen werden oder aber auch selbst verfasst sein können und szenisch umgesetzt werden.

Die Spieler suchen sich ihre Rolle selbst, sie agieren nur gestisch und mimisch, sie haben eine recht rudimentäre Verkleidung (Tücher, Vorhänge, Schminke u.ä.), für den Vortrag des verbalen Textes ist ein Sprecher zuständig.

Beispiel für Jeux Dramatiques

Der Text wird vom Spielleiter / Spielleiterin vorgelesen (z.B. Wo die wilden Kerle wohnen von Max Sendak). Jeder in der Gruppe wählt sich ein Subjekt oder Objekt der Geschichte (z.B. Max, die Kerle - es können unendlich viele sein, Bäume, das Schiff, der Geruch des Essens, das Max wieder nach Hause lockt - alles kann gespielt werden). Mit einfachen Requisiten, wie z.B. Tücher, können sich die Kinder verkleiden. Der Spielleiter / die Spielleiterin liest die Geschichte vor, mit Pausen, in denen die Spielfiguren (pantomimisch) agieren. Es geht nicht um eine Aufführung der Geschichte, sondern um ein Nacherleben.

Quelle

http://www.schulmediothek.de/oeb_und_schule/ideenboerselesefoerderung/geschichten_spielerisch_umsetzen.

Ablauf der Jeux Dramatiques nach dem R-S-P-V-Zirkel:

- R = Rohstoff: Auswahl von Thema oder Text durch Spielleiter oder Spieler – Basis: Situation der Gruppe
- S = Spielvorbereitung: Diese besteht vor allem aus: Vorstellung und Ausarbeitung von Thema/Text; Auswahl der Rollen und Spielorte; Verkleidung und Hilfsmittel auswählen; Reflexion und Erarbeitung der Szenen und Kulissen – Anregung (etwa im Kindergarten durch Märchen oder Bilderbuch)
- P = Praktische Durchführung: Beginn mit vereinbartem Klangzeichen: Sprecher liest oder erzählt den Text. Agieren der Sprecher/Spieler vor allem auf sie selbst und die Gruppe bezogen, nicht auf die Zuschauer – Spieldauer: ca. 20 Min.
- V = Verarbeitung: freies, nicht wertendes Gespräch über die Durchführung, Auswertung der individuellen Erfahrungen und Eindrücke.

„Jeux-Regeln“ für Kinder

1. Jeder kann sich in Ruhe seine Rolle suchen.
2. Du bestimmst, was und wie du etwas spielen willst.
3. Jeder spielt für sich selbst.
4. Jeder spielt so, wie er sich fühlt.
5. Es gibt kein richtig - es gibt kein falsch!
6. Jeder achtet auf die anderen Mitspieler und nimmt Rücksicht.
7. Jeder darf auch Zuschauer sein

Nach

<http://www.welleg.de/unterricht/jeux/index.htm>.

Rechercheaufgabe

- Suchen Sie nach einer geeigneten Textvorlage für ein Jeux Dramatiques in einer Kindergruppe und stellen Sie es vor.

Child Drama als Methode in der Pädagogik

Einflussreich besonders in den angelsächsischen Ländern ist bis heute die Konzeption des englischen Pädagogen Peter Slade, der (u.a. mit seinem Buch „Child play. Its importance for Human Development“, 1995) Theater und vor allem Theaterpädagogik nachhaltig beeinflusst hat. Im deutschsprachigen Raum wurde diese Methode insbesondere durch die Sänge-

rin, Regisseurin und Theaterpädagogin Jolanda Rodio vertreten, die in Bern die Schauspielschule „Totales Theater“ gründete.

Wozu die Methode des ‚child drama‘ dienen soll, beschreibt die Schauspielerin und Regisseurin Ania Michaelis:

Die Methode des child dramas ist, dass es keine Methode gibt, aber Aufmerksamkeit. Das Instrumentarium, das uns diese Arbeit in die Hand gibt, ist ein feines. Es erinnert den Menschen daran, was er bereits weiß. Die Feinwahrnehmung wird geschult, der Eigensinn ermuntert, der Mut unterstützt. Souveränität hieße im schönsten Fall, sich zu zeigen und sich zur Verfügung zu stellen.

Mit dem Werkzeuge, das das Terrain erfordert, lässt es sich versierter klettern, sicherer hantieren, auch bei Sturm ruhig bleiben. Das Erlebnis bleibt so wild, so sanft, so bitter und so süß wie es eben ist. Aber wir sind vorbereitet. Wir tragen angemessenes Schuhwerk, sind angeseilt. Eine Landkarte ist oft nützlich und manchmal brauchen wir einen Lichtstrahl in einer dunklen Höhle oder einen Hinweis auf die Richtung, wenn wir uns verlaufen haben. Die Übung erhöht den Zauber, schärft den Blick, macht munter und wach. Möge sie gelingen!

Um zu beschreiben, was ich im schönsten Fall erreichen wollte, fallen mir als erstes Gegensatzpaare ein: Liebreiz und Schrecken, bitter und süß, Faszination und Entsetzen. Ich versuche den unverwechselbaren, individuellen, poetischen Moment mit der Welt, die die Figur, den Spieler, den Zuschauer umgibt, in Zusammenhang und Reibung zu setzen.

Quelle

http://www.gew.de/Binaries/Binary7456/Materialien_H_47.pdf.

Ähnlich wie bei anderen theaterpädagogischen Methoden geht es auch hier in erster Linie um Sensibilisierung der Wahrnehmung, Einübung in freie Spielformen und selbständiges Aufstellen von Regeln, Teamarbeit. Hier ist allerdings – im Gegensatz zu den bisher vorgestellten Methoden – die selbständige Entfaltung der schöpferischen Gestaltungskraft individuell und in der Gruppe im Vordergrund, die Methode ist insgesamt nur sehr schwach direktiv.

In Kursen beschäftigen sich die Teilnehmer zunächst mit Wahrnehmungsübungen – die möglichst genaue Registrierung dessen, was ist und dessen Wiedergabe - dann mit der möglichst selbständigen Einübung kleiner Stücksequenzen. Der Kursleiter hat eine rein unterstützende Funktion, ist eine Art Schiedsrichter, unterstützend, aber nur in Ausnahmefällen eingreifend; das child drama appelliert vor allem an die Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit der Teilnehmer und die Stärkung ihrer eigenen Gestaltungsfähigkeiten.

Im geschützten Raum des Spiels erfahren die Teilnehmer sinnlich, welche Position in der Gruppe sie gerade einnehmen. In einem zweiten Schritt werden Spielideen gesammelt. Hier sind (im Gegensatz zum Rollen- oder szenischen Spiel, aber natürlich auch zum

wirklichen Theater) keine konkreten Situationen oder Vorlagen vorgegeben. Die Ideen werden gesammelt und vom Kursleiter notiert, das Ordnen und die weitere Beschäftigung ist dann aber wieder selbständige Aufgabe der Gruppe.

Aufgabe

- Versuchen Sie, konkrete Anwendungsmöglichkeiten für das hier beschriebene Child Drama zu finden. Stellen Sie Ihre Überlegungen vor.

Anmerkungen

⁴¹Jürgen Weintz: Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Butzbach-Griedel 1998.

⁴²Merkels Erzählkabinett: <http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/spracherziehung.html>.

