

Michaela Ströbel-Langer
Das Eigene im Schutz der Rolle zeigen

Michaela Ströbel-Langer

Das Eigene im Schutz der Rolle zeigen

Die Entwicklung eines Praxiskonzepts
für das Theaterspielen im Primarbereich

kopaed (muenchen)
www.kopaed.de

Michaela Ströbel-Langer ist tätig als Lehrerin und Theaterpädagogin BUT, Lehrbeauftragte an der Friedrich-Alexander-Universität, Psychodramaleiterin und Supervisorin sowie als Referentin für szenisches Lernen.

Die Publikation wurde 2017 als Dissertation an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen Nürnberg im Fachbereich Pädagogik eingereicht mit dem Titel „Das Eigene im Schutz der Rolle zeigen. Ästhetische Erziehung und Bildung mit dem Ziel der Persönlichkeitsentwicklung im Rahmen von Theaterspielen in der Grundschule“.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-86736-480-5
eISBN 978-3.86736-665-6

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2018
Arnulfstraße 205, 80634 München
Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12
e-mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Besonderer Dank gilt meinem geschätzten Doktorvater Professor Dr. Dieter Spanhel für die äußerst verlässliche, konstruktive und ermutigende Begleitung meiner Arbeit. Wertvolle Impulse erhielt ich durch die wissenschaftliche Auseinandersetzung in seinem Doktorandenkolloquium.

Frau Professor Dr. Susanne Liebmann-Wurmer danke ich herzlichst für die Gelegenheit, theaterpädagogische Aspekte in meine Arbeit mit Studierenden am Lehrstuhl für Kunstpädagogik einbinden zu können.

Dankbar bin ich meinem Mann Andreas für seine Unterstützung, meinen Kindern Julia und Florian für ihre Geduld mit meiner Tätigkeit am Schreibtisch, meinen Schülern für die Inspiration und Begeisterung in gemeinsamen Projekten und meiner Schulleitung für die Chance zu kontinuierlicher Theaterarbeit an der Schule.

Und danken möchte ich meinem Vater Kurt Ströbel, der mich durch sein Vorbild veranlasste, meinen pädagogischen Zielen unbeirrt nachzugehen.

Inhalt

1. Einleitung	13
2. Begründung des Themas	21
2.1 Die Situation der Theaterpädagogik im Primarbereich	21
2.1.1. Die spezielle Zielgruppe Kinder	21
2.1.2. Gegenwärtige Perspektiven zur Verankerung von Theaterspielen an Grundschulen in Bayern	23
2.1.3. Zur Ausbildungssituation für Theaterarbeit im Primarbereich	25
2.1.4. Das fehlende Allgemeinverständnis schulischer Theaterarbeit im Primarbereich	27
2.2. Theaterpädagogische Forschung und Theoriebildung mit Relevanz für das Theaterspielen an der Grundschule	28
2.2.1. Grundlagentheoretische Untersuchungen	28
2.2.2. Theaterpädagogische Konzeptionen	30
2.2.3. Empirische Wirkungsforschung zum Theaterspielen	32
2.2.4. Schlussfolgerungen für mein Forschungsvorhaben	34
2.3. Der Standpunkt der Verfasserin	36
2.3.1. Erfahrungen in Studium und beruflicher Weiterbildung	36
2.3.2. Bedeutung eigener Spielerfahrungen für die Arbeit mit Kindern	37
2.3.3. Bedeutung gegenwärtiger Berufs- und Spielpraxis für die Arbeit	38
2.4. Methodisches Vorgehen	40
2.4.1. Methodologische Überlegungen	41
2.4.2. Aufbau der Arbeit	43
3. Bildung und Erziehung als Rahmen für Theaterspielen mit Kindern in der Grundschule	45
3.1. Bildungs- und Erziehungsaspekte im Lehrplan mit Relevanz für den Gegenstand Theaterspielen	45
3.1.1. Schwerpunktaspekte aus dem LehrplanPLUS für die Grundschule in Bayern	45
3.1.2. Bildungsaspekte unter systemtheoretisch-konstruktivistischer Sichtweise	52
3.1.3. Zwischen normativer Bildung und individueller Persönlichkeitsbildung	58
3.1.4. Kulturelle Teilhabe als wesentlicher Aspekt grundlegender Bildung	61
3.1.5. Erweiterung des formalen Bildungsbegriffs	63
3.2. Die Diskussion um ein Verständnis von Erziehung und ihre Unverzichtbarkeit	67
3.2.1. Kritik am Erziehungsbegriff	68

3.2.2. Gesellschaft und Familie als Bezugsgröße von Erziehungswirklichkeit	71
3.2.3. Heterogenität und Erziehungsauftrag an der Grundschule St. Leonhard	80
3.3. Prävention als Teil des Erziehungskonzepts	83
3.3.1. Resilienzförderung als Mitte eines ausgleichenden Erziehungskonzeptes	84
3.3.2. Theaterspielen als Element schulischer Resilienzförderung	88
3.4. Die Haltung des Erziehenden im Rahmen schulischer Theaterarbeit	93
3.4.1. Begegnung mit dem Anderen	94
3.4.2. Hinweise aus der empirischen Forschung zu Haltung und Selbstverständnis von Theaterlehrern	97
3.4.3. Theaterlehrer als konstante Begleiter in vielfältigen Rollen	99
3.5. Zum Verständnis von Erziehung aus systemtheoretischer Sicht	99
3.5.1. Die autopoietische Organisation psychischer Systeme	100
3.5.2. Erziehung und rekursive Prozesse	102
3.5.3. Büelers Modell erzieherischer Kommunikation	104
3.5.4. Die Wirkung von Komplexität und Kontingenz auf den Erziehungsprozess	106
3.5.5. Beschreibung theaterpädagogischer Erziehungspraxis aus systemtheoretischer Sicht	108
3.6. Theatral-ästhetische Erziehung und Bildung als Kommunikationssystem	114
4. Theoretische Grundlagen einer ästhetischen Erziehung und Bildung	119
4.1. Ästhetische Erziehung und Bildung im weiteren Sinne	120
4.1.1. Sinnliche Wahrnehmung und Bewegungserfahrung als Voraussetzung für schulische Lernprozesse	121
4.1.2. Das Zusammenspiel verschiedener Sinneskanäle im Prozess der Wahrnehmung	122
4.1.3. Koordination als Grundprinzip körperlicher Funktionsfähigkeit	123
4.1.4. Das Sinnessystem als strukturgebender Bezugsrahmen ästhetischer Erziehung und Bildung	124
4.1.5. Sinnliche Wahrnehmung und Bewegung als Grundkategorien des kindlichen Selbstkonzepts	129
4.1.6. Wahrnehmung als ästhetischer Vorgang	135
4.1.7. Bildung unter dem Einfluss emotionaler und körperlicher Faktoren	141
4.2. Ästhetische Bildung und Erziehung im engeren Sinn	153
4.2.1. Deutungsweisen der Kunsterfahrung im Bildungsprozess	153
4.2.2. Der Autonomiecharakter des Theaterspielens im Bildungskontext	155
4.3. Theaterspielen als spezifischer Handlungsrahmen	157
4.3.1. Die Analyse der Spielrahmens Theater	157
4.3.2. Grundkategorien des Handlungsrahmens Theater	161
4.3.3. Initiieren vom Bildungsprozessen durch Theaterspielen	166
4.3.4. Ästhetische Bildung und Erziehung im Theater mit Kindern	170

5. Spiel im Kontext von Entwicklung	179
5.1. Spiel in seiner Bedeutung für die Entwicklung des Kindes	181
5.1.1. Wunscherfüllung als Erklärungsmodell für Spiel	182
5.1.2. Spiel als zweckfreies Handeln (Flow)	184
5.1.3. Die Befriedigung kindlicher Grundbedürfnisse im Spiel	185
5.1.4. Die Ausrichtung auf den Gegenstand im Spiel	186
5.1.5. Das Kind als Rollenspieler	189
5.2. Gelingende Abstimmungsprozesse als Voraussetzung von Spiel	194
5.2.1. Geteilte Affektzustände als Basis gelingender Synchronisierung	194
5.2.2. Interaktion unter Gleichaltrigen als Entwicklungsaufgabe	196
5.2.3. Stufen der Perspektivenübernahme im Grundschulalter	197
5.2.4. Handlungsregulation als Voraussetzung gelingender Interaktion	200
5.2.5. Der kompetente Spielpartner und die Zone nächster Entwicklung	201
5.3. Der Handlungsrahmen Spiel	203
5.3.1. Die Integration der Realitätsebenen Fiktion und Wirklichkeit im Spiel	203
5.3.2. Der gemeinsame Wechsel der Realitätsebene im Spiel	205
5.3.3. Handlungsschemata und Skripts als stützende Orientierungsmuster	207
5.3.4. Die Bedeutung der Regel im Spiel	208
5.4. Der übergeordnete Gegenstand als Ausdruck relevanter Entwicklungsthemen	209
5.4.1. Räumliche und narrative Aspekte zur Identifikation des ÜG	211
5.4.2. Einordnung einer Spielhandlung im Entwicklungszusammenhang	212
5.4.3. Biografische Aspekte des übergeordneten Gegenstands	214
5.4.4. Möglichkeiten der Bewältigung aus neurobiologischer Sicht	216
5.4.5. Spiel als integrierendes Medium für Biografie und fiktive Episoden	218
5.5. Konsequenzen für den pädagogischen Rahmen Theaterspielen in der Schule	220
5.5.1. Entwicklungspotenziale unter dem Aspekt des Selbstbezugs beim Theaterspielen mit Kindern	221
5.5.2. Entwicklungspotenziale unter dem Aspekt des Sozialbezugs im Theaterspielen mit Kindern	224
5.5.3. Entwicklungspotenziale unter dem Aspekt des Sachbezugs beim Theaterspielen mit Kindern	227
5.6. Biografieorientierung als zentrale Perspektive für das Theaterspielen mit Kindern in der Grundschule	229
5.6.1. Vom Subjekt her begründet	231
5.6.2. Gesellschaftliche Begründung	233
5.6.3. Biografische Arbeit als ästhetische Erfahrung	235

6. Theaterpädagogische und rollenorientierte Modelle für die Arbeit mit Kindern in der Grundschule	241
6.1. Karola Wenzel: „Theater mit Kindern: Die Arena des Anderen“	244
6.1.1. Die Sicht des Kindes	245
6.1.2. Postdramatische Elemente im Theaterspielen mit Kindern	246
6.1.3. Philosophie mit Kindern	250
6.1.4. Improvisation als vorrangiger Handlungsrahmen im Theater mit Kindern	251
6.1.5. Der generationale Austausch im mimetischen Prozess	252
6.1.6. Die Dramaturgie des Kinderspiels	254
6.1.7. Auswertung des Modells „Theater mit Kindern: Die Arena des Anderen“ von Karola Wenzel	255
6.2. Gitta Martens „Playbacktheater in Grundschule und Freizeit“	263
6.2.1. Erzählen im Playbacktheater mit Kindern	264
6.2.2. Improvisierendes Spielen im Playbacktheater mit Kindern	266
6.2.3. Altersgemäße Spielweise und Ästhetik	269
6.2.4. Zielsetzung	270
6.2.5. Die Moderation als Multifunktion	271
6.2.6. Vom improvisierenden Playback zum wiederholbaren Theaterstück	272
6.2.7. Playbacktheater in der Schule	273
6.2.8. Auswertung des Modells „Playbacktheater mit Kindern“ von Gitta Martens	275
6.3. Alfons Aichinger: Kinderpsychodrama in Therapie und Schule	282
6.3.1. Symbolspiel im therapeutischen Setting	283
6.3.2. Pädagogisches Setting	284
6.3.3. Vorgehen im Spiel	286
6.3.4. Interventionsformen der Spielleitung	291
6.3.5. Auswertung des Modells „Kinderpsychodrama in Therapie und Schule“ von Alfons Aichinger	294
6.4. Tabellarische Gegenüberstellung der drei Modelle	300
7. Konzeptentwicklung	303
7.1. Methodisches Vorgehen	303
7.2. Ensemblebildung und Erzeugen von Kohäsion	306
7.2.1. Sich im Kreis zusammenfinden	307
7.2.2. Den Raum einnehmen	312
7.2.3. Führung in der Gruppe übernehmen und abgeben	313
7.3. Die Entwicklung eines Gruppenthemas	316
7.3.1. Metaebene Fiktion als Lieferant eines Gruppenthemas	316
7.3.2. Metaebene Realität als Lieferant eines Gruppenthemas	321
7.4. Basisarbeit Theater	330
7.4.1. Von der Themenfindung zur Materialsammlung	331

7.4.2. Einführung in theaterästhetische Mittel	338
7.5. Rollenübernahme, Verwandlung und Figurenentwicklung	359
7.5.1. Figurenentwicklung über Einfühlung und Identifikation	359
7.5.2. Figurengestaltung über Körper und Bewegung	362
7.5.3. Körperorientierte Rollenarbeit in Improvisationsschleifen Weg 1	364
7.5.4. Individuelle Rollenkonstruktion als Zentrum von Rollenübernahme Weg 2	383
7.6. Improvisation	398
7.6.1. Merkmale von Improvisation	399
7.6.2. Improvisation als besondere Art des Problemlösens	401
7.6.3. Spontaneität im Rahmen von Improvisation (anthropologische Überlegungen)	402
7.6.4. Improvisation und Zielorientierung (soziologische Perspektive)	403
7.6.5. Verschiedene Improvisationsformen	404
7.6.6. Potenziale von Improvisation aus theaterpädagogischer Perspektive	412
7.6.7. Beispiele strukturierter Improvisationen zur Generierung szenischen Materials	415
7.7. Die Inszenierungsphase	427
7.7.1. Improvisationsergebnisse wiederholbar machen	428
7.7.2. Kinder und der Blick des Publikums	429
7.7.3. Aufgaben der Spielleitung in der Inszenierungsphase	431
7.7.4. Festlegung auf Ebene wesentlicher Basisfaktoren von Theater	434
7.7.5. Die Anordnung biografischen Materials im Stück	438
7.7.6. Probenphase	440
7.8. Die Aufführung	449
7.8.1. Von der Proben- in die Aufführungsphase	449
7.8.2. Die Aufführung als Ereignis für den einzelnen Spieler	450
7.9. Drei Projekte in der Gegenüberstellung	453
8. Fazit	457
8.1. Ergebnisse theoretischer Erkenntnisgewinnung bezüglich theatral-ästhetischer Erziehung und Bildung	457
8.1.1. Hauptaspekte schulischer Bildungsdiskussion	457
8.1.2. Ein ressourcenorientiertes Erziehungskonzept	458
8.1.3. Sinne, Körper und Bewegung – Zentrale Komponenten ästhetischer Erziehung und Bildung	460
8.1.4. Theater als Kunst mit Kindern – Credo einer theatral-ästhetischen Erziehung und Bildung	461
8.1.5. Freies Spiel und Entwicklung – Der Schritt in die nächste Zone	463
8.1.6. Entwicklungsrelevante Aspekte freien Spiels mit Bedeutung für das Theaterspielen	464

8.1.7. Unterschiedliche methodische Ansätze subjektbezogenen Spiels	466
8.2. Persönlichkeitsentwicklung in den Projektphasen schulischer Theaterarbeit	467
8.3. Anschlussmöglichkeiten und Grenzen von Theaterarbeit auf verschiedenen Systemebenen von Grundschule	478
8.4. Reflexion der Forschungsmethode	483
8.4.1. Das interdisziplinäre Vorgehen	483
8.4.2. Das Verhältnis Theorie – Praxis	486
8.4.3. Weiterführende Forschungsperspektiven	487
8.4.4. Folgerungen für die Theorie	490
8.4.5. Folgerungen für die Praxis	492
8.5. Schlussreflexion	469
Literaturverzeichnis	499

1. Einleitung

Welchen Platz nimmt Theaterspielen im Bildungszusammenhang von Grundschule ein? Wie sieht zeitgemäßes Theater mit Kindern aus und wo liegen die speziellen ästhetischen Ausprägungen dieser Entwicklungsphase? Welche Konzepte erweisen sich in ihrer Bildungswirksamkeit als vielversprechend, wenn es darum geht, die subjektiven Bedürfnisse und Erfahrungen der Kinder beim Spiel auf der Bühne zu berücksichtigen? Und vor allem: Worin liegen die spezifischen Potenziale schulischer Theaterarbeit für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern im schulischen Rahmen begründet?

Mit diesen relativ spontan formulierten Fragen beschäftige ich mich seit vielen Jahren sowohl auf wissenschaftlich-theoretischer Ebene als auch in der konkreten theaterpädagogischen Praxis im Rahmen von Schule.

Beobachtungen auf dem 3. Deutschen Kindertheaterfest in Magdeburg

Eine Möglichkeit, etwas über aktuelle Phänomene zu erfahren, sind regionale und bundesweite Theaterstage und Festivals, die von Fachverbänden organisiert werden, um Orientierung, Austausch und das Setzen neuer Standards zu ermöglichen.

Der Einstieg in die hier vorliegende Arbeit soll mit Betrachtungen zum 3. Deutschen Kinder-Theater-Fest 2008 in Magdeburg beginnen, an dem auch die Theatergruppe meiner Schule teilnahm. Im Rahmen meiner Arbeit wird im Sinne eines *Entwicklungsprojekts* auch eigene theaterpädagogische Praxis reflektiert, womit ich bei diesem Festival einsetze.

Circa 100 Kinder bevölkerten damals das Stadttheater, nahmen nicht nur Bühne und Zuschauerraum in Besitz, sondern auch das Restaurant, die Probebühnen für Stückbesprechungen und das Foyer für ihre Zusatzprogramme wie Theaterfest und Talentshow. Vier Tage Ausnahmezustand, für viele Kinder das erste Mal ein paar hundert Kilometer alleine weg von zuhause, mitmachen bei einem bundesweiten Treffen ... Theaterspielen in einer von sechs ausgewählten Gruppen aus ganz Deutschland!

Alle Kinder sahen alle Stücke und spielten einmal selbst. Alle bekamen ein Rückspiel zu ihrem Stück (eine spielerische Form der Stückbesprechung) und waren einmal selbst Rückspielpartner für eine andere Theatergruppe.

Organisiert wurde das Festival von der Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) Spiel & Theater und anderen Fachverbänden. Kooperationspartner des Festivals war die Ständige Konferenz „Kinder spielen Theater“, ein bundesweites Gremium, das es sich zur Aufgabe gemacht hat,

den Stellenwert der Theaterarbeit mit Kindern in Bildungs- und Kulturarbeit zu stärken, Entwicklungen zu koordinieren und langfristig strukturelle Voraussetzungen zu verbessern.

Am Festival nahmen zwei Kindertheatergruppen aus dem *schulischen* und vier aus dem *außerschulischen* Bereich teil, die Ausschreibung war an Teilnehmer im Alter von 6-12 Jahren gerichtet. Das Ziel des Festivals bestand darin, Kindern und Erwachsenen Einblick in eine breite Vielfalt von Themen, Spielformen und methodischen Ansätzen zu geben. „Das Deutsche Kinder-Theater-Fest soll keine Leistungsschau sein ... Mit der Veranstaltung soll die Kindertheaterarbeit in Deutschland weiter entwickelt, vernetzt und qualifiziert werden. Mittelfristig soll sichergestellt werden, dass Kindern unabhängig von ihrer Herkunft, ihrem Wohnort – und ungeachtet der politischen Maßgaben – geeignete Rahmenbedingungen für die Partizipation an Aktivitäten frühkindlicher Bildung zugänglich gemacht werden können.“¹

Die Auswahlkriterien der Fachjury

Von einer Jury aufgestellte Auswahlkriterien waren folgende:

- Im Theaterstück wird die natürliche Spielfreude der Kinder sichtbar gemacht.
- Das Theaterstück wird sichtbar von der ganzen Gruppe getragen. Die Gruppe wirkt als Ensemble. Die Spieler spielen miteinander. Einer ausgewogenen Rollenverteilung wurde in der Inszenierung der Vorrang gegeben.
- Die Spieler zeigen in der Inszenierung eine stimmige Beziehung zu ihren Rollen. Die Spieler haben sich ihre Rollen anverwandelt.
- Die Spieler verfügen über Präsenz und beherrschen theatrales Handwerk. Die Theatergruppe macht den Eindruck, unter den Aufführungsbedingungen des Festivals bestehen zu können.
- Die Spieler sind sich zu jedem Zeitpunkt der Aufführung bewusst, Theater zu spielen. Sie haben eine sichtbare Wahrnehmung für das Publikum.
- Das Gesamtkonzept der Inszenierung ist stimmig.²

Drei ausgewählte Stücke und ein Rückspiel

Im Folgenden möchte ich drei ausgewählte Beiträge des Magdeburger Festivals kurz charakterisieren. Im dritten Beitrag gehe ich neben einer Kurzbeschreibung des Stückes, Hintergründen zum Inszenierungsprozess und Resonanz beim Publikum auch auf die Form der Nachbesprechung, das Rückspiel, ein.

Von Interesse für die vorliegende Arbeit sind diese Beispiele schulischer und außerschulischer Theaterarbeit deshalb, weil sie einen wesentlichen Aspekt aktueller theaterpädagogischer Arbeit aufweisen, um den auch ich mich in unseren Produktionen seit Jahren bemühe: Alle zeigen *Biografieorientierung* in unterschiedlicher Ausprägung. Das Spiel mit Motiven

1 BAG Spiel & Theater e.V. Dokumentation des dritten Kindertheaterfestes in Magdeburg: Zwischendurch ist mittendrin. 2008, Handweg, Ute S. 8

2 ebd. S. 9

der eigenen Lebenswirklichkeit auf der Bühne stand auch im Mittelpunkt der ästhetischen Konzeption von „Müllers Esel, der bist du“, dem Festivalbeitrag der AG Theater LEO aus Nürnberg. Das Stück wird im späteren Verlauf der Arbeit in verschiedenen Teilaspekten ausführlicher beschrieben und reflektiert.

Einige durch Rezeption der Stücke angeregte Fragen sollen dazu dienen, in den Suchprozess der vorliegenden Untersuchung einzuführen und die Generierung einer Fragestellung zu initiieren. Es werden keine Aufführungsanalysen gegeben, sondern Beobachtungen formuliert, die bei der begründeten Ausarbeitung einer eigenen Konzeption schulischer Theaterarbeit für den Primarbereich dienlich sein können. Die Kommentierung erfolgt dabei ohne nähere Kenntnis des Erarbeitungsprozesses aus der Perspektive der am Festival beteiligten Spielleitung.

a) „Der kleine Angsthase“, Knirpse³

Dieser Inszenierung lag ein Kinderbuch zugrunde, das von Spielleitung und Theatergruppe frei bearbeitet wurde. Mit Musik, Bewegung und tänzerischen Elementen erzählten die „Knirpse“ ihre eigene Version der Geschichte: Es ging um einen kleinen, schreckhaften Hasen, der von anderen ausgegrenzt wird. In einem reduzierten Bühnenbild und mit wenigen Requisiten spielten die Kinder ganz in Schwarz gekleidet. Nur die Gesichter waren als Hasen geschminkt. „Die Knirpse haben sich in Improvisationen ihre eigenen Ängste vergegenwärtigt und einige davon auf der Bühne dargestellt: die Ängste und die daraus resultierende Ausgrenzung eines Kindes beim Ballspiel; die Angst vor Hunden, die einem Kind den Umgang mit einem Haustier unmöglich macht; die Angst vor Körperkraft, Gewaltbereitschaft und Überzahl der ‚Großen‘, die Kindern ihren freien Spielraum verleiht.“⁴

Die klare, übersichtliche Gestaltung und die Spielfreude der Kinder brachten der Gruppe viel positive Resonanz beim Publikum. Wirkung erzielten sie vor allem über theatrales Können: präzise verabredete Gruppenaktionen, klar strukturierte Szenen mit deutlichem Fokus, allgemein verständliche Bühnensprache, Spannungsaufbau forciert durch Musik und Bühnenlicht. Aber vor allem wurde deutlich: Jedes Kind hatte seine Rolle verinnerlicht. In der Lisa-Tetzner-Grundschule mit Profil Theater werden ab der ersten Klasse Grundlagen des Spielens auf der Bühne vermittelt. Alle Schüler der 1. und 2. Jahrgangsstufe haben eine gemeinsame Stunde Theater und es gibt Theatergruppen und Klassenprojekte für die Inszenierung von Theaterstücken.

„Kunst kommt von Können“: Mit diesem bekannten Zitat von Karl Valentin möchte ich die Frage aufwerfen, wie viel Bedeutung auf pädagogischer Ebene der Vermittlung theatralem Handwerks zukommt, dem Erwerb von Kompetenz im Einsatz theatraler Zeichen und wie dies methodisch zu strukturieren ist.

³ Eine Produktion der Lisa-Tetzner-Grundschule Berlin, Leitung Andrea Nestler und Ulrike Wörner

⁴ BAG Spiel & Theater e.V. Dokumentation des dritten Kindertheaterfestes in Magdeburg: Zwischendurch ist mittendrin. 2008, Gerhard Heß, S. 17

b) „Freischwimmer“ Kinderspielclub am JES⁵

Auch diese Gruppe erzählte dem Publikum in einer Szenencollage von eigenen Ängsten. Im Mittelpunkt der Collage stand der Wunsch des Mädchens Astrid, das goldene Schwimmabzeichen zu machen. Am Anfang des Stückes war ihre Furcht vor dem Sprung vom Drei-Meter-Brett zu groß.