⁴³Hierzu vgl. Merkel: Gebildete Kindheit; Merkel: Modul Mündlichkeit.

⁴⁴Nach: Rollenspiel_Skript+Theater.pdf.

13. Formen des Spiels

Fingerpuppen, Maskenspiel, Pantomime

Improvisation

Traditionelle Spielformen: Stegreifspiel, Kasperle-, Marionetten-, Masken-, Schattentheater, szenisches Spiel, Schulschauspiel/Schultheater, Pantomime, mediale Formen des Hör- und Fernsehspiels, Tanz- und Musikspiele, Lern- und Sprachspiele.

„Neuere“ Spielformen: Selbsterfahrungs- und Interaktionsspiele, sprachdidaktische und literarische Rollenspiele, Planspiele, Schreibspiele, Spielformen des alternativen, freien Theaters

Grundformen des Spiels im Kindertheater

1. Personales Spiel: Warming up Spiele, Pantomime, Stegreifspiel, Sketche, Kabarett, Rollenspiel und Planspiel; Jeux Dramatiques, Statuen-, Forumtheater
2. Figurales Spiel: Puppenspiel, Marionettenspiel, Schattenspiel, Maskenspiel
3. Technisch- mediales Spiel: Spiel mit Musikinstrumenten, Hörspiel, Spielgestaltung mit der Videokamera usw.

Puppen-, Figurentheater

Das Puppen- oder Figurentheater – oft traditionell auch in der Form des Kasperletheaters - wird allgemein als eine besonders typische Form des kindlichen Theaterspiels oder des Theaterspiels für Kinder betrachtet. Selbst im Zeitalter der medial und digital geprägten Sozialisation hat das Puppentheater für kleine Kinder seinen Reiz nicht ganz verloren. Immer noch gibt es beliebte und renommierte Puppen-, Kasperle- oder Marionettentheater, die inzwischen teilweise auch im Fernsehen zu sehen, auf Video, CD oder DVD zu haben sind. So erfreuen sich etwa Stücke der Augsburger Puppenkiste, der Cassiopeia Bühne, Köln oder des Kölschen Hännischen Theaters großer Beliebtheit.

Das Puppen- oder Figurentheater ist eine durchaus eigenständige Kunst, zugleich aber auch schon früh als Hinführung zu anderen künstlerischen Formen und im Sinne der Eigenaktivität von kleineren Kindern geeignet.

Die traditionell große Bedeutung des Puppenspiels für die Entwicklung lässt sich paradigmatisch an Goethe sehen, der bereits mit vier Jahren von der Großmutter ein Puppenspiel erhielt und in seinem Roman „Wilhelm Meisters Lehrjahre“ auf dessen Bedeutung sowie auch die sich daraus ergebenden Konflikte eingeht. Die Leidenschaft für das Theater verließ ihn auch später nicht, und von 1791 bis 1817 war er als Intendant des Weimarer Hoftheaters direkt mit der Theaterleitung und Regie befasst.

Im erwähnten Roman geht es zu Beginn um die Ablehnung dieser Theaterleidenschaft des Sohnes durch

den pragmatisch ausgerichteten Kaufmannsvater, der im Theaterbesuch keinen Sinn sehen kann, worauf der Sohn mit der rhetorischen Frage an die Mutter antwortet: „aber um 's Himmels willen, Mutter! ist denn alles unnütz, was uns nicht unmittelbar Geld in den Beutel bringt, was uns nicht den allernächsten Besitz verschafft?“⁴⁵ Wilhelm Meister beschreibt dann der Mutter gegenüber aus der noch lebendigen Erinnerung den lebhaften Eindruck, den das Puppenspiel als Kind auf ihn gemacht hatte, und diese Wirkung wird dann im folgenden Kapitel vom Erzähler bestätigt:

„Wenn die erste Liebe, wie ich allgemein behaupten höre, das Schönste ist, was ein Herz früher oder später empfinden kann, so müssen wir unsern Helden dreifach glücklich preisen, daß ihm gegönnt ward, die Wonne dieser einzigen Augenblicke in ihrem ganzen Umfange zu genießen. Nur wenig Menschen werden so vorzüglich begünstigt, indes die meisten von ihren frühern Empfindungen nur durch eine harte Schule geführt werden, in welcher sie, nach einem kümmerlichen Genuß, gezwungen sind, ihren besten Wünschen entsagen und das, was ihnen als höchste Glückseligkeit vorschwebte, für immer entbehren zu lernen.“⁴⁶

Das Figuren- oder Puppenspiel in seinen vielfältigen Formen gehört zum Elementarbereich des Spielens und des theatralen Agierens. Es ermöglicht auch kleineren Kindern (ab 3 bis 4 Jahren) Identifikation und Einfühlung mit den gezeigten Personen und Handlungen, es hat einfache Handlungsstrukturen und es lassen sich kindgemäße Stoffe einbauen. Die Äußerungsformen sind in gewisser Weise abstrahiert, da

die Figuren nicht wirklich ‚realistisch‘ sind, zugleich aber auch sehr direkt. Eine Puppentheateraufführung kann früh weitgehend selbst gestaltet werden, und Kinder tun dies ja auch heute noch mit kleinen Theatern, die ihnen geschenkt werden. Es lassen sich einfache Kulissen und Szenerien sowie auch Figuren herstellen, aus verschiedenen Materialien wie Stoff, Papier oder auch Gemüse.

Im Puppentheater sind immer wieder Märchenstoffe verarbeitet worden, etwa von Autoren wie Janosch,

Otfried Preußler oder Heinrich Maria Denneborg. Es lassen sich aber auch zahlreiche andere Stoffe mit Fingerpuppen dramatisieren, etwa einfache Handlungen aus dem Erlebnisbereich der Kinder, auch Kinderlyrik oder Familienszenen.

Anregungen für die Durchführung von Puppenspielen und die Anwendung der Form für das Vorschulalter finden sich in großer Fülle, insbesondere auch Bücher mit Spielideen und praktischen Aufführungstips (s. dazu das Literaturverzeichnis).

Arten des Figurentheaters (Einteilung nach Spielort und Beziehung zum Spieler)

Von unten geführte Figuren

Handpuppen und Fingerpuppen – Mimikpuppen – Marotten – Stabfiguren – Hand-Stock-Puppen – Flachfiguren – Schattenfiguren

Von hinten oder von der Seite geführte Figuren

Papierfiguren – Schattenfiguren – Figuren des Schwarzen Theaters – Fantoche-Figuren

Von oben geführte Figuren

Stabfiguren – Marionetten

Flächige Figuren

Theatrum mundi

Kleine Figuren (aus Pappe, Blech, Zinn, Holz) werden auf Schienen hin und her geschoben

Schattenfiguren

Vor einer Lichtquelle wird eine flache Figur mit Stäben und Fäden von unten oder von hinten bewegt.



Flachfiguren

Bemalte Figuren werden an Fäden und Stäben von unten bewegt.



Papierfiguren

Kleine flache Figürchen aus Karton werden an Draht von oben, an Holzleistchen von der Seite geführt.

Körperhafte Figuren

Unbekleidete oder bemalte Hand



Fingerpuppen

Einfache Dinge werden auf die Finger der Hand aufgesteckt.