Das Schwimmbadszenario wurde an einigen Stellen des Stückes in Form kurzer Filmsequenzen eingeblendet und die Atmosphäre der Schwimmhalle ins Theater transportiert. Die kraftvollen Schwimmübungen der Kinder im Wasser wurden später als choreografierte Theaterbilder auf der Bühne gezeigt: In präzise ausgeführten Schwimmbewegungen verwandelten die Kinder den Bühnenraum in die Schwimmhalle, für die nun kein Filmclip mehr nötig war.

Auf der mit weißem Tanzboden aufwendig ausgelegten Bühne standen elf Hohlwürfel, die im Verlauf des Stückes zum Sprungturm oder zum Auto umgebaut wurden. Mit ihrer Hilfe wurden immer wieder neue Spielorte und szenische Kontexte eingerichtet. Um welchen es sich gerade handelte, wurde durch das motivierte Spiel der Kinder schnell deutlich.

Die Gruppe spielte Episoden von ehrgeizig fordernden oder ängstlich behütenden Eltern. Sie zeigte, dass einem von unbarmherzigen Gleichaltrigen auch noch der letzte Funken Selbstvertrauen geraubt werden kann. Und die Kinder stellten ihre Helden vor, Figuren aus Kinderbüchern oder Filmen, die ihnen Mut machen.

Im Verlaufe des Stückes erfuhr Astrid immer mehr, dass sie mit ihrer Angst nicht alleine ist, auch wenn die Gründe dafür ganz unterschiedlich aussahen. Am Ende gelang der Sprung ins Wasser und mit dem Mädchen schwammen sich auf symbolische Art auch die Mitspieler von ihren Ängsten frei.

Bei dieser Inszenierung handelte es sich um eine außerschulische Spielgruppe: Per Casting wurden von Theaterpädagogen des Stuttgarter Staatstheaters elf Kinder zwischen 9 und 12 Jahren für die Produktion ausgesucht, „die sich zudem verpflichten mussten, für Probenwochen in den Weihnachtsferien und Faschingsferien sowie für eine Reihe von Aufführungen innerhalb des regulären JES-Spielplans zur Verfügung zu stehen. Nach einer solchen Vorauswahl konnten die Theatermacher unter idealen Bedingungen, mit besonders begabten und hoch motivierten Kindern ihr erklärtes Ziel verwirklichen: ein künstlerisch hochwertiges Arbeitsprodukt.“⁶

Die Gruppe erzählte kleine Geschichten, die in der postmodernen Inszenierungsform zuweilen unterbrochen wurden und ohne Übergänge aneinandermontiert waren. Als Klammer um die Szenen diente der Blick auf Astrid und die Frage, ob es ihr gelingen würde, ihre Angst zu überwinden. Ein selbstständiges Publikum wurde vorausgesetzt, das eigene Bezüge herstellen und mit den Brüchen der postmodernen Inszenierung umgehen konnte.

⁵ Eine Produktion des Kinderspielclubs am Jungen Ensemble Stuttgart, Leitung Tobias Metz

⁶ BAG Dokumentation 2008, Heß, Gerhard S. 19

Fragen nach der Funktion von Theaterarbeit treten hervor zwischen, plakativ formuliert, künstlerischer Talentschmiede und einem „Theaterspielen mit allen“.

Geht es darum, die Kapazitäten vorrangig auf eine möglichst brillante Aufführung auszurichten und sich schon vor Projektbeginn an den Erfordernissen einer Festivalteilnahme zu orientieren? Oder ist es wesentlich, neben der ästhetischen Ausrichtung theatraler Arbeit auch gleichberechtigt die pädagogische Dimension im Blick zu haben, die subjektorientiert auf den einzelnen Spieler eingeht und gleichzeitig eine gruppenbezogene Sicht einschließt? Theaterspielen, das vielleicht sogar eine kompensatorische Zielsetzung verfolgt, wie beispielsweise die Stärkung benachteiligter Schüler. Kann man davon ausgehen, dass sich eine solche Stärkung durch die Erfahrungen im Inszenierungsprozess von selbst einstellt, oder soll sie planvoll initiiert werden?

c) „Wir sind Zukunft“, Perspektive Hamburg⁷

In dieser Produktion standen Kinder aus einem gutbürgerlichen Stadtteil und einem Hamburger Brennpunkt gemeinsam auf der Bühne und wandten sich als die zukünftige Generation an ein erwachsenes Publikum. „Was trennt sie, was haben sie gemeinsam? Wer schafft es? Wer wird erfolgreich? Sind die Weichen schon gestellt oder ist noch alles möglich? Aus dem Blick der Kinder entsteht das Panorama einer kommenden Generation, die ihre Chancen von den Erwachsenen einfordert.“⁸ Zwanzig Kinder erzählten keine Geschichten, sondern stellten Ausschnitte aus ihrem eigenen Leben vor. Es ging in den inszenierten Selbstaussagen um Eltern, Geschwister, Nachbarn und Freunde. Unter der Aussage „Wir ziehen hier ein!“ richteten die Spieler den Bühnenraum immer mehr mit persönlichen Requisiten ein. Jeder Protagonist verwendete die Mitspieler in seinem Spiel, ließ sich von ihnen in der Darstellung seiner Aussagen unterstützen. Dabei ging es nicht nur um ihre Gegenwart, sondern auch um Pläne und Fantasien für die Zukunft.

Die Hamburger Produktion verzichtete auf viele Elemente einer traditionellen dramatischen Ästhetik wie etwa auf die Narration einer zusammenhängenden Handlung oder die Übernahme von Rollen. In Alltagskleidung teilten die Kinder dem Publikum im Sinne einer Eigenperformance biografische Motive mit. Gerhard Heß: „Deutlich wird schon beim chorischen Auftritt, dass hier nicht Kinder, sondern die Erwachsenen angesprochen werden: Theater von Kindern für Erwachsene zeigt diese Inszenierung. Wobei die Kinder keine Geschichten erzählen, sondern sich vorstellen und per Ansprache ihre Ansprüche formulieren. Für manch einen bedeutet diese Ansprache einen Befreiungsschlag, ein Stückchen Autonomie und ungewohnte Aufmerksamkeit.“⁹

7 Eine Produktion der Hamburger Kampagnenfabrik, der Berliner Ernst Busch Hochschule und Grundschulern aus Hamburg Eppendorf und Jenfeld. Leitung Maria Magdalena Ludewig

8 BAG Dokumentation 2008, Handwerk, Ute S. 14

9 ebd., Heß, Gerhard, S. 15

Hier stellen sich Überlegungen hinsichtlich aktueller theatraler Ästhetik an, wo die theaterpädagogische Arbeit mit Kindern *zwischen den Kunstformen Performance und Theater* zu verorten ist.

Wie viel Festlegung und Verabredung ist in einer Aufführungssituation nötig? Möchte die Gruppe bewusst auch das Unperfekte, Spontane ausstellen oder besteht ein Bedürfnis nach Formgebung? Werden die Weichen hierfür bereits vor Projektbeginn vom Erwachsenen gestellt oder hat die Gruppe Einfluss auf ästhetische Entscheidungen?

Darüber hinaus geht es beim Spiel mit biografischen Inhalten um Möglichkeiten der Generierung und Darstellung lebensgeschichtlicher Motive. Wollen und sollen Kinder „sich selber“ spielen oder bedarf es einer deutlichen Distanzierung und Umformung des Eigenen? An wen richtet sich eine biografieorientierte Produktion und was wird mit der Aufführung bezweckt? Welche zeitgemäßen biografieorientierten Konzeptionen aus dem Bereich Theaterpädagogik oder weiter gefasst aus dem Bereich rollenorientierter Spielansätze gibt es, die sich für Improvisation und Inszenierung im Theater mit Kindern nutzen lassen? Wo liegt ihr Wert hinsichtlich spezifischer Chancen zur Persönlichkeitsbildung?

d) Das Rückspiel zum Stück „Wir sind Zukunft“

Auf dem Festival war außerdem vorgesehen, dass jede Spielgruppe nach ihrer Aufführung von einer anderen Theatergruppe Rückmeldung für ihr Stück bekam. Diese Treffen verliefen nicht als Nachgespräche, sondern in Form von Spielen, die von einer Theaterpädagogin angeleitet wurden. Die Spieler hatten vorher einige Requisiten aus ihrem Stück abgegeben, die der Zuschauergruppe als Erinnerungshilfe dienten und im Rückspiel zum Einsatz kommen sollten. Ziel der Rückspiele war es, die Gruppen in einen lebendigen Austausch über die Präsentationen treten zu lassen. Rückmeldungen sollten nicht bei einem kurzen, undifferenzierten „Hat mir gut gefallen“ stehen bleiben. Durch das Nachspiel sollten die Spieler erfahren, was dem Publikum besonders aufgefallen war, was Begeisterung ausgelöst hatte, was verwirrend war. In den Rückspielen konnte den Schauspielern Wahrgenommenes gespiegelt werden und die Spielgruppe wurde selbst zu Rezipienten ihrer eigenen und doch neu gestalteten Szenen.

„Ausgangspunkt war ebenfalls das den Kindern immer noch eigene Empfindungs- und Nachahmungsbedürfnis, sich so die Welt anzueignen und zu reflektieren. So wurde also in erster Linie nicht kognitiv verbal reflektiert, sondern lustvoll nachgespielt ... Die Kinder wählten sich die Szenen, die ihnen Spaß versprachen, die sie interessierten und ihre Spiellust anregten ... In erster Linie wurden von den Rückspielern Themen aufgenommen, die ihnen angenehm oder die aufregend für sie waren.“¹⁰

Die Nürnberger Theaterkinder waren die Rückspieler von Perspektive Hamburg, daher konnte ich als Spielleitung an der Aktion teilnehmen. Grundsätzlich waren als Begleitung der

¹⁰ BAG Dokumentation 2008, Domkowsky, Romi, S. 26

Kinder nur Spielleiter und Paten zugelassen, keine anderen Spielgruppen oder interessierte erwachsene Teilnehmer der Fachtagung.

In Schülerstimmen unmittelbar im Anschluss an das Hamburger Stück hatte sich abgezeichnet, dass viele Kinder die aneinandergereihten Ausschnitte aus dem Leben der Hamburger Schüler nicht für „ein richtiges Theaterstück“ hielten. „Sieht man eben, wie Kinder aufwachsen“, war ein Kommentar.¹¹

Im Rückspiel jedoch fiel die Rückmeldung differenzierter aus und war von viel Anteilnahme begleitet. Die Nürnberger Kinder spielten einige Szenen in ihrer Grundstruktur verblüffend präzise nach: Ein türkischer Junge übernahm beispielsweise die Erzählung einer Hamburger Schülerin, die das Leben in ihrer Patchworkfamilie vorstellte. Zur Verdeutlichung, wie viele Familienmitglieder wann und wo zusammenwohnen, hatte sie Schuhe als Zeichen für Eltern und Geschwister auf die Bühne gelegt. Nun begann der Nürnberger Rückspieler lustvoll den Ablauf mit fiktiven Personen nachzustellen. Die komplizierte Organisationsstruktur des Familienalltags wurde erneut deutlich. Der Schüler, der in einer eher traditionellen türkischen Familiensituation aufwächst, hatte durch den Blick auf das Bühnengeschehen und dessen ästhetische Form sowie das Grundmuster der betreffenden deutschen Familie das anstrengende Leben in zwei Wohnungen und in der Auseinandersetzung mit den vielen, teilweise unfreiwillig zusammen gewürfelten Familienmitgliedern erfasst, aber auch deren Bedürfnis nach Zusammengehörigkeit. Bei den Rückspielen wurden Abläufe und Gestaltungselemente aus dem Stück übernommen, manche wurden überzeichnet, manche der eigenen Lebenswelt angepasst. „Zum Teil vermischten die Rückspieler gesehene Szenen miteinander. Sie entnahmen das für sie inhaltlich Wesentliche und bauten es in eine Szene ein, die sie gut fanden (ganz im postmodernen Sinne einer Dekonstruktion oder Rekonstruktion) ... Allgemein bleibt festzustellen, dass sich die Kinder in den Rückspielen eher an der Form der gesehenen Szenen orientierten als an deren Inhalten.“¹²

Fragen stellen sich grundsätzlich zur Bedeutung der Rezeption im Theater mit Kindern, zur Bedeutung des Wechsels zwischen Spielen und Zuschauen, zu Möglichkeiten nach aktivem Austausch über Wahrgenommenes, zur Möglichkeit, Beobachtungen gedanklich und spielerisch ins eigene Handlungsrepertoire aufzunehmen. Und gleichzeitig geht es um Chancen der Konfrontation mit Vertrautem und Fremden im theatralen Rahmen.

Das Bedürfnis der Spieler, auf der Bühne etwas aus dem eigenen Alltag mitzuteilen, und das Interesse der Zuschauergruppe an den Lebensbezügen der Darsteller lässt den Wert biografieorientierten Theaterspielens erahnen. Es stellt sich die Frage, ob Schule passende Rahmenbedingungen für Biografiearbeit bietet, welche Chancen und Grenzen sich systembedingt ergeben.

11 BAG Dokumentation 2008, Kinderstimmen zum Stück, S.15

12 ebd. Domkowsky, Romi, S. 27

Zusammenfassend waren aus meiner Sicht in allen Aufführungen zwei Tendenzen ablesbar, die auch heute für die Entwicklung im Theater mit Kindern prägend sind:

a) Setzte die erste Produktion noch auf eine für den Zuschauer in jedem Moment klar nachvollziehbare Handlung, wurde von den beiden anderen Stücken ein *postdramatischer Zugang* gewählt, das heißt, es war keine klassische, chronologisch einlinige Dramaturgie zu finden, in der die Kinder ihre Rollen in psychologisch realistischer Spielweise übernehmen. Vielmehr wurden in collagener Form verschiedene *performative Spielweisen* zusammengefügt. Oftmals wechselten die Spieler mehrfach ihre Rolle. Neben personalem Spiel wurden Inhalt und Wirkung auch über Musik, Tanz, Videoeinspielungen transportiert.

Ausgehend davon lässt sich die Frage formulieren, welche theatralen Spielformen Kindern in ihrem Lebensabschnitt entsprechen, welche spezifischen Ausdrucksweisen modernen Theaters ihrer Art von Spiel eventuell verwandt sind und welche *ästhetischen Ausrichtungen* ihnen eine *gelingende Teilhabe* am kulturellen Prozess von Gesellschaft ermöglichen können.

Für die Jury des Festivals war bei der Auswahl entscheidend, ob eine Theatergruppe „den Eindruck macht, unter den Aufführungsbedingungen des Festivals bestehen zu können“. Hier klingen Faktoren an wie Belastbarkeit, Qualität und theaterästhetisches Know-how, die Fähigkeit zur Selbstregulierung und hohes Interesse am Theater. Es scheint, als müsse sich die Spielleitung klar darüber werden, ob sich ihre Spieler dem Festivalrahmen unterordnen können, der ein hohes Maß an Vorgaben stellt, aber auch besondere Erlebnisse verspricht, oder ob die Präsentation ihrer Produktion lieber zuhause im geschützten Umfeld stattfinden sollte.

b) In allen drei angeführten Stücken fanden sich auf der Bühne *biografische Bezüge* aus der Lebenswirklichkeit der Spieler in unterschiedlicher Ausprägung: Teils ging es um individuelle Erinnerungen, besondere Anordnungen von Familienkonstellationen, um spezielle Wünsche und Sehnsüchte, um Episoden zu Grunderfahrungen der Kinder, die einem Großteil der Zuschauer vertraut waren und sich über Identifikation erschlossen.

An diese Beobachtung anknüpfend stellt sich die Frage, was Kinder in diesem Lebensabschnitt bewegt und was sich für eine Bearbeitung auf der Bühne eignet. Die Suche nach *entwicklungstheoretisch begründeten Themen* erscheint mir als äußerst lohnend, nähert sich die Spielleitung aus einer erwachsenen Perspektive und muss sich in der theaterpädagogischen Arbeit auf die Interessen der Kinder einlassen.

Die Berücksichtigung des *Systems Schule* und der darin vorherrschenden Bedingungen in Verbindung mit den für Theaterarbeit spezifischen Chancen und Belastungszusammenhängen ist in der vorliegenden Arbeit zentral. Auf welche Weise Theaterarbeit den *Erziehungs- und Bildungsauftrag* von Schule unterstützen kann und wie dieser wiederum auf das Theaterspielen hin zu verstehen ist, gilt es zu klären. Durch schulische Theaterarbeit sollen nicht nur theaterästhetisch beachtliche Stücke produziert werden, es soll vielmehr auch darum gehen, wie auf der Ebene von Spiel relevante Entwicklungsaufgaben thematisiert werden können.

2. Begründung des Themas

2.1 Die Situation der Theaterpädagogik im Primarbereich

Seit etwa zehn Jahren lassen sich zwei Ansatzpunkte erkennen, denen im Forschungsfeld besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird: zum einen das Bemühen um die vernachlässigte Zielgruppe Kinder (vor allem im außerschulischen Bereich der Theaterpädagogik), zum anderen strukturelle Forderungen nach Theater als Fach in allen Schularten und eine grundlegende Ausbildung für Theaterlehrer.

2.1.1 Die spezielle Zielgruppe Kinder

In den letzten zehn Jahren haben Vertreter von Fachverbänden und Mitarbeiter in Aus- und Weiterbildungseinrichtungen für Theaterpädagogik an Universitäten und Akademien angefangen, nach einem relativ unbeachteten Bereich kultureller Bildung zu fragen, dem „Theater mit Kindern“. Ausgehend von Vertretern des Kinder- und Jugendtheaterzentrums in der Bundesrepublik Deutschland, allen voran Gerd Taube und Ilona Sauer, wurde das Projekt „Kinder spielen Theater, Verbesserung von Infrastrukturen in einem Feld der kulturellen Jugendbildung“ durchgeführt. Es ging darum, die Bedingungen, unter denen in Deutschland Theaterarbeit „mit“ Kindern gemacht wird, in den Blick zu nehmen.

Nach Aussage von Gerd Taube nimmt das Theater mit Kindern im Vergleich zum Theater Jugendlicher einen marginalen Standpunkt in der Jugendkultur der Bundesrepublik ein. „Wir vermuteten, dass die spezielle Ästhetik, die sich im Theater mit Jugendlichen herausgebildet hat, ein Grund dafür ist, dass sich diese Theaterform seit Jahren öffentlich behauptet, während das Theater mit Kindern milde lächelnd wahrgenommen oder eben einfach ignoriert wird. Wir fanden, dass sich daran etwas ändern müsse...“¹³ Aus seiner Sicht sind in kultureller Kinder- und Jugendbildung sowohl rezeptive Prozesse als auch eigene kreative Produktivität wesentlich. Beobachtungen der Kinder aus ihrer Begegnung mit Welt bilden die Voraussetzung für eigenes kreatives Handeln. Die fruchtbare Beziehung zwischen der Rezeption von Kunst und eigenem Theaterspielen gilt es hinsichtlich infrastruktureller Voraussetzungen zu stärken.

Das Projekt wurde zusammen mit den Fachverbänden¹⁴ durchgeführt und Angehörige dieser Gruppen setzen es auch heute in einer „ständigen Konferenz“ fort.

13 Taube, Gerd: Kinder spielen Theater. Milow 2007, S. 12

14 Bund Deutscher Amateurtheater, BAG Spiel und Theater, Bundesverband Theaterpädagogik, Bundesverband Theater an Schulen

Unter dem gleichen Titel wurde eine Publikation herausgegeben, in der das Projekt einerseits dokumentiert wird (u. a. in Form von Netzwerkanalyse), die sich aber auch mit einer Reihe von Fachbeiträgen bemüht, eine spezifische Ästhetik des Theaters mit Kindern zu eruieren. Es werden theaterpädagogische Grundlagen eingebracht, wie „Theaterspielen als Möglichkeit ästhetischer Bildung“ von Ulrike Hentschel. In Strukturmodellen wird das Verhältnis von Theaterspielen *mit* Kindern und Theaterspielen *für* Kinder betrachtet. Die Methodendiskussion eröffnet den Blick auf die Praxis unter der Fragestellung nach grundlegenden Aspekten des Spielens wie Tun und Betrachten, nach geeigneten Spielinhalten, nach neuen performativen Formen der Darstellung, vor allem aber auch nach dem Körper als zentralem Medium des Spiels.

Das Projekt „Kinder spielen Theater“ in Verbindung mit der ständigen Konferenz hat es meiner Auffassung nach mit großer Schlagkraft geschafft, die Zielgruppe der Kinder ins Gespräch zu bringen. Wesentlich erscheint mir allerdings eine stärkere Berücksichtigung von Beiträgen aus dem Bereich schulischer Theaterarbeit.

Das Theaterspielen an der Grundschule profitiert in diesem Zusammenhang von den Erkenntnissen und der Auseinandersetzung mit Theater- und Kulturwissenschaftlern, Theaterpädagogen außerschulischer Theaterarbeit, Erziehungs- und Literaturwissenschaftlern. Sie muss aber auch *ein eigenes Profil entwickeln, das den spezifischen institutionellen Rahmen berücksichtigt*. Und sie muss prüfen, wie es ihr unter den gegenwärtigen strukturellen Bedingungen gelingen kann, sich in diesem Feld als gleichberechtigter Partner einzubringen.

Die vorliegende Arbeit möchte der Frage nachgehen, welches die spezifischen *Potenziale* der Theaterarbeit mit Kindern als Form ästhetischer Erziehung und Bildung im Primarbereich sind und wie diese für ihren Einsatz im System Grundschule strukturiert werden können.

Mögliche Wirkungsweisen wurden in der theaterpädagogischen Literatur vielfach beschrieben. Oft betreffen sie die Förderung von Teilaspekten der Persönlichkeit wie Wahrnehmung und Gefühl, Körper und Bewegung, Sprache und Kognition. Angesichts bildungspolitischer Notstände liegt es nahe, in kreativen Angeboten Heilmittel für die Misere zu suchen. Doch geht die Theaterpädagogik weit über den Erwerb einzelner *Kompetenzen* hinaus.

Autoren wie Ulrike Hentschel¹⁵ und Gabriele Czerny¹⁶ sprechen von ästhetischer Bildung, beide haben das Verhältnis von Theater und Bildung eingehend beschrieben und warnen vor der Vereinnahmung theaterpädagogischer Methoden zur Förderung sozial-emotionaler oder fachspezifischer Kompetenzen. Sie betonen, dass die Legitimationsdiskussion des Fachbereichs nicht zu einer Funktionalisierung der Theaterpädagogik führen darf.

Czerny stellt theaterpädagogische Wirkungsweisen auf *personaler, ästhetischer und sozialer Ebene* heraus und betont, dass ästhetische Bildung sowohl Selbstbildung als auch soziale Bildung umfasst.

15 Hentschel, Ulrike: Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. Weinheim, 2010

16 Czerny, Gabriele: Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension. Augsburg 2004

Für Hentschel steht der Prozess *künstlerischen Gestaltens* beim Theaterspielen im Zentrum einer künstlerisch motivierten ästhetischen Bildung. Voraussetzung ästhetischer Bildungsprozesse ist, „dass die für künstlerische Arbeit konstitutive Spannung zwischen dem immer schon vorhandenen realen Material der Alltagspraxis und seinen spielerischen Transformationen durch theatrale Gestaltung niemals aufgegeben wird.“¹⁷

Konsequent orientiert sich ästhetische Bildung bei Hentschel am Gegenstand Theater. Schwerpunkt der Bildungsbewegung ist die Erfahrung des „Zwischen“ im Spiel: „Die Akteure erfahren sich im Prozess theatraler Erfahrung immer in doppelter Weise, als Produzenten und Produkte ihres Gestaltungsprozesses.“¹⁸ Theaterspielen folgt einem Selbstzweck und kann nicht „Mittel zum Zweck“ institutionellen Kompetenzerwerbs sein. Immanente Lernprozesse lassen sich nicht im Voraus bestimmen und planerisch als Lernziel formulieren.

Voraussetzung für eine ästhetische Arbeitsweise ist auch bei Kindern, analog zur Herangehensweise des Künstlers, die Bereitschaft, sich in vielschichtiger Auseinandersetzung einem Gegenstand zu nähern und seiner Komplexität mit verschiedenen theaterästhetischen Verfahren zu begegnen. Die ästhetische Erfahrung eines solchen Prozesses braucht Zeit und vor allem Offenheit in der pädagogischen Zielorientierung.

In meiner Arbeit möchte ich der Frage nachgehen, wie Theaterarbeit zu strukturieren ist, damit sowohl die ästhetische künstlerische Ausrichtung als auch Chancen zu individueller Persönlichkeitsbildung Beachtung gegeben ist.

Dies führt zur Suche nach aktuellen Modellen der Theaterpädagogik im Spannungsfeld zwischen Pädagogik und Kunst, deren Ziel es ist, speziell Kindern ästhetische Bildungsräume zu eröffnen.

2.1.2 Gegenwärtige Perspektiven zur Verankerung von Theaterspielen an Grundschulen in Bayern

Viel Aufmerksamkeit wird im Rahmen der Diskussion um Theaterarbeit an der Schule den Bemühungen um Etablierung eines Faches Theater neben den Fächern Kunst und Musik im Curriculum aller Schularten und Schulstufen gewidmet.

Eine bildungspolitische Bestandsaufnahme, die auf die Potenziale des Theaterspielens aufmerksam macht, liegt vor im Band „Zukunft Schultheater“¹⁹.

Was in vielen Beiträgen hinsichtlich der bildungspolitischen Situation immer wieder deutlich wird, ist, dass sich die Fachrichtung Theater im Gymnasium bis in die Oberstufe bereits als Fach durchsetzen konnte, während sie in den anderen Schularten Bayerns nur schillernde Randerscheinung im Format von Arbeitsgemeinschaften oder Projektunterricht sein darf.