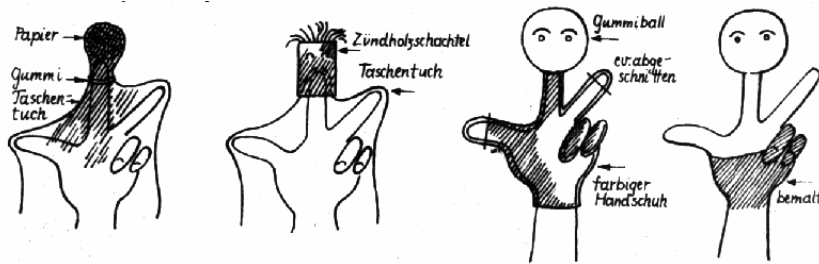
Handpuppen

Die Figur umschließt die menschliche Hand



Mimikpuppen

Die Finger des Spielers verändern den mimischen Ausdruck der Figur.



Stabfiguren und Marotten

Mit Stäben von unten geführt.



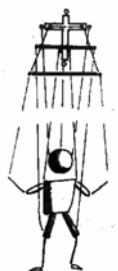
Hand-Stock-Puppen

Kombination einer Handpuppe mit einer Stabfigur



Marionetten

An Fäden hängend, von oben bewegt



<http://artm-friends.at/ilse/wp-content/www/vom-theater-figuren.html>

Quelle

Maskenspiel

Das Maskenspiel ist in der gesamten europäischen Theatertradition von großer Bedeutung, es fand sich im antiken Maskentheater genauso wie in der italienischen Form der Commedia dell'arte. In den früheren Stadien der Theaterkunst erschienen die Figuren wahrscheinlich sehr stilisiert und entindividualisiert: Es dominierten Masken, aufwendige Gesten und laute Äußerungen, erst später (ca. ab dem 5. Jahrhundert in Athen) nehmen die monologischen und dialogischen schauspielerischen Momente zu.

Die Maske ist meist starr und trägt eine Tendenz zur Stilisierung. Man kann sich über Maske und Maskenhaftigkeit verstecken, d.h. die Individualität verbergen. Andererseits ist es den Mitspielenden im Kinder- und Jugendtheater häufig gerade unter dem Schutz der Maske möglich, Elemente des Innern und des Gefühlslebens, die sonst nicht zugelassen werden, auszudrücken. Unterstützend betonen hier auch Körperbewe-

gungen das Innere. Für die Technik des KJT ist auch besonders wichtig, dass hier, wo die sonst extrem wichtigen Gesichtsbewegungen zur Rollenausfüllung wegfallen, andere Momente den Schwerpunkt bilden: Verbal- und Körpersprache, Bewegungen im Raum etc. Man kann hier besonders gut Neutralmasken verwenden, als Masken, die keinen spezifischen Gesichtsausdruck zeigen.

Eine Frage, die sich die Spielenden hier immer stellen müssen, ist: Welche Maske passt zu mir?

Wichtig im Zusammenhang mit dem Kindertheater sind vor allem

- die Funktion von Maske (und Kostüm) zur Charakterisierung von Rollen
- die Bedeutung von Material, Farbe, Form
- der Zusammenhang von Kostüm, Maske und Körpersprache

Grundformen der Improvisation

Improvisation steht im engen Zusammenhang mit Spontanität, die allein allerdings noch keinen kreativen Prozess befördern kann. Spontanität ist die „Fähigkeit und Bereitschaft des Individuums zu freiwilligen und selbstbestimmten Handlungen, die auf keine äußere Anstöße zurückgehen“. Ziel ist, die menschliche Spontanität freizusetzen und gleichzeitig in das gesamte Lebensgefüge des Menschen sinnvoll zu integrieren. Wird Spontanität freigesetzt und gleichzeitig integriert, so entsteht Kreativität.⁴⁷

Im Theater der Gegenwart findet man vielfältige Formen der Improvisation vor allem in diesen Feldern:

- in der Schauspielausbildung
- im Prozess der Inszenierung im professionellen Erwachsenentheater
- als eigenes Genre (Improvisationstheater)

- im Bereich von therapeutisch gerichteten Theaterformen
- vor allem im Kinder- und Jugendtheater (Darstellendes Spiel, Rollenspiel, szenisches Spiel etc.)

Spontanes Stegreif- oder Improvisationsspiel

Bevor man diese Form erprobt und man sich in die ausgedachten Rollen begibt, sollten einige Fragen geklärt werden

- **Rollenbiographie:** Welche Rolle? Alter, Kleidung, familiärer Hintergrund, persönliche Vor-

lieben auf verschiedenen Gebieten, Gefühle, Ängste, Bedürfnisse u.ä.

- **Situation der Szene:** der Schauplatz, der aktuelle, biographische und historische Kontext
- **Die Geschichte:** Grundlinien, Quelle, Stoff

Pantomimische Spiele (Bestimmungen)

Pantomime

Pantomime ist ein reines Körperspiel, in dem ohne Sprache Handlungen gezeigt und Geschichten erzählt werden. Sie benötigt als Form eine Verknappung des Ausdrucksrepertoires und die Konzentration auf wenige Charakterzüge oder Handlungsaspekte (Überzeichnung).

Statuentheater

Hier werden Körper benutzt, um Körperhaltungen darzustellen, die Elemente von Situationen, Problemen, Personenkonstellationen u.ä. zeigen (einzeln oder in Gruppen). Ausgehend von der Situation kann dann durch Veränderung der Statuen und ihres Verhältnisses zueinander ein Wunschbild gestaltet werden. Das Statuentheater wird auch in Psychotherapien verwendet und ist gut geeignet zur Aufdeckung und Lösung von konflikthaften Strukturen, Ängsten, Aggressionen etc.

Forumtheater

Das Forumtheater „ist eine weltweit verbreitete Form des politisch-pädagogischen Mitspiel- und Improvisationstheaters, die von Augusto Boal im lateinamerikanischen Kontext der 1970er Jahre entwickelt wurde und zum Theater der Unterdrückten gehört. Mit F wurden Formen von sozialer und politischer Unterdrückung bewusst gemacht und Themen wie Macht- und Gewaltmissbrauch der Ordnungskräfte, Rassismus, Sexismus, unerträgliche Arbeitsbedingungen und niedrige Löhne als Ausdruck ökonomischer Abhängigkeit und Ausbeutung behandelt. F zielt(e) auf die Entwicklung einer kollektiven (Handlungs-) Perspektive gegenüber gesellschaftlichen Missständen. Es soll(te) ‚Proberaum für die Revolution‘, für Befreiung und Veränderung im ‚wirklichen Leben‘ sein und war mit Fragen der Umsetzung von Strategien, die im Forum ‚geprobt‘ wurden, mit der gesellschaftlich-politischen Praxis sehr eng verknüpft.“⁴⁸

Praktische Aufgabe

- Entscheiden Sie sich für eine Art des Figurentheaters (z.B. Schattenfiguren) und fertigen Sie zu einem bekannten Kindertext die Figuren an.

Anmerkungen

⁴⁵Johann Wolfgang von Goethe: Werke. Hamburger Ausgabe. Bd. 7. München 1981, S. 11.

⁴⁶Goethe: Werke. Bd. 7, S. 14.

⁴⁷Koch/Streisand: Wörterbuch der Theaterpädagogik, S. 138 (Anm. ausgelassen).

⁴⁸Koch/Streisand: Wörterbuch der Theaterpädagogik, S. 108 (Anm. ausgelassen).