17 Hentschel, 2010, S.14

18 ebd. S.13

19 Jurké V., Linck D., Reiss J. (Hrsg.): Zukunft Schultheater. Hamburg 2008

Das Unterrichtsfach „Darstellendes Spiel“ als im Stundenplan verankertes Fach wird für den Primarbereich lediglich in Hamburg angeboten. Da in allen anderen Bundesländern unterschiedliche Regelungen gelten und die Entscheidungsfreiheit für einzelne Schulen bezüglich Angebot und Profilbildung wächst, ist die Lage bundesweit sehr unübersichtlich.

Von den Berufsverbänden wird eine grundständige Aus- und Weiterbildung für alle Schularten gefordert, verbunden mit dem Einrichten eines Fachbereichs Theater, um eine solide Grundlagenarbeit ermöglichen zu können.

Auch der viel zu früh verstorbene Dieter Linck, Leiter des schulartübergreifenden Studienganges Darstellendes Spiel an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen und ehemaliger Vorsitzender des BVTS, setzte sich auch für die Beförderung der Theaterarbeit an Grund-, Mittel- und Förderschulen ein. „Jeder Schüler und jede Schülerin soll in jeder Schulform und in jeder Schulstufe mindestens ein Jahr die Möglichkeit haben im Fach ‚Theater‘ künstlerisch aktiv zu sein.“²⁰ Dieser Satz war sein erklärtes Entwicklungsziel für das Theater an Schulen, für das er unermüdlich aktiv war. „Wenn Theater in der Grundschule ankommt, dann ist es überall.“ – In dieser Aussage brachte er bei einem Treffen der Landesarbeitsgemeinschaft Theater in Dillingen zum Ausdruck, dass Theaterarbeit die gesamte Schullandschaft einschließlich des Primarbereichs bereichern sollte. Auch dort sollte es strukturell über das Aufleuchten in Einzelprojekten hinaus auf eine breitere Basis gestellt werden, um eine größere Schülerschaft zu erreichen.

Gerade in einer Lebensphase, in der entwicklungsbedingt die natürliche Spielfreude der Kinder noch erhalten ist, in der Nachahmung und Rollenspiel zum alltäglichen Verhaltensrepertoire gehören, könnten auf unkomplizierte Weise theatrale Grundlagen erprobt werden, um sie im Jugendalter weiterzuentwickeln. Vertreter der Fachverbände sehen darin Möglichkeiten einer „theatralen Alphabetisierung“, die Kindern bereits in der Grundschule intensive Erfahrungen mit Rollenübernahme, improvisatorischem Handeln und szenischer Gestaltung erlaubt und gleichzeitig ein „Denken in Bildern“ fördert sowie die Fähigkeit, sich multiperspektivisch und ganzheitlich Aufgaben zu nähern.

Als Unterrichtsfach könnte es als fester Bestandteil des Fächerkanons seine Qualitäten im System Schule selbstverständlicher entfalten und würde über Einzelprojekte hinaus eine größere Schülerschaft erreichen.

Neben diesem „Fernziel“ versuchen die Verbände über andere Optionen, beispielsweise im Rahmen von Schulentwicklung, dem Theater an Schulen Raum zu verschaffen. Dazu gehört eine spezifische *Profilbildung* oder das Einrichten von *Theaterklassen*. Der Bundesverband Theater an Schule hat sich diesem Thema auf seiner Zentralen Arbeitstagung 2013 in Bremen gewidmet: „Seit den späten 1980er-Jahren hat an den Schulen ein Paradigmenwechsel von Schulreform zu *Schulentwicklung* stattgefunden. Die Einzelschule kann seit dieser Zeit als zentraler Akteur ein selbstständiges Profil entwickeln und dabei kulturelle Bildung in

20 Linck Dieter, Diskussion an der HBK Braunschweig am 19.11.2010: Zur Ausbildung von Theaterlehrern in Deutschland.

ihren Fokus rücken. Im Kontext des ‚Schulprofils Kulturelle Praxis‘ bzw. der ‚Kulturschule‘ gewinnt auch das Schultheater an Bedeutung.

Bei Tischgesprächen auf der Zentralen Arbeitstagung des BVTS²¹ in Bremen berichteten Vertreter der Lisa Tetzner Grundschule, Berlin von ihren Erfahrungen mit dem Schulprofil Theater unter dem Thema ‚Strategien zur Implementierung des Theaters in der Grundschule‘: Für die Schulentwicklung sind Aspekte wie ‚Sensibilisierung‘, ‚Kooperation mit außerschulischen Partnern‘, ‚Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen‘ Stichpunkte, die die Diskussion nach vorne bringen können. Als Qualitäten wurden vor allem systemische Gesichtspunkte genannt, die Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung betreffen. Hier kann Theater seine Vorteile ausspielen, weil es vom Selbstverständnis auf Schülerorientierung, Interdisziplinarität, Partizipation, Öffnung, Lernkultur, Feedback-Verfahren, Teamentwicklung, Zeitmanagement etc. angelegt ist.²²

Auch im Rahmen der Umwandlung vieler Schulen in offene oder gebundene *Ganztagschulen* ist zu hoffen, dass sich Angebote kulturell-ästhetischer Bildung wie das Theaterspielen stärker etablieren können. Doch müssen auch hier theaterpädagogisch qualifizierte Fachkräfte zur Verfügung stehen, damit qualitativ überzeugende Projekte stattfinden können. In meiner Arbeit beschäftige ich mich mit einer von schulinternen Theaterlehrerinnen angeleiteten Theaterarbeit. Von besonderem Interesse ist, wenn es sich um eine Spielleitung handelt, die Kinder auch im Kontext formaler Bildung unterrichtet. Grundsätzlich gehe ich von den Bedingungen aus, die ich seit gut 15 Jahren im Theater an der Grundschule antraf und weiterentwickeln konnte. In diesem Rahmen frage ich nach Chancen zu einer fundierten ästhetischen Bildung und Persönlichkeitsentwicklung. Unabdingbar bleiben jedoch Forderungen nach den nötigen strukturellen Verbesserungen.

2.1.3 Zur Ausbildungssituation für Theaterarbeit im Primarbereich

Gerade für den Bereich der Primarstufe gibt es in Bayern²³ keine spezifische, auf die Altersgruppe von Kindern bezogene *Ausbildung* von Theaterlehrern. Lehramtsstudenten, Referendare und berufstätige Lehrer können sich für den Erweiterungsstudiengang ‚Darstellendes Spiel‘ des Institutes für Pädagogik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen Nürnberg um einen der wenigen und begehrten Studienplätze bewerben. Die Gruppe der Grundschulpädagogen macht dabei einen geringeren Anteil aus als die Lehrer aus dem Sekundarbereich, wofür es vielfältige Gründe gibt.²⁴ Die Etablierung dieses Studiengangs, der mit einem Staatsexamen abschließt, war in Bayern ein Meilenstein der Professionalisierung des Schultheaters und ist vor allem der Initiative von Eckart Liebau und Dieter

21 Bundesverband Theater an Schulen (BVTS)

22 Programm der Zentralen Arbeitstagung des Bundesverbands Theater an Schulen 2013 in Bremen

23 Ich beschränke mich bei meinen Schilderungen an dieser Stelle exemplarisch auf Bayern.

24 Vergl. D. Linck in: Grundrisse des Schultheaters. Weinheim, München 2005, S. 186: Anteil der Lehrer und Studenten aus den verschiedenen Fachrichtungen im Erweiterungsstudiengang ‚Darstellendes Spiel‘

Linck zu verdanken. Einen vergleichbaren Studiengang gibt es an der Uni Bayreuth, wo Darstellendes Spiel als Erweiterungsfach innerhalb der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur angeboten wird.

Darüber hinaus wird in Dillingen am Institut für Lehrerfortbildung in Bayern ein vierwöchiger Qualifizierungslehrgang zum Theaterlehrer/in angeboten, der sich in seiner Struktur am Erlanger Studiengang orientiert. Ergänzt werden diese Ausbildungsgänge in Mittelfranken durch das Kursangebot der 2009 in Nürnberg gegründeten Akademie für Schultheater. Eine Sicherheit, das im Studiengang erworbene Wissen auch in einer schulischen Theatergruppe anwenden zu können, hat man jedoch nicht, denn in jedem Schuljahr stellt sich erneut die Frage, ob Lehrerstunden für den Bereich Theater zur Verfügung stehen.

Ein spezifisches Angebot für das Theater mit Kindern ist nur randständig zu finden und man setzt auf die selbstständige Übertragungsleistung der Inhalte durch die Teilnehmer für ihre jeweilige Zielgruppe. In Fachzeitschriften²⁵, die meist unter einem Leitthema erscheinen, gibt es regelmäßig ein bis zwei Beiträge aus dem Theater mit Kindern oder es erscheint eine Sonderausgabe. Große, bundesweite Schultheatertreffen wie das „Schultheater der Länder“ sind nach wie vor gymnasialdominiert, auch wenn hier eine langsame Öffnung für Gruppen aus dem Primarbereich zu beobachten ist.

Theaterspielen hat in der Grundschule seinen Ort in Arbeitsgemeinschaften und Projekten im Bereich der non-formalen Bildung. An der Erziehungswissenschaftlichen Dependence in Nürnberg wird „Schultheater“ gerade einmal als Sonderveranstaltung mit zwei Semesterwochenstunden angeboten, das wahlweise belegt werden kann. Alternativ dazu gibt es Angebote wie „Körpersprache und nonverbale Kommunikation. Das Klassenzimmer als Bühne“. Am Lehrstuhl für Kunstpädagogik gibt es im Bereich „ästhetische Spielformen“ eine „Einführung in das Schauspiel“. Dezierte Angebote für ein Theater mit Kindern gibt es auch hier nicht regelmäßig, wissenschaftliche Forschung zum Theater mit Kindern findet kaum statt.

In der zweiten Ausbildungsphase für das Lehramt an Grundschulen behandeln Seminarleitungen Theaterspielen, je nach persönlicher Vorliebe, oft am Ende des Schuljahres, wenn wesentliche Themen bereits abgearbeitet sind. Ihr Interesse gilt in der Regel mehr den Methoden szenischen Lernens, bei dem theatrale Spielformen im Unterricht verwendet werden. Für Theaterspiel mit künstlerischer Ausrichtung fehlt nach Meinung vieler Schulpädagogen die Zeit.

25 Zu nennen sind hier vor allem „Fokus Schultheater“ und die „Zeitschrift für Theaterpädagogik“

2.1.4 Das fehlende Allgemeinverständnis schulischer Theaterarbeit im Primarbereich

Ein Autor, der auf praktischer Ebene Erfahrungen in der Theaterarbeit mit Kindern in der Schule hat und sich auch um theoretischen Erkenntnisgewinn bemüht, ist Antonios Lenakakis. Als Grundschullehrer und Theaterpädagoge, der über die „Erweiterung der Handlungskompetenz bei Lehrer(inne)n durch Spiel- und Theaterpädagogik“ promoviert hat, erwähnt er die *Praxisverliebtheit* vieler Spielleiter. Er zitiert Wolfgang Nickel (2000): „Der ‚eigentliche Reichtum‘ der Spiel- und Theaterpädagogik besteht ... ,in den aktiven, begabten, kreativen, ihre Arbeit liebenden Spielleiterinnen. Sie sind das wichtigste Kapital und die eigentliche Stärke des Feldes: vielgestaltig, individuell, bunt, attraktiv ... manchmal frustriert von dem Zusammenstoß mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit (der fehlenden Anerkennung, den fehlenden Finanzen), ... meist aber voller Optimismus über die Möglichkeiten ihrer Tätigkeit“.²⁶ Lenakakis beklagt im Hinblick auf zunehmende Professionalisierung, dass es immer noch *kein gesichertes Allgemeinverständnis der Fachrichtung*²⁷ gibt. Nach außen wird so überzeugende Lobbyarbeit zur Legitimation der Fachrichtung verhindert. Ohne theoretische Fundierung scheint es nicht möglich, dem Theaterspielen in Schule und Lehrerbildung mehr Raum zu sichern. Innerhalb des Berufsfeldes wird die Verständigung über die Arbeit beispielsweise durch die Begriffsvielfalt erschwert. Theaterpädagogen an der Schule können sich nicht „auf ein eindeutiges, überschaubares theoretisches Wissen ... stützen, da die *Brücke zwischen theaterpädagogischer Theoriebildung und der Schule noch nicht hergestellt* worden ist. Sie müssen also Forscher in eigener Sache sein, Gestaltungsräume schaffen und Unterrichtssituationen initiieren, um die Wirkung ihres Konzeptes zu überprüfen und ihre methodischen Entscheidungen weiter zu entwickeln.“²⁸

Auch in den Gremien der Berufsverbände wird immer wieder darauf hingewiesen, dass es angesichts einer Mentalität des „fröhlichen Machens“ problematisch ist, die theoretischen Grundlagen auf Dauer unbelichtet zu lassen.