ANHANG

Formen des Spiels in Kindergarten und Grundschule

Merkmale eines Theaters für die Kleinsten

Wichtige Begriffe

Die folgenden Bestimmungen folgen den Ausführungen, die sich in Publikationen des Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland zum Projekt THEATER VON ANFANG AN finden.

Informationen im Internet

<http://www.theatervonanfangan.de/>). Die folgenden Zitate und Referate beziehen sich auf diese Internetplattform.

Zu den Voraussetzungen und Zielen des Projekts heißt es dort (hier gekürzt):

Entwicklung in der Ausbildung von Erzieher/innen: Die Situation in Deutschland

Die derzeitige Debatte über Reformen in der Erzieherausbildung konzentriert sich vor allem auf das Niveau der Ausbildung. Trotzdem sieht der neue Rahmenplan für die Ausbildung von Erzieher/innen, den die Ständige Konferenz der Kultusminister im Jahr 2003 beschloss, keine nennenswerten Änderungen vor. Diese fehlenden grundlegenden Umgestaltungen betreffen auch die vernachlässigende Haltung gegenüber dem Theater als substantielles Mittel der ästhetischen Bildung.

Theater als selbstverständlicher Ausbildungsgegenstand fehlt in der herkömmlichen Ausbildung; er findet keinen Eingang als eigenständiges Fach in den Ausbildungsplänen der Fachschulen. Potenziale, die Theater für Kinder im frühesten Alter darbieten könnte, können aufgrund der beschriebenen Gegebenheiten in den Betreuungseinrichtungen und dem derzeitigen Stand der Ausbildung nicht wahrgenommen werden.

Neue Entwicklungen im professionellen Kindertheater – ein Feld der Inspiration

Im professionellen Theater ist ein verstärktes Interesse an Theaterformen des Theaters für die Allerkleinsten zu beobachten. Erste Theatertreffen, die speziell dieses Thema aufgriffen, fanden bereits statt. Das Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland widmete im Mai 2005 dem Theater für Kleinkinder im Rahmen des 8. Kinder- und Jugendtheatertreffens Augenblick mal! in Berlin ein international ausgerichtetes und als geschlossenen Arbeitskreis durchgeführtes Programm unter dem Titel „Theater von Anfang an!“. Im September 2005 richtete das HELIOS Theater in Hamm das internationale Festival first steps aus. Beide Treffen beinhalteten einen Fachaustausch mit Experten aus dem europäischen Ausland wie Italien, Frankreich und Schweden. Auch in diesen Ländern ist das Theater für die Allerkleinsten eine noch recht junge Entwicklung, man verfügt hier jedoch über bereits umfangreiche Erfahrungen.

Im Theater für die Allerkleinsten und mit ihnen geht es nicht um die Darstellung von Rollen bzw. um das Spielen von Rollen gemäß eines bürgerlichen Verständnisses von Theater. Im Theater für die Allerkleinsten sind künstlerische Formen und Spielweisen bedeutend, die transparent sind: oft werden Spielvorgänge als gemacht dargestellt. In der Arbeit mit Kindern – und oft auch auf der Bühne – sind Formen der Wahrnehmung und wahrnehmende Tätigkeiten, Handlungsabläufe wie Fühlen, Riechen und Tasten zentral.

Im Projekt „Theater von Anfang an!“ stehen solche Ansätze und Formen im Mittelpunkt.

Ziele des Projekts und seine Instrumente

Im Projekt stehen Theaterformen mit Kindern und für Kinder im Alter bis zu 5 Jahren zur Debatte. Herzstück des Projektes wird die Entwicklung von modellhaften Projekten an vier Standorten der Republik sein: Berlin, Mannheim, Hamm und Dresden. An jedem Projektort werden drei Akteure (Erzieherinnen aus den Kindertagesstätten, Künstler sowie Theaterpädagogen aus dem Theater und Wissenschaftler aus den Hochschulen) in einem Zeitraum von zwei Jahren gemäß ihres eigenen ästhetischen wie Bildungsansatzes

und ihrer strukturellen Möglichkeiten ein Projekt erarbeiten, das im Spannungsfeld von „Theater spielen und Theater sehen“ angesiedelt ist.

Sie werden von einem gemeinsamen Punkt aus beginnen: vom Wechselspiel „Theater sehen und Theater spielen“. Die Künstler und Theaterpädagogen werden in die Kindertageseinrichtungen gehen, mit den Kindern (Theater) spielen und für sie spielen. Die Kinder werden ins Theater kommen und künstlerische Darbietungen erleben. Die Theaterpädagogen und Künstler werden die Erfahrungen, die sie mit den Kindern gemacht haben, in ihre künstlerische und pädagogische Arbeit einbeziehen. Die Erzieherinnen wiederum werden ihre Erfahrungen in ihre pädagogische Arbeit mit den Kindern einfließen lassen.

Die Schritte werden in enger Zusammenarbeit zwischen den Erzieherinnen der Einrichtungen, den Theaterleuten und den begleitenden Wissenschaftlern unternommen. Welche Schrittabfolge, welchen pädagogischen Ansatz oder welchen thematischen Schwerpunkt das Kooperationssteam an dem jeweiligen Ort in diesem Prozess wählen wird, entscheidet es gemäß seiner pädagogischen, künstlerischen wie ästhetischen Vorstellungen.

Der Forschungs- und Erkenntnisprozess wird durch verschiedene Beiträgen von externen Fachleuten sowie zahlreichen Formen des gegenseitigen Austausches der Projektteilnehmer untereinander befördert. Die Teilnehmer der vier Projektorte treffen sich in größeren Abständen, regelmäßig zum Fachaustausch während des gesamten Projektzeitraumes.

Im Bereich der frühkindlichen Erziehung und Bildung muss im Allgemeinen noch Grundlagenforschung betrieben werden. Die wissenschaftliche Begleitung der einzelnen Projektorte dient vor allem der Dokumentation der pädagogischen Fragestellungen und des künstlerischen Materials, das im Verlauf des Projektes entstehen wird. Diese Sammlung stellt ein Novum in der deutschen Forschungs- und Wissenslandschaft dar. Durch die Auswahl von vier verschiedenen Lehreinrichtungen, die unterschiedliche Felder der Wissenschaft vertreten, kommen verschiedene mögliche Sichtweisen auf das Feld der frühkindlichen ästhetischen Bildung im Projekt zusammen – am Ende des Projektes werden sie einander gegenüber gestellt werden.

Unterschiede des ‚Theater für die kleinsten‘ zum ‚normalen‘ Theater

- keine professionellen Schauspieler, die sich durchgängig in die Rolle eines anderen begeben,
- meist keine Geschichte oder Fabel in einem linearen, streng aufgebauten, ‚tektonischen‘ Sinne, wie wir es im traditionellen Theater vorfinden.

Wesentliche für das Theater insgesamt zentrale Begriffe finden wir auch hier, sie müssen aber in gewisser Weise umdefiniert werden:

Beteiligung

Grundanliegen dieser Theaterform ist es, eine gemeinsame Erfahrung von Spielern (nicht: Schauspielern, die völlig in einer anderen Rolle aufgehen) und Kindern herzustellen. Die Spieler müssen im Rahmen der hier stattfindenden Kommunikation eine besondere Sensibilität für Stimmungen und deren Schwankungen haben, um diese Gemeinsamkeit entstehen zu lassen. Tendenziell verschwindet hier die Grenze von Spieler und Zuschauer, die Rollen sind flüssig und in gewisser Weise austauschbar.

Die Dimension des Ästhetischen

Wie deutlich geworden sein dürfte, geht in diesem Theater keineswegs nur um ein pädagogisch gerichtetes Spiel, sondern immer auch um das, was das Theater ausmacht: die Dimension des Schönen, Künstlerischen. Gegenüber einer einseitigen Festlegung auf den Bildungsgehalt solcher Spiele ist darauf zu bestehen, dass jeweils die Realisierung kindgemäßer künstlerischer Vorgänge angestrebt wird.

Einfachheit

Das Theater für die Kleinsten bedient sich einer Vielzahl von sichtbaren und nicht sichtbaren Mitteln, es ist aber zugleich frei von der komplexen Organisation der herkömmlichen Theateraufführungen. Dies betrifft insbesondere das weitgehende Fehlen komplexer Symbolisierungsfunktionen: Personen und Dinge haben nicht einen mehr oder minder festgelegten Verweisungszusammenhang, sondern bedeuten zunächst einmal nur sie selbst und können ihre Erscheinungs- und Bedeutungsform jederzeit wechseln.

Die Erzählweise in diesem Theater ist eher nicht-linear, Brüche und A-Logizitäten werden nicht (wie etwa in Brechts epischem Theater) als bedeutungstragendes Gegenmodell zum herkömmlichen Theater verwendet, sondern korrespondieren der Gefühls- und Erfahrungswelt kleiner Kinder (abstrakt, a-logisch, nicht wortgeprägt, durchsymbolisiert). Dinge haben zum Beispiel ein Eigenleben, weil sie dies in der Phantasie des Kindes auch haben können, nicht, weil damit eine bestimmte, weiterführende Aussage getroffen werden soll.

Geschichte, Fabel

Auch hier zeigt sich, dass die herkömmlichen dramaturgischen Kategorien nur bedingt und modifiziert für das Kindertheater anwendbar sind. Wie schon gesagt, finden sich Linearität und Verweisungscharakter höchstens ansatzweise. Dies prägt auch die Geschichte, die hier erzählt bzw. spielerisch gestaltet wird

Begrifflichkeit

- **Geschichte:** chronologisch geordnetes Nacheinander von Ereignissen und Vorgängen
- **Fabel:** enthält kausale und sinnstiftende Verknüpfungen der Handlung (Intrige)
- **Handlung:** Entwicklung des Geschehens im Drama.

Zwar finden sich auch im Theater für die Kleinen Illusionswirkungen, diese sind aber nicht umfassend und durchkonstruiert, sondern fest integriert in die Imagination der kleinen Zuschauer. Materialien werden als Ausdrucksformen genutzt, die jeweils Funktionen und Bedeutungen verändern. (Vgl. Beispiele: „Al di la“, „Hase Hase Mond“)

Kommunikation

Konstitutiv ist hier – wie im Erwachsenentheater – die räumliche Präsenz von Spielenden und Zuschauenden, wobei die Grenzen zwischen diesen beiden Gruppen im Theater für die Kleinsten nicht streng gezogen werden können. Die Kommunikationssituation ist in diesem Setting allerdings weniger starr und vorgegeben, eher fragil, d.h. sie ist für Störungen anfällig, muss immer wieder neu ausgehandelt werden, die Balance wird immer wieder hergestellt, bietet aber auch mehr Möglichkeiten für spontane Reaktionen: Im Gegensatz zu den Aufführungen im Erwachsenentheater gibt es hier spontane, lebendige Reaktionen.

Kommunikation ist natürlich immer wechselseitig und sie bedient sich verschiedenster verbaler wie nicht-verbaler Mittel. Während das traditionelle Erwachsenentheater ‚literarisch‘, d.h. besonders auf das gesprochene Wort fixiert ist, spielt im Theater für die Kleinen der Blickkontakt eine besonders große Rolle, vor allem aber auch die Aktivierung der taktilen Sinne, die körperliche Wahrnehmung.

Materialität, Körperlichkeit, Bewegung

Wie schon unter Kommunikation erläutert, spielt die körperliche Präsenz im Kindertheater eine stärkere Rolle, insgesamt Körperlichkeit und Materialität - in der Verwendung von und der Auseinandersetzung mit verschiedenartigen Materialien, zugleich Formen der Rhythmik, der Musikalität und der Bewegung.

Regeln und Grenzen

Regeln und Grenzen im Theater für die Kleinen sind besonders flexibel und jederzeit veränder- oder verhandelbar. Es gibt natürlich äußere Regeln, die durch das Publikum, die Zeit, den zur Verfügung stehenden Raum, insgesamt von den äußeren Rahmenbedingungen gesetzt werden. Dies betrifft z. B. auch die jeweils zu treffende Entscheidung: Wie weit können einerseits Räume für Zuschauerreaktionen auch emotionaler Art gegeben werden, wie weit muss aber auch auf eine gewisse Disziplin geachtet werden, so dass kein Chaos entsteht und die Stimmen noch verständlich sind. Davon zu unterscheiden sind ‚innere‘ Regeln, die durch die Absichten der Macher, den Stoff, das Alter der Kinder u.ä. von Fall zu Fall anders zu setzen sind.

Spieler

Wie schon gesagt, gibt es nicht, wie im professionellen Erwachsenentheater, Schauspieler, die innerhalb der Aufführungszeit ihre persönliche Identität praktisch ablegen und sich vollkommen in eine andere Rolle begeben. Die besondere Form der gegenseitigen Kommunikation im Theater für die Kleinen bedingt es, dass der Spieler durchaus seine eigene Persönlichkeit zeigt oder aber auch eine festgelegte Figuration ausfüllt, etwa den Clown, die den Kindern vielfältige Imaginations- und Projektionsräume eröffnet.

Spielfläche

Eine begrenzte Spielfläche wird in den meisten Fällen gewünscht sein, allerdings keine starre Trennung von Bühne und Zuschauerraum wie im Erwachsenentheater. Es geht bei der Entscheidung dieser Fragen in konkreten Spielsituationen wiederum um die speziellen Kommunikationsformen, um die Ausdrucksmittel und um Fragen von Nähe und Distanz.

Sprache und künstlerisches Ausdrucksmittel

Die Verbalsprache ist hier nur eine von vielen anderen Ausdrucksformen; im Theater für die Kleinen dominiert meist die Körpersprache (Gestik und Mimik) gegenüber der verbalen Sprachform. Bilder, Töne, Musik, vor allem aber körperliche Aktionen sind zentrale Ausdrucksmittel, dies entspricht der Körper- und Bewegungszentriertheit von Kindern.

Zeit

Es gibt hier einen eigenen Rhythmus, der dem Rhythmus des Publikums entspricht, insbesondere den gemeinsamen Atemvorgängen, die Geborgenheit vermitteln. Wesentlich ist hier besonders die jeweils neue Festlegung von Zeitintervallen (die standardisierte Zeitform des Erwachsenentheaters ist also nicht vorfindbar) und der Wechsel von Phasen der Stille und des Geräusches.