Es ist gerade für den Primarbereich notwendig, den Umgang mit dem Gegenstand Theater in seiner spezifischen Ausprägung auf die Entwicklungsphase von Kindern bezogen zu reflektieren und zu begründen. Die Frage beginnt bereits beim Verständnis von Erziehung und Bildung im Rahmen schulischer Theaterarbeit.

Es besteht viel Klärungsbedarf, wie die Theaterarbeit mit Kindern im Kontext von Schule aussehen kann. In diesem Sinne möchte die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten zur Theoriebildung und Theoriediskussion in der Theaterpädagogik für den Primarbereich. Gleichzeitig soll sie neben theoretischer Grundlagenarbeit auch im Dienst der Praxis stehen und begründetes Wissen als Voraussetzung für theaterpädagogisches Planen und Handeln bereitstellen.

26 Lenakakis, Antonios: Paedagogus Ludens. Milow 2004, S. 76

27 Den Begriff „Fachrichtung“ verwendet der Autor ohne nähere Eingrenzung für Theaterpädagogik im Schulrahmen, die sowohl Lehrerbildung als auch konkrete, theaterpädagogische Tätigkeit mit Kindern umfasst. Außerdem ist Theaterpädagogik als wissenschaftliche Teildisziplin der Pädagogik eingeschlossen.

28 Lenakakis 2004, S. 208

2.2 Theaterpädagogische Forschung und Theoriebildung mit Relevanz für das Theaterspielen an der Grundschule

Im Folgenden werde ich exemplarisch anhand einiger Forschungsbeiträge aus dem Bereich schulischer und außerschulischer Theaterpädagogik auf den Stand der Theoriebildung und Forschung eingehen.

2.2.1 Grundlagentheoretische Untersuchungen

a) Ulrike Hentschels „Theaterspielen als ästhetische Bildung“ kann mittlerweile als bildungstheoretisches Standardwerk im Bereich der Theaterpädagogik gesehen werden und erschien 2010 in einer überarbeiteten Auflage.²⁹ Hentschel entwirft darin eine Theorie ästhetischer Bildung, in der grundlegende Fragen der Beziehung zwischen den Konstituenten Theater und Pädagogik behandelt werden. Es gelingt ihr, die spezifischen Bedingungen, unter denen Theaterspielen geschieht, als wirkungsmächtig für den Bildungsprozess herauszustellen. Nach Hentschels Auffassung liegt gerade in der Kunst des Theaterspielens sein Bildungswert und nicht in pädagogischen Programmen, die sich theatraler Formen bedienen. Die im theatralen Prozess möglichen Erfahrungsqualitäten haben spezifisch ästhetischen Charakter. Sie beginnt zunächst mit der Aufstellung von Kriterien, nach denen sie sogenannte „Künstlertheorien“ untersucht. Dazu gehören Konzepte der Schauspielpädagogik und Theatertheorie, die für das professionelle Schauspiel entworfen wurden. Hentschel versucht eine systematische Reflexion theaterpädagogischer Praxis und ihre Verbesserung durch Heranziehen von Künstlertheorien. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse werden anschließend hinsichtlich möglicher Erfahrungsqualitäten für Spieler im theaterpädagogischen Prozess analysiert. Für den Spieler bestehen sie in der Möglichkeit zu vielfältigen Differenzenerfahrungen, die einerseits im Spannungsverhältnis zwischen Ich und Figur angesiedelt sind, zum anderen im Sozialgefüge des Spiels.

In der vorliegenden Arbeit werden Aspekte dieser Theorie eingebracht, wenn es um die begriffliche Beziehung zwischen Erziehung, Bildung und Lernen im Rahmen theaterpädagogischer Möglichkeiten für die Grundschule geht, um die Suche nach Möglichkeiten ästhetischer Bildung in der theaterpädagogischen Arbeit mit Kindern.

b) Jürgen Weintz legt mit seiner Untersuchung über Rollenarbeit und Schauspielkunst eine wichtige Studie theaterpädagogischer Grundlagenforschung vor. Er analysiert auf hermeneutische Weise Voraussetzungen und Wirkungen von Rollenarbeit vor den beiden Bezugsgrößen Ästhetik und Pädagogik.

Weintz setzt ein mit einer umfassenden Betrachtung von Ästhetik in einem Kontext von Philosophie und Gesellschaftsanalyse, bei Fragen der Identitätsbildung in postmodernen

²⁹ Ulrike Hentschel ist Direktorin des Masterstudiengangs Theaterpädagogik sowie des Studiengangs Darstellendes Spiel an der Universität der Künste in Berlin.

Gesellschaftsstrukturen und Rationalitätskritik. Dies führt ihn zur Hervorhebung des Ästhetischen als Chance. Er begreift „die Sphäre der Kunst als Chance, neuartige und exemplarische Zugänge zu einer vieldeutigen, pluralistischen Welt zu finden, für die die Heterogenität von Lebens-, Wissens- und Handlungsformen charakteristisch ist.“³⁰ In Anlehnung an Welsch stellt er Ästhetik als „Wahrnehmungsschule der ‚Andersheit‘“³¹ heraus. Eine Erweiterung erfährt der Ästhetikbegriff postmoderner Philosophie durch die Akzentuierung von Leiblichkeit und Mimesis.

Diese Zugangsweise zur Theaterpädagogik führt Weintz in pädagogische Fragestellungen nach Identität und Persönlichkeit, aber auch nach Formen sozialen Lernens. Weintz verwendet den Begriff des „psychosozialen Lernens“ durch die Verknüpfung einer traditionellen Vorstellung von „sozialem Lernen“ in Verbindung mit „ästhetischer Erfahrung“. Er kommt in diesem Zusammenhang zur Dreidimensionalität der ästhetischen Erfahrung in Theater- und Rollenarbeit zu ihrem Kunst-, Subjekt- und Sozialbezug.

Als Grundwissenschaften dienen ihm neben Philosophie und Theaterwissenschaften auch Psychologie und Soziologie, wobei Weintz es vermag, die Materialfülle seiner Literaturrecherchen übersichtlich zu strukturieren und grundlegende Aspekte der Theaterpädagogik anschlussfähig zu machen für die Bezugswissenschaften. Durch zahlreiche Querverbindungen entsteht ein dichtes Netz aus Bezügen, die den Wert des Theaterspielens verdeutlichen und seine Wirkungsweisen kommunizierbar machen.

Hinsichtlich konkreter Rollenarbeit entfaltet er Ebenen des Spielprozesses wie Improvisation, Rollenanalyse, Distanz/Nähe, Identifikation (Erleben), Konstruktion (Darstellen) und setzt diese in Beziehung zum Gesamtzusammenhang der Inszenierung (Aufführung). Er vergleicht Rollenarbeit mit anderen theaterpädagogischen Methoden wie Rollenspiel, Psychodrama und Lehrstück und bietet einen wertvollen Strukturvergleich hinsichtlich Spiel und Theaterspiel an.

Zentraler Gegenstand der Studie von Jürgen Weintz ist die Rollenarbeit des erwachsenen Schauspielers im Sprechtheater. Theaterarbeit mit Kindern wird darin nicht behandelt. Doch sind seine differenzierte Strukturierung der Dimensionen, die im Gegenstand Theater immanent sind, sowie ihre pädagogischen Wirkungsweisen auch für die vorliegende Arbeit von Nutzen. Hier gilt es zu prüfen, wie Rollenarbeit im Hinblick auf Kinder aufzufassen ist, wo ihre Möglichkeiten und Grenzen verlaufen.

c) Kristin Westphals³² pädagogischer Forschung liegt eine phänomenologische Perspektive zugrunde. In praxisgeleiteter Theorie beschäftigt sie sich mit Prozessen ästhetischer Bildung, in denen Wahrnehmung und Aufmerksamkeit beispielsweise in kulturellen Praxen wie Theater und Tanz initiiert werden.

30 Weintz Jürgen: Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Berlin 2003, S. 46

31 ebd., S. 47

32 Kristin Westphal ist Professorin für Grundschuldidaktik an der Universität Koblenz Landau und unter anderem Modulbeauftragte für den Bereich Erziehen und Bilden in der Kindheit sowie für ästhetische Bildung

Im Zentrum ihrer Forschungsprojekte stand in den letzten Jahren immer häufiger die Beachtung von Performance als Möglichkeit zur Inszenierung eigener Selbstentwürfe durch das Individuum. Ihr Interesse gilt Gestaltungsmomenten, die ihre Wirkkraft im Augenblick, weniger im Einstudieren als im „Geschehenlassen“ gewinnen, und sie fragt nach neuen Formen des Lernens in den performativen Künsten.

Hinsichtlich einer Untersuchung von Lernprozessen fordert Westphal, „dass Situationen nicht nur diskursiv sondern auch präsentativ zu erforschen sind. Das bedeutet für die Unterrichtsforschung sich stärker als bisher auf den Körper und seine Haltungen einzulassen.“³³ Emotion und Leiblichkeit sind zentrale Betrachtungsmodi ihrer Arbeit. „Situationen sind dann von den Beteiligten durch Deutung gestaltete soziale und emotionale Räume.“³⁴ Westphal kritisiert, dass aktuelle Unterrichtsforschung immer noch einseitig nach Verbesserung der Unterrichtsmethoden fragt und dabei vorrangig an kognitiv sinnkonstruierenden Subjekten Interesse zeigt. Sie begreift Leiblichkeit und gestisches Repertoire als Fundament von Kommunikation. Westphal weist auf die Auseinandersetzung zwischen Sinnstiftung und Sinnvorgabe hin, auf die Paradigmen von Eigenem und Fremden, Differenz und Kontingenz, die bei der Beschreibung schul- und kulturtheoretischer Prozesse hilfreich sein können. Mehrperspektivität steht für sie stets im Fokus der Darstellung von Bildungsprozessen aus phänomenologischer Sicht.

Gerade das Einbeziehen von Emotion und Körper in den Lernprozess als Qualität theaterpädagogischen Arbeitens soll in der vorliegenden Arbeit begründet und methodisch strukturiert werden.

2.2.2 Theaterpädagogische Konzeptionen

a) Lars Göhmann macht in seiner theaterpädagogischen Konzeption „Theatrale Wirklichkeit. Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung“ Strukturen theaterpädagogischen Handelns aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive bewusst. Dabei setzt er Überlegungen zur Funktionalität des Mediums Theater in Beziehung zu konkret theaterpädagogischem Handeln im Rahmen institutioneller ästhetischer Bildung. Er versucht gegenstandsspezifische Bedingungen des Mediums Theater herauszustellen und die Aufgaben von Theaterpädagogik vor dem Hintergrund sozialer Wirklichkeit zu reflektieren.

„Für die vorzustellende Konzeption einer Theaterpädagogik sind systemtheoretische Überlegungen hilfreich, um (1) als Meta-Theorie den Bezug zu gesellschaftlichen Bedingungen herzustellen und zu analysieren. Die so gewonnenen Erkenntnisse sind fester Bestandteil

33 Westphal, Kristin: Stimme. Geste. Blick. Der Körper als Bezugspunkt für Lern- und Bildungsprozesse. S. 6 in: Gesellschaft für Musikpädagogik. Methoden und Ergebnisse aktueller Unterrichtsforschung. Band 19, 2004

34 ebd. S. 7

eines konstruktivistischen Denkens und Handelns; der Konstruktivismus kann dann als (2) Meta-Methode zum Einsatz gelangen.³⁵

Er arbeitet die systemtheoretische Sichtweise als Instrument zur Strukturierung theaterpädagogischer Problemstellungen heraus, das angesichts hoher Komplexität heutiger Lebens- und Welterfahrung hilfreich sein kann. Die Möglichkeit zur Differenzwahrnehmung von System und Umwelt spielt für seine theaterpädagogischen Überlegungen eine wichtige Rolle.

Seine theaterpädagogische Konzeption in systemisch-konstruktivistischer Tradition versucht zur Analyse und Planung von theaterpädagogischen Prozessen beizutragen. Das Konzept ist auf Theorieebene angesiedelt, die eine Betrachtung der Theaterarbeit mit Erwachsenen, Jugendlichen und Kindern gleichermaßen zulässt. Göhmann untersucht mit dem von ihm entwickelten Analysewerkzeug verschiedene theaterpädagogische Arbeitsfelder wie künstlerische, pädagogisch-lehrende, kulturpädagogische, soziale, medizinisch-therapeutische und ökonomische Berufsfelder. „Die hier vorgelegte Konzeption bietet ein Analyseinstrument, mit dem eine metatheoretische Annäherung an eine theaterpädagogische Didaktik erfolgen kann.“³⁶

Da auch ich die systemtheoretische Denkweise zur Klärung theaterpädagogischer Fragestellungen nutzen möchte, kann das Heranziehen von Göhmanns Ergebnissen der Orientierung dienen, ist aber auch an einigen Stellen in Frage zu stellen.

b) Gabriele Czerny stellt ein Ausbildungskonzept für angehende Theaterpädagogen vor, zu denen sowohl Lehramtsstudenten einer produktionsorientierten Deutschdidaktik als auch Studierende anderer pädagogischer Studiengänge gehören. Sie stützt sich auf die Ergebnisse ihrer Untersuchung theaterpädagogischer Konzeptionen schulischer und außerschulischer Bildung und begründet einen eigenen Ansatz ästhetischer Bildung „im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension“. Ihre Konzeption, die sie klar in die Teilprozesse Stoff, Auftakt, Figur, Aktion, Reflexion und Inszenierung strukturiert und mit „SAFARI-Modell“ betitelt, konkretisiert sie durch Beispiele eigener theaterpädagogischer Praxis aus der Arbeit mit Schülern und Studierenden. In ihrer Untersuchung gelingt es ihr, Bedeutung und Bildungswert von Theaterspielen von der Ausbildungsebene bis in den schulischen Alltag von Kindern und Jugendlichen hinein theoretisch wie praktisch zu begründen. Ihre Darstellung ermöglicht darüber hinaus Orientierung für eine individuelle Lehrplangestaltung bei fächerübergreifenden Projekten im Rahmen der in Baden-Württemberg eingeführten Fächerverbände. Die Theaterpädagogik steht im Zentrum ihrer Forschungsbemühungen zu ästhetischen Bildungsprozessen im Rahmen von Projekten kultureller Praxis, die einen Kompetenzzuwachs auf ganzheitlicher Ebene initiieren.³⁷

35 Göhmann, Lars: *Theatrale Wirklichkeiten*. Aachen 2004, S. 16

36 Göhmann 2004, S.13

37 Czerny Gabriele: *Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension*. Augsburg 2004

c) Die Theaterpädagogin Karola Wenzel hat mit ihrer Dissertation „Die Arena des Anderen“ Möglichkeiten der Kunst mit Kindern im Rahmen des Theaterspielens untersucht. Methodisch führt ihr Ansatz über das Philosophieren mit Kindern hinein in die Suche nach authentischen Spielthemen, zentralen Lebensfragen von Kindern und Jugendlichen. Sehr beachtenswert ist die Konzeption in der Darstellung mimetischer Prozesse in der Interaktion zwischen Spielleitung und Schauspielern. Auf theoretischer Ebene behandelt sie das Verhältnis zwischen Kind und Erwachsenen im Spielprozess. Ihre Beiträge werden sowohl bei der Entfaltung einer Vorstellung ästhetischer Erziehung als auch modellhaft zur Genese einer eigenen Konzeption des Theaterspielens mit Kindern an der Grundschule herangezogen.

2,2,3 Empirische Wirkungsforschung zum Theaterspielen

a) Antonios Lenakakis, der bereits erwähnt wurde, bearbeitete in Interviews die Einflüsse einer spiel- und theaterpädagogischen Ausbildung auf Interaktions- und Handlungskompetenzen von Lehrern(innen). Von Interesse war für ihn die Frage nach Bereicherungsaspekten für den beruflichen Alltag an der Schule. „Paedagogus ludens meint ambitionierte Lehrer(innen), die ... auch selbst Spielerinnen sind, die Freude beim Selbstspielen entwickeln und sich so ihrer Klasse in sehr bewusster Weise nicht nur didaktisch, sondern auch im positiven Sinne erlebbar mitteilen.“³⁸ Sein Bestreben war es, den Ertrag einer erweiterten Lehrerverberufung empirisch zu erheben und auszuwerten. Er betrachtet die Anforderungen im beruflichen Alltag der Lehrer(innen) und macht im Blick auf das Spannungsverhältnis zwischen Gesellschaft – Kindheit – Schule deutlich, welche Bedingungen für pädagogische Bemühungen um Erziehung und Persönlichkeitsentwicklung vorherrschen. Lenakakis beschreibt das Unterrichtsangebot im Fach Darstellendes Spiel in Deutschland und gibt eine Übersicht über die unterschiedlich strukturierten Ausbildungsgänge für Spielleiter. Kernstück seiner Forschung ist die Durchführung einer Interviewstudie mit Theaterlehrern aller Schularten und Schulstufen.

Seine Erkenntnisse sind hilfreich, wenn Aussagen gemacht werden sollen, welchen Gewinn das Theaterspielen für die Spielleitung haben kann.

b) Romi Domkowskis Dissertation befasst sich mit Wirkungsforschung: Die Auswirkungen theaterpädagogischer Projekte auf die Identitätsbildung bei Jugendlichen stehen in ihrer empirischen Erhebung im Mittelpunkt. Im Rahmen einer Längsschnittuntersuchung vergleicht sie eine Gruppe bzw. Schulklasse Jugendlicher, die Theater spielen, mit zwei Kontrollgruppen, die kein solches Angebot bekommen hatten.

„Im Mittelpunkt der Analyse standen Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung und beruflichen Orientierung sowie weitere Kriterien für langfristige Wirkung wie Nachhaltigkeit von

38 Lenakakis 2004, S. 12

Beziehungen und Erinnerungen.³⁹ Neben psychosozialen Wirkungen waren für Domkowsky auch ästhetisch-künstlerische Kompetenzen von Bedeutung.

Gemessen wurden Daten aus standardisierten Fragebögen und aus narrativen Interviews. Der Kompetenzerwerb auf ästhetischer Ebene machte forschungsmethodisch längerfristige Beobachtungen in den Untersuchungsgruppen notwendig. Die Arbeit war im schulischen Rahmen angesiedelt und für diesen Kontext formulierte die Verfasserin bedeutsame Ergebnisse: „Die Untersuchungen belegen, dass Theaterspielen auch Bildung und alternatives Lernen (in Bezug auf Anforderungen/Lerninhalte und Lernmöglichkeiten/Lernstrategien) ist. Bildung passiert beim Theaterspielen aus Begeisterung, Enthusiasmus und Interesse heraus. Eine Befragte schildert, wie sie auf diese Weise eine andere Einstellung bekommt, sich mit Inhalten zu beschäftigen. Theaterspielen ist erlebnisnahes Lernen und wirkt dadurch nachhaltig. Die kreativen Anforderungen (inklusive geforderte Eigenständigkeit und Einsatz) des Theaterspielens stehen im Kontrast zu meist einseitigen schulischen Bildungsanforderungen sowie Vermittlungsstrategien, die Unselbstständigkeit unterstützen. Die Lehrerhaltungen sind verschieden zu denen in der Schule, da das Lehrer-Schüler-Verhältnis hier von Offenheit und Wechselseitigkeit geprägt ist. Beim Theaterspielen wird anders mit Themen umgegangen als im herkömmlichen Unterricht.“⁴⁰

Beachtet wurden Kompetenzen im personalen, sozialen und im Lern- und Leistungsbereich. Außerdem versuchte Domkowsky die Entwicklung von Handlungskompetenzen, kulturellen und künstlerischen Kompetenzen zu erfassen. Sie versuchte die allgemeinen und individuellen Entwicklungsverläufe der Jugendlichen zu berücksichtigen. Von Interesse war für sie auch sogenannte Transfereffekte des Theaterspielens zu untersuchen, also Wechselwirkungen, die das Medium Theater auf andere Bildungsbereiche hervorbringt. „In meiner Studie untersuche ich Ergebnisse einer Forschung, die den ‚Nutzen‘ von Theaterspielen, die sogenannten Transfereffekte des Theaterspielens, zum Gegenstand hat. (Überprüfung und Kontrolle im Hinblick auf seine Effizienz.) Diese Überprüfung zielt auf Bedingungsanalysen und Erklärungen von Sachverhalten (multikausale Ursachenforschung) mit dem Ziel der größtmöglichen Generalisierung (Übertragbarkeit).“⁴¹

Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung im Rahmen von Theaterspielen stehen auch im Mittelpunkt meiner Arbeit, wobei die vorliegende Untersuchung auf eine andere Zielgruppe ausgerichtet ist und sich anderer Forschungsmethodik bedient.

c) Eine empirische Untersuchung, die sich mit der Wirkung szenischen Lernens beschäftigt, wurde 2005 am Gymnasium Kirchheim gestartet. Folgender Frage ging ein Team bestehend aus Lehrern und Mitarbeitern des Transferzentrums für Neurowissenschaften und Lernen (ZNL) um Professor Spitzer nach: „Gibt es einen Zusammenhang zwischen Einbeziehen von

39 Domkowsky R. in: Korrespondenzen. Heft 48, 2006, S. 35

40 ebd., S. 37

41 ebd., S. 41

Körperlichkeit und Bewegung beim Lernvorgang und einem nachhaltigen Lernerfolg?⁴² Es ging um die Suche nach einer effektiven Unterrichtsmethodik, durch die sich Schüler möglichst lange an das Gelernte erinnern können. Damit sollten auch Erkenntnisse der Neurobiologie im Rahmen von Didaktik und schulischem Alltag überprüft werden. Untersucht wurde, inwiefern Schülern 20 vorher unbekannte Lateinvokabeln nach einem bestimmten Zeitraum noch im Gedächtnis blieben. Die Wörter wurden vom Lehrer in Kombination mit einer bestimmten Körperbewegung vorgestellt und von den Schülern mehrmals wiederholt. Zwischen Wortbedeutung und Bewegungsaussage gab es in einigen Fällen Konnotationen. Waren die Wörter so abstrakt, dass nur schwer ein Sinnzusammenhang mit der Bewegung hergestellt werden konnte, wurde mit Rhythmen gearbeitet. Der Versuchsrahmen verfolgte keinerlei Zielsetzung auf künstlerisch-ästhetischer Ebene. Mit der Studie konnte schließlich nachgewiesen werden, dass die Gedächtnisleistung der szenisch arbeitenden Gruppen dreimal so hoch war wie die der Vergleichsgruppen. Professor Spitzer führt Ergebnisse wie diese seit Jahren ins Feld, wenn er auf die positiven Effekte von Theaterspielen im Schulrahmen hinweisen möchte, so auch auf dem Symposium „Theater wirkt“, das vom Wiener Kindertheater gemeinsam mit dem Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen Ulm (ZNL) 2011 in Wien veranstaltet wurde. Problematisch ist es allerdings, wenn die Diskussion bei der Wirkung theaterpädagogischer Methodik für die Verbesserung von Gedächtnisleistung stehen bleibt.

2.2.4 Schlussfolgerungen für mein Forschungsvorhaben

Studien in der Art des letzten Beispiels, die versuchen, in Form quantitativer Evaluation den Nachweis zu erbringen, dass Formen eines „Mehrkanallernens“ zu größerem Lernerfolg führen als Methoden ohne Körperorientierung, zeigen zwar, dass der Mensch als ganzheitlich funktionierendes Individuum durch einen bewegungsbegleiteten Zugang im kognitiven Bereich höhere Lernleistung erzielt.

Im Zusammenhang *ästhetischer Erziehung und Bildung durch Theaterspielen*, in dem es um umfassende persönlichkeitsbildende Prozesse geht, betreffen Ergebnisse dieser Art nur einen Teilbereich der zu betrachtenden Faktoren. Häufig werden empirische Studien aus dem Wunsch heraus angesetzt, den Fachbereich Theater auf schulpolitischer Ebene zu legitimieren und die Qualität theatraler Spielformen für das Lernen von Schülern mit „harten Fakten“ zu belegen.

Die Legitimationsfrage der Theaterpädagogik an Schulen in den Vordergrund zu rücken beinhaltet jedoch eine grundlegende Gefahr. Durch den einseitigen Blick auf den Erwerb von Teilkompetenzen, deren Vermittlung die Gesellschaft von Schule erwartet, wird nur nach Fähigkeiten gefragt, die sich messen lassen. Das Hauptinteresse der bildungspolitischen Diskussion liegt hier auf den Qualifikationsleistungen, die für den Menschen wichtig sind, der möglichst schnell dem Arbeitsmarkt zugeführt werden und dort funktionieren soll.

42 Grimbs R. in: Spiel und Theater. Heft 177, 2006, S. 11

Der Zugang im Rahmen meiner Arbeit erfolgt vielmehr von einem Standpunkt aus, der den Fokus auf das Individuum und seine Bedürfnisse legt. Auch E. Liebau wählt in „Grundrisse des Schultheaters“ den Weg vom Individuum aus. Er empfiehlt eine *pädagogisch-anthropologische Perspektive* einzunehmen, die die Dimensionen Leiblichkeit, Sozialität, Historizität, Subjektivität und Kulturalität einschließt.⁴³ Ansatzpunkt sind hier die anthropologischen Grundbedingungen: Der genuine Gegenstand Theater umfasst Liebau zufolge per se die entwicklungsfähigen Dimensionen menschlicher Existenz. Beides gilt es angemessen zu berücksichtigen: die spezifischen Zugangsweisen der Bühnenkunst, aber auch die biologische, psychische und soziale Dimension der personalen Systeme, die in ihrer Wahrnehmung, ihren Entscheidungen und Handlungen auf der Bühne in umfassendem Sinne auch körperlich und emotional gefordert sind.