Ausgewählte Literatur zum Thema

Drama

- Asmuth, Bernhard: Einführung in die Dramenanalyse. Stuttgart 1994.
- Ottmers, Martin: Drama. In: Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Neubearb. des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte. Hg. v. Klaus Weimar. Bd. I. Berlin 1997, S. 392-396.
- Pfister, Manfred: Das Drama. Theorie und Analyse. 11. Auflage. München 2003.
- Platz-Waury, Elke: Drama und Theater. Eine Einführung. 4. Aufl. Tübingen 1994.

Kindertheater – Jugendtheater – Übungsmaterial

- Albrecht-Schaffer, Angelika: Theaterwerkstatt für Kinder. 100 und eine Idee rund ums Theaterspielen. München 2006.
- Darstellendes Spiel. Reclams Kindertheaterführer. 100 Stücke für die junge Bühne. Stuttgart 1994.
- Deinert, Sylvia: Das Wie zum Sprechen bringen: postdramatische Stückentwicklung im Kindertheater. Frankfurt/M. 2005.
- Diekhans, Johannes, Hg.: 99 Theater-Spiele. Übungen für die theaterpädagogische Praxis. Erarbeitet v. Barbara Müller u. Helmut Schafhausen. Paderborn 2003.
- Belgrad, Jürgen, Hg.: TheaterSpiel. Ästhetik des Schul- und Amateurtheaters. Hohengehren 1997.
- Brem, Christiane: Theatererlebnisse. Mit Kindern Theaterstücke kreativ gestalten. Donauwörth 2005.
- Hoffmann, Christel / Israel, Annett, Hg.: Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen - Konzepte, Methoden und Übungen. 2. Aufl. München 2004.
- Krantz, Margareta: Wir spielen Geschichten. Wie Kinder beim Theater- Spielen sich und die Welt erleben. Köln 1995.
- Lechthaler, Katja: Alle Kinder spielen gern Theater. Was Kinder beim Schauspielen erleben und lernen. Wiesbaden 2004.
- Lohf, Sabine: Theater - Spielbuch für Kinder. Ravensburg 1997.
- Maar, Paul / Schmidt, Max, Hg.: Vorhang auf und Bühne frei! Kinder- und Jugendtheater in Deutschland. Schriftenreihe der Deutschen Akademie (10/1998).
- Reilstab, Felix: Handbuch Theaterspielen. 4 Bde. Wädenswill (Schweiz) 1998.
- Roozendahl, Walter: Theater für Kinder. Vom Drehbuch bis zur Aufführung. Kaiser und Nachtigall. Hamburg 1988.
- Schneider, Wolfgang: Kindertheater nach 1968. Neorealistische Entwicklungen in der Bundesrepublik und West-Berlin. Köln 1984.
- Schneider, Wolfgang: Theater für Kinder und Jugendliche. Beiträge zu Theorie und Praxis. Hildesheim 2005.
- Vortisch, Stephanie: Keine Angst vor dem Theater. Werkstattbuch mit 100 Spielideen und mehr. Neuwied 2000.
- Waechter, Friedrich Karl: Kunst für Kinder. In: Die Weltwoche, Zürich 1989.
- Waechter, Friedrich Karl: Friedrich Karl Waechters Erzähltheater. Mit Zeichn. des Autors. Frankfurt/M. 1997.
- Wardetzky, Kristin / Kneschke, Gabriele, Hg.: TheaterSpielKiste. Texte und Ideen zum darstellenden Spiel für Schülerinnen und Schüler der Klassen 5 bis 7. Berlin 1995.

Spiel und Theater im Kindergarten

- Bahde, Agnes: Vorhang auf und Bühne frei! Kinder gestalten Theaterrollen selbst. In: Kindergarten heute, H. 6 (1997).
- Berzheim, Nora: Darstellendes Spiel im Kindergarten. Aus der Praxis der elementaren Musik- und Bewegungserziehung, Donauwörth 1980.
- Bockhorst, Hildegard, Hg.: Kinder brauchen Spiel & Kunst. Bildungschancen von Anfang an – Ästhetisches Lernen in Kindertagesstätten. Schriftenreihe Kulturelle Bildung, Vol. 2, München 2006.
- Fürli, Elke: Das Theaterbuch für Kindergarten und Hort. Von der ersten Idee bis zur Aufführung. Freiburg/Br. 2002.
- Kühn, Wilhelm: "Trau dich, etwas Neues zu probieren". Improvisationstheater mit Hortkindern. In: Kindergarten heute, Heft 5 (2002), S. 28-31.
- Merz, Christine: "Und ich spiel die Pechmarie". Theaterzauber. In: Kindergarten heute, Heft 11-12 (1999), S. 18-21.
- Rittersberger, Andrea: Märchen singen, tanzen und spielen. Musiktheater im Kindergarten. In: Kindergarten heute, Heft 6-7 (2005), S. 20-25.
- Schaukelberger, Hildegard: Kinder brauchen Theater. In: Kindergarten heute, Heft 2 (1992), S. 32-38.
- Thiesen, Peter: Drauflosspieltheater. Ein Spiel- und Ideenbuch für Kindergarten. Weinheim 1991.

Theaterwissenschaft

- Balme, Christopher: Einführung in die Theaterwissenschaft. 2. überarb. Aufl. Berlin 2001.
- Fischer-Lichte, Erika: Semiotik des Theaters. 3 Bde. Tübingen 1983.
- Fischer-Lichte, Erika: Geschichte des Dramas. Epochen der Identität auf dem Theater von der Antike bis zur Gegenwart. 2 Bde. Bern/München 1990.
- Fischer-Lichte, Erika: Ästhetik des Performativen. Frankfurt/M. 2004.
- Fischer-Lichte, Erika et al., Hg.: Metzler Lexikon Theatertheorie. Stuttgart 2005.
- Lehmann, Hans-Thies: Postdramatisches Theater. 2. Aufl. Frankfurt/M. 2001.
- Sucher, C. Bernd, Hg.: Theaterlexikon. Autoren, Regisseure, Schauspieler, Dramaturgen, Bühnenbildner und Kritiker. München 1995.

Theaterpädagogik

- Bidlo, Tanja: Theaterpädagogik. Einführung. Essen 2006.
- Hentschel, Ulrike: Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. Weinheim 1996.
- Israel, Annett / Riemann, Silke, Hg.: Das andere Publikum. Deutsches Kinder- und Jugendtheater. Berlin 1996.
- Jenisch, Jakob: Der Darsteller und das Darstellen – Ich selbst als ein anderer, Grundbegriffe für Praxis und Pädagogik. Berlin 1996.
- Koch, Gerd / Streisand, Marianne, Hg.: Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin 2003.
- Vogg, Martin: Die Kunst des Kindertheaters. Analyse des künstlerischen Potentials einer dramatischen Gattung. Frankfurt/M. 2000.

Rollenspiel

Broich, Josef: Rollenspielpraxis. Vom Interaktions- und Sprachtraining bis zur fertigen Spielvorlage. Köln 1999.
Kramer, Michael: Das praktische Rollenspielbuch. Theater als Abenteuer, Rollenspiele, Spielaktionen, Spielpläne. Offenbach 1986.

Puppen-, Finger-, Figurentheater, Marionetten, Schattenspiel

Burkhardt, Hermann: Figurentheater und Schattenspiel. Tübingen 1987.
Grünewald, Dietrich: Papiertheater. Berlin 1993.
Lange, Ulrike: Das Kasperlebuch. Spielstücke für das Puppentheater. Ravensburg 2007.
Lohf, Sabine: Das Finger-Theater-Buch mit dem kleinen Zauberer. Spiel- und Bastelspass für Kinderhände. Freiburg 2005.
Nold, Wilfried: Das Spiel der Schatten. Moers 1995.

Medienwissenschaft und Theater/ -erziehung

Faulstich, Werner: Einführung in die Medienwissenschaft. München 2003.
Geretschlaeger, Ingrid: Kindermedien. Eine Berg- und Talfahrt in die Wunderwelt. Graz 1991.
Göttlich, Udo / Nieland, Jörg-Uwe / Schatz, Heribert: Kommunikation im Wandel. Zur Theatralität der Medien. Köln 1998.
Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina, Hg.: Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim 2002.
Heidmann, Horst: Kindermedien, Stuttgart 1992.
Hickethier, Knut: Einführung in die Medienwissenschaft. Stuttgart 2003.
Kirschner, Jürgen, Hg.: Kinder- und Jugendtheater in den Medien. Berlin 1998.
Kohm, Roland et al.: Medienpädagogik und Medienpraxis für soziale Berufe. Lehr- und Arbeitsbuch. Bd. 2. Freiburg i. Br. 2005.
Laufer, Jürgen / Röllecke, Renate, Hg.: Methoden und Konzepte medienpädagogischer Projekte. Handbuch 1. Bielefeld 2006.
Steitz-Kallenbach, Jörg / Thiele, Jens, Hg.: Medienumbrüche. Wie Kinder und Jugendliche mit alten und neuen Medien kommunizieren. Oldenburg 2002.
Vollbrecht, Ralf: Einführung in die Medienpädagogik. Weinheim 2001.

Improvisation, Improvisationstheater

Johnstone, Keith: Theaterspiele. Berlin 1998.
Lemanczyk, Klaus: Kindertheater - von der Spielidee zur Aufführung. Improvisationstheater in der Schule. Aachen 1995.
Paris, Volkhard / Bunse, Monika: Improvisationstheater mit Kindern und Jugendlichen. Organisation, Spielgeschichten, Spielanleitung. Reinbek 1994.
Spolin, Viola: Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater. Paderborn 1993.

Stücke – Sammlungen - Anleitungen

Ballreich, Rudi / Zinck, Dörte, Hg.: Zirkus-Theater, Theater-Zirkus. Theaterstücke für Zirkusgruppen. Stuttgart 2000.
Baumann, Evgenija A.: In meinem Schulhof sind meine Freunde, Vier kleine Theaterstücke für Grundschule und Kindertheater. Konstanz 2003.
Baumann, Evgenija A.: Dies und das macht viel Spaß! Susi kommt doch in die Schule. Kleine Theaterstücke für Grundschule und Kindertheater für Einschulungsfeiern, Weihnachtsfeiern, Abschiedsfeiern, Sommerfeste und andere Schulfeste. Konstanz 2003.
Dähn, Christian / Kondschat, Heiner: Was ein Löwe spricht, ist wahr. Lieder + Musik aus dem Kindertheater; für Kinder ab 4 Jahre. Hamburg 1999 (MC).
Deimel von Grafenstein, Barbara: Theater für Kinder und Jugendliche II. Einakter, Kurzspiele, Spielentwürfe, Stücke mit offenem Ende. München 2002.
Diepmann, Rita: Tri-tra-trallala. 42 Kasperlstücke für den Kindergarten. München 2001.
Hacks, Peter: König, Kasper, Krokodil: drei Märchendramen für Kinder. Berlin 1998.
Härtling, Peter: Tante Tilli macht Theater. Weinheim 2000.
Kolneder, Wolfgang / Ludwig, Volker: Das Grips Buch. Theatergeschichten. Berlin 1994.
Krause, Ingelore u. Heinz: Zaubertheater. Spielstücke für Kinder. Velber 1987.
Landa, Thomas u. Norbert: Kinder machen Theater. Spiele und Stücke, Kostüme und Kulissen. Freiburg/Br. 1993.
Lindgren, Astrid: Kindertheaterstücke. Hamburg 1986.
Maar, Paul: Kindertheaterstücke. M. Illustrationen v. Autor u. e. Nachw. v. Manfred Jahnke. Hamburg 1984.
Maar, Paul: Neue Kindertheaterstücke. M. Illustrationen v. Autor u. e. Nachw. v. Wolfgang Schneider. Hamburg 1993.
Preußler, Otfried: Kindertheaterstücke. Hamburg 1985.
Neuhaus, Dieter, Hg.: Arbeitstexte für den Unterricht - Theater spielen - Anregungen, Übungen, Beispiele. Stuttgart 1993.
Tiemann, Hans-Peter: Die Kusskrise. Theater mit den Trillmichs; 13 dreiste Stücke für Kinder und Jugendliche. Mülheim a. d. Ruhr 2004.
Victor, Marion, Hg.: Spielplatz 10. Kinder spielen Theater. Fünfzehn Stücke. Frankfurt/M. 1997.
Victor, Marion / Bont, Ad de, Hg.: Fünf Theaterstücke für Kinder. Frankfurt/M. 1988.
Marion Victor et al., Hg.: Spielplatz, Bd.1, 5 Theaterstücke für Kinder. Frankfurt/M. 2000.

Psychologie – Spiel / Psychodrama

Bosselmann, Rainer et al.: Variationen des Psychodramas. Ein Praxis-Handbuch nicht nur für Psychodramatiker. Meezen 1993.
Einsiedler, Wolfgang: Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. Bad Heilbrunn 1991.
Mogel, Hans: Psychologie des Kinderspiels. Berlin 1994.
Oerter, Rolf: Psychologie des Spiels. Weinheim 1999.
Simon, Eva: Spielmodelle für die Grundschule. Theaterspiele mit Variationen. München 1995.

Szenische Interpretation

Abraham, Ulf: Drama, Theater, Szenisches Spiel. Praxis Deutsch. Sonderheft, 2005.
Schafhausen, Helmut, Hg.: Handbuch Szenisches Lernen - Theater als Unterrichtsform. Weinheim 1995.
Scheller, Ingo: Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin 1998.
Scheller, Ingo: Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts. Wolfenbüttel 2004.

Märchen, -spiel

Franz, Kurt / Kahn, Walter, Hg.: Märchen - Kinder - Medien. Beiträge zur medialen Adaption von Märchen und zum didaktischen Umgang. Baltmannsweiler 2000.
Heidtmann, Horst: "Medienadaptionen von Volksmärchen", in: Kurt Franz u. Walter Kahn (Hg.): Märchen-Kinder-Medien. Beiträge zur medialen Adaption von Märchen und zum didaktischen Umgang, Hohengehren 2000, S. 82-97.
Mrozek, Renate: Märchen-Theater für Kinder. Gereimte Märchenspiele. (Lernmaterialien). Lichtenau-Scherzheim 1999.
Roozendaal, Walter: Theater für Kinder. Schneewittchen. Hamburg 1993.
Wiltshire, Terri: Kinder - Märchen - Theater. Erlangen 1997.
Zitzlsperger, Helga. Kinder spielen Märchen: Weinheim 1980.

Zirkus - Clowntheater

Rothstein von Ennsthaler, Arminio: Du wollen Clown spielen? Zirkus, Clowns, Handpuppen, Marionetten, Zaubern. Steyr 1994.
Wüdrich, Friedlinde: Zampazan. Zirkus- Musik- Theater für Kinder. Frankfurt/M. 1998.

Ästhetische Erziehung / Erfahrung

Mattenklott, Gundel: Grundschule der Künste. Vorschläge zur Musisch-Ästhetischen Erziehung. Hohengehren 1998.
Mattenklott, Gundel / Rora, Constanze, Hg.: Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim 2004.
Merkel, Johannes: Gebildete Kindheit. Wie die Selbstbildung von Kindern gefördert wird. Handbuch der Bildungsarbeit im Elementarbereich. Bremen 2005.
Neuß, Norbert, Hg.: Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Frankfurt/M. 2000.
Spinner, Kaspar H., Hg.: Synästhetische Bildung in der Grundschule. Donauwörth 2002.
Thiele, Jens / Steitz-Kallenbach, Jörg, Hg.: Handbuch Kinderliteratur. Grundwissen für Ausbildung und Praxis. Freiburg i. Br. 2003.
Welck, Karin von, Hg.: Kinder zum Olymp! Wege zur Kultur für Kinder und Jugendliche. Köln 2004.

Nützliche Adressen und Weblinks

Allgemein zum Theater

Deutsches Theaterverzeichnis: <http://www.theaterverzeichnis.de/>
Theaterportal - Service für Ihren Theaterbesuch: <http://www.theaterportal.de/>
THEATERheute - Das führende Fachmagazin der Theaterwelt: <http://www.theaterheute.de/>
Rezensionen, Neuigkeiten etc.: <http://www.nachtkritik.de/index>
seit Mai 2007 überregionales und unabhängiges Theaterfeuilleton, das nach wichtigen Premieren im deutschsprachigen Raum bereits am nächsten Morgen die Kritik dazu ins Internet stellt. Am Folgetag fasst nachtkritik.de auch Rezensionen regionaler und überregionaler Feuilletons in einer Kritikenrundschau zusammen. Außerdem sind auf nachtkritik.de aktuelle Kommentare, Porträts und Essays zu lesen. Alle Kritiken können (und sollen) kommentiert werden.
Deutscher Bühnenverein | Bundesverband der Theater und Orchester: <http://www.buehnenverein.de/>
Der 1846 gegründete Bundesverband bietet aktuelle Daten, Adressen und Links aller deutschen Theater und informiert über seine kulturpolitische Position.
Theaterkanal: <http://www.theaterkanal.de/>
Theaterparadies Deutschland: <http://www.theaterparadies-deutschland.de/>

Kinder-, Jugend-, Schultheater

Bundesverband Darstellendes Spiel e.V.: <http://www.bvds.org/>
Zusammenschluss der Landesarbeitsgemeinschaften für Darstellendes Spiel und Schultheater. Forum für Theater- und Spielpädagogik, Rahmenrichtlinien und Lehrpläne, Interessenvertretung, Schultheater der Länder
Kinder- & Jugendtheaterzentrum der BRD: www.kitz.de
Theaterpädagogisches Netzwerk: <http://buehnenfieber.de/>
Theater spielen: <http://www.theaternordwest.de/>
Theaterportal: <http://www.theaterundschule.net/>
Das Portal zum Kinder- und Jugendtheater für Aktive und Interessierte: <http://jugendtheater.net/>
Kindergartenpädagogik: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/418.html>
Zum Rollenspiel: <http://home.arcor.de/al/alexmh/anja/kiga/dasrollenspielimkindergarten.htm>
theater und schule berlin: [tusch: http://www.tusch-berlin.de/archiv.html](http://www.tusch-berlin.de/archiv.html)
Ermöglicht einen lebendigen Austausch zwischen Schüler/-innen und Theaterleuten.

Adressen von Theaterverlagen

Deutscher Theaterverlag, Postfach 10 02 61. 69469 Weinheim, Tel. (0 62 01) 5 10 61
Buchner Theaterverlag, Buchenstr. 4, 82152 Krailling, Tel. (0 89) 7 57 18 38
Karl Mahnke Theaterverlag, Große Str. 108, 27283 Verden/Aller, Tel. (0 42 31) 26 31
Kallmeyer'scher Verlag, Niels-Stensen-Str. 10, 19053 Schwerin
Materialien (z.B. historische Einordnung, Zusatzinformationen) und Literaturhinweise:
Bundeszentrale für politische Bildung (bpb): www.bpb.de/publikationen

Adressen (für Informationen und Materialien)

ASSITEJ (Association Internationale de Théâtre pour l'Enfance et la Jeunesse); Dachverband für das professionelle Kinder- und Jugendtheater:
- ASSITEJ Austria, Burggasse 28-32, A-1070 Wien, Tel. 0043/1/523172940, Fax 0043/1/523172990
- ASSITEJ Deutschland, Schützenstr. 12, 60311 Frankfurt/M., Tel. 00049/69/291538, Fax 0049/69/292354
- A.S.T.E.J. (Schweiz), Gessnerallee 13, CH-8001 Zürich, Tel. 0041/1/2261919, Fax 0041/1/2261918
Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland (mit ASSITEJ Archiv), Schützenstr. 12, 60311 Frankfurt/M., Tel. 069/296661, Fax 069/292354
Deutsche Theaterjugend im Bund Deutscher Amateurtheater: Steinheimer Str. 7/1, 89518 Heidenheim, Tel. 07321/48300, Fax 07321/48341
Dachverband von 400 Kinder- und/oder Jugendtheatergruppen
Verband Deutscher Puppentheater, VDP, Moorweg 1, D-21377 Lüneburg, Tel. u. Fax: 04131/84415
Dachverband von 132 professionellen Figurentheatern
Landesarbeitsgemeinschaft für das Darstellende Spiel in der Schule Bremen e.V. (LAG), die Interessenvertretung der Bremer Theaterlehrerinnen und -lehrer: http://www.lagds-bremen.de/cms/lag/positionen_kinderspielen_theater.php
Projekt „Theater und Schule“ (TuSch) Berlin, Hamburg: <http://www.tusch-berlin.de/>
Viele Spielideen: <http://www.praxis-jugendarbeit.de/spiele-sammlung.html>
Bundesverband Theaterpädagogik: <http://www.butinfo.de/>
Theater von Anfang an – ein Projekt des Kinder- und Jugendtheaterzentrums: <http://www.theatervonanfangan.de>
IXYSILONZETT. Magazin für Kinder- und Jugendtheater
Kulturelle Bildung im Medienzeitalter (kubim): <http://www.lehrer-online.de/url/kubim>
(Im Rahmen der Kooperation mit dem BLK-Programm "kubim" veröffentlicht durch Lehrer-Online)
KINDER ZUM OLYMP! ist die Jugendinitiative der Kulturstiftung der Länder: <http://www.kinder-zum-olymp.de/>

Tanztheater

Institution für Theater- und Tanzpädagogik, tanz- und theaterpädagogische Fortbildungen im Raum Düsseldorf: www.off-theater.de
Tanztheatergruppe Layout: Die Tanztheatergruppe unter der Leitung von Bea Blell und Ihre Produktionen: www.modernes-tanztheater.de
Spiel und Theaterwerkstatt Frankfurt: www.s-t-werkstatt-ffm.de