Bei meiner Durchsicht von theaterpädagogischer Fachliteratur fand ich *hinsichtlich der Entwicklungsphase von Grundschulern keine strukturierten Überlegungen*, die sich intensiver mit deren *Entwicklungsstadium und ihren lebensweltlichen Perspektiven* auseinandersetzen und diese zur Theaterarbeit in Beziehung setzen.

In „Spiel- und Theaterpädagogik. Ein Modell“⁴⁴ geht Wolfgang Nickel von der Entwicklungssituation Jugendlicher aus und stellt deutlich an den Anfang seines Modellbeitrages, mit wem es die Spielleitung beim Theaterspielen zu tun hat. Die Entwicklungsphase der Adoleszenz in ihren Besonderheiten zu berücksichtigen leitet ihn bei seinen Überlegungen zur Arbeit auf der Bühne.

Auch ich erhoffe mir von meiner Arbeit Erkenntnisse darüber, was die Entwicklungssituation von Grundschulkindern im Besonderen ausmacht und welche Entwicklungsthemen sie beschäftigen. Von der Durchsicht entwicklungstheoretischer Literatur erhoffe ich mir Strukturelemente zu gewinnen, mit denen verdeutlicht werden kann, was *Persönlichkeitsentwicklung* charakterisiert, die sich auf schulische Theaterarbeit beziehen lässt. Von Interesse ist dabei, welche Formen *zeitgemäßer theatraler Ästhetik* Kindern in diesem Alter entsprechen.

Ausgehend vom Gegenstand der Subjektorientierung in der aktuellen schulischen Bildungsdiskussion suche ich nach methodischen Wegen, wie die individuelle Lebenswirklichkeit von Kindern im Rahmen einer ästhetischen Bildung durch Theater Berücksichtigung finden kann. Wie bereits in Verbindung mit den Beobachtungen auf dem Magdeburger Kindertheaterfest formuliert, möchte ich erkunden, welche Ausprägung eine *Konzeption des Theaters mit Kindern* haben kann, die *biografische Aspekte* in ihre Gestaltungsprozesse einbezieht.

Darüber hinaus werde ich versuchen durch Analyse aktueller theaterpädagogischer Modelle Komponenten zu gewinnen, die für ästhetische und persönlichkeitsbezogene Erfahrungsprozesse im Theater mit Kindern grundlegend sind und bei der Genese eines eigenen Ansatzes dienlich sein können.

43 Liebau Eckart: Zur Anthropologie des Schultheaters. In: Liebau E., Klepacki L., Linck D., Schröer A., Zirfas J. (Hrsg.): Grundrisse des Schultheaters. Weinheim München 2005, S. 229 f.

44 Ritter H.M. (Hrsg.) zusammen mit der Pressestelle der HdK Berlin 1990

Durch meine Forschungsbemühungen erhoffe ich mir, auch andere Spielleiter im „Theater mit Kindern“ in ihren Reflexions- und Übertragungsleistungen theaterspezifischer Konzepte und Methoden auf die eigene Spiel- und Unterrichtspraxis mit meinen Erkenntnissen zu unterstützen. Erreichen möchte ich Kollegen, die für das Theater brennen und mit Kindern zusammen eine überzeugende Bühnenwirklichkeit schaffen wollen, die aber gleichzeitig die Bedürfnisse und Entwicklungspotenziale ihrer Schüler im Blick behalten.

2.3 Der Standpunkt der Verfasserin

2.3.1 Erfahrungen in Studium und beruflicher Weiterbildung

Eigene intensive Erfahrungen mit Rollenspiel und Theater reichen bis in meine Kindheit und Schulzeit zurück. Während des Studiums besuchte ich zahlreiche Seminare und Theaterworkshops an Universitäten und in freien Einrichtungen kultureller Bildung. Meine Zulassungsarbeit schrieb ich in Fachdidaktik Kunst über ein eigenes theaterpädagogisches Projekt und wählte dafür eine Hortgruppe, in der die meisten Kinder Diagnose-Förderklassen besuchten. Theaterarbeit hatte für mich damals auch ein stark *kompensatorisches* Anliegen. Seit dem Referendariat führte ich als Klassenleitung Theaterprojekte mit Kindern an der Schule durch und bekam bald regelmäßig eine AG Theater übertragen.

Mit zunehmender theaterpädagogischer Erfahrung verstärkte sich der Wunsch nach fundierter Ausbildung. Ich wollte in umfassendem Sinn erfahren, „was Theaterspielen heißt“, welche Schauspieltechniken und Improvisationsformen es gibt, was es bedeutet, ein Stück zu inszenieren und aufzuführen. Die Erziehungszeit meiner eigenen Kinder eröffnete mir einen gewissen (beruflichen) Freiraum und es wurde möglich, dem nachzugehen. Zu dieser Zeit gab es den Studiengang Darstellendes Spiel an der Uni Erlangen-Nürnberg noch nicht und ich begann, mein eigenes „Curriculum“ zu entwerfen: Mein Weg führte an eine private Schauspielschule, wo in Anlehnung an Stanislawski und Strassberg der Schwerpunkt auf Vermittlung eines psychologisch-realistischen Darstellungsstils gelegt wurde. Parallel dazu begann ich an der Akademie in Remscheid den Diplomausbildungsgang „Theaterpädagogik BUT“, eine berufsbegleitende Ausbildung in mehreren Kursphasen. Kernstück dieser Ausbildung ist die Vertiefungsphase „Rhythmus-Text-Theater“, in der Spielweisen modernen, postdramatischen Theaters im Vordergrund stehen. Szenische Gestaltung durch Rhythmus und Bewegung, kreativer Einsatz von Sprache, Möglichkeiten des Experimentierens mit Wirkungen der Verfremdung und vieles mehr beschäftigten uns damals. Schauspielerisch waren wir in umfassendem Sinn gefordert: Es ging um eigene körperliche und psychische Erfahrungen mit Rollen in Improvisation und Inszenierung bzw. die Beschäftigung mit unterschiedlichen Methoden des Theaterspielens und seiner verschiedenen Genres.

In Reflexionsphasen der Ausbildung erfolgte die Einordnung unserer gestalterischen Ergebnisse in theatertheoretische Zusammenhänge. In der kollegialen Beratung unternah-

men wir Versuche, die Erfahrungen auf die eigene Arbeit mit Kindern oder Jugendlichen zu übertragen. Für die Zielgruppe der Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen im Amateurtheater bereitete das meist weniger Schwierigkeiten als für das Theaterspielen mit Kindern.

Die Teilnehmer stammten aus unterschiedlichen Berufsgruppen, waren Schauspieler, Musiker und Kabarettisten, Theaterpädagogen am Theater, Sozialpädagogen, Theologen und unter anderem auch Lehrer. Alle bildeten eine interdisziplinäre Gruppe, bei der jeder Teilnehmer bereits theaterpädagogische Berufserfahrung mitbrachte. Bis heute erfährt mein Unterricht durch Zusammenarbeit mit außerschulischen Kulturschaffenden wertvolle Impulse. Zentral war die ästhetisch-künstlerische Ausrichtung der Arbeit, in der der Prozess gemeinsamen Entwickelns und Gestaltens betont wurde. Diese Komponente fehlt in den meisten grundschulspezifischen Veranstaltungen im Bereich Theaterpädagogik, denn sie erfordert einen zeitlichen Rahmen, in dem eigene künstlerische Erfahrung möglich ist.

2.3.2 Bedeutung eigener Spielerfahrungen für die Arbeit mit Kindern

Eigene Spielerfahrungen sind nötig, um später in der Rolle der Spielleitung die künstlerischen Erfahrungen der einzelnen Spieler und der ganzen Gruppe begleiten zu können. „Ohne künstlerisch-ästhetische Orientierung und Ernsthaftigkeit gibt es keine Bildungsprozesse“⁴⁵, stellt W. Sting heraus und auch Christel Hoffmann betont: „Die Verantwortung des Spielleiters ist künstlerischer Natur.“⁴⁶

Mit diesen Fragen bewegt man sich im klassischen Spannungsfeld der Theaterpädagogik, die sich einerseits der Kunst und Ästhetik, aber auch der Pädagogik verpflichtet weiß. Es soll nochmals auf die Übertragungsleistung theaterpädagogischer Konzepte und Methoden für die Arbeit mit Kindern hingewiesen werden. Es ist notwendig, dass wesentliche ästhetische Erfahrungen von Spielleitern auf Erwachsenenenebene gemacht werden. In der Theaterpädagogik sind diese nicht mit einer einmaligen Ausbildung angelegt, sondern sollten im Sinne des „life-span-developement“, also einer lebenslangen Fortsetzung von Lernprozessen weiterentwickelt werden.

Die eigene Auseinandersetzung mit zeitgenössischem Theater und die Bereitschaft, sich ästhetischen Themen in der Interaktion mit Kindern zu nähern, sind Voraussetzung für theaterpädagogische Projekte. Es geht meines Erachtens nicht darum, als Theaterlehrerin einen Fundus an Spielen und theatralen Übungen parat zu haben, ein Stück auszuwählen, Rollen zu vergeben und möglichst schnell in die Inszenierung einzusteigen.

Es geht darum, ein gemeinsames Thema in seiner Komplexität wahrzunehmen, die Sicht der Schüler darauf ernst zu nehmen und durch künstlerische Strategien immer wieder neue Zugänge zu eröffnen. Die eigene Lust, an einem Gegenstand verschiedene theaterästhetische Verfahren zu erproben, ist grundlegend. Gleichermaßen ist die Fähigkeit nötig, als Spiellei-

45 Sting Wolfgang: Spiel-Szene-Bildung. Zum Verhältnis von künstlerischer Praxis und ästhetischer Bildung. in Liebau E. u.a.: Grundrisse des Schultheaters. Weinheim München 2005, S. 146

46 Hoffmann Ch., Israel, A. „Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen“, Weinheim, 1999, S 24

tung in der Beobachtung immer wieder zurückzutreten und den Gestaltungsvorschlägen der Kinder Raum zu geben. Die Bereitstellung eigener Erfahrungen im künstlerischen Prozess ist wesentlich für die Etablierung eines ästhetischen Bildungsraumes für die Kinder.

Selbstbestimmung in der Teilhabe von Kindern am kulturellen Prozess ist nur möglich, wenn die Spielleitung ihren individuellen Voraussetzungen, Wünschen und Gestaltungsangeboten mit genügend Aufmerksamkeit begegnet.

Ein Stück entsteht im gemeinsamen Auseinandersetzungsprozess. Wann eine Gruppe bereit ist, sich welchem Publikum zu zeigen und weshalb, muss in gemeinsamer Entscheidungsfindung geklärt werden. Erfahrungen der Spielleitung mit Veranstaltungen und Festivals der Kinder- und Jugendkultur tragen dazu bei, eine Gruppe in ihrer Teilnahme zu stützen und zu begleiten.

2.3.3 Bedeutung gegenwärtiger Berufs- und Spielpraxis für die Arbeit

Wie bereits deutlich geworden ist, stehe ich dem Gegenstand Theater mit Kindern nicht neutral gegenüber, sondern setze mich in verschiedenen Funktionen für seine Förderung ein. Dazu gehört meine Einbindung in den konkreten beruflichen Alltag als Lehrerin und Theaterpädagogin an der Grundschule. Im Regelunterricht lehre ich im Rahmen formaler Bildung Fächer wie Deutsch, Englisch, Musik und Kunst. Zugleich bin ich als Theaterlehrerin in Arbeitsgemeinschaften tätig. Manche Schüler kennen mich aus dem Klassenunterricht, andere als Theaterlehrerin, manche unterrichte ich in beiden pädagogischen Kontexten. Beide Aufgabenfelder bieten in unterschiedlichem Maße Möglichkeiten zur persönlichen Interaktion, zur Gestaltung der eigenen pädagogischen Rolle. Dabei mache ich immer wieder die Erfahrung, dass sich Schülern, die ihre Lehrerin in unterschiedlichem Rollenkontext erleben, umfassendere Chancen zu Begegnung und Beziehungsbildung bieten. Die Lehrer-Schüler-Interaktion ist ein wesentlicher Indikator für den Aufbau von Motivation und Interesse. Sie nimmt Einfluss auf die Haltung der Kinder der Institution Schule gegenüber. Lehrerinnen sind wichtige, stabile Bezugspersonen, die Kinder in ihrer Daseinsbewältigung begleiten. Die Möglichkeiten, die schulische Theaterpädagogik für eine ästhetische Bildung und Erziehung liefert, gilt es in der vorliegenden Arbeit zu entfalten.

Neben meiner Tätigkeit an der Schule gehöre ich dem Pädagogischen Arbeitskreis Schultheater (PAKS) der Grund-, Mittel- und Förderschulen an, der unter dem bundesweiten Dachverband BVTS, dem Bundesverband Theater in Schulen, für Entwicklungen im Schultheater eintritt. Als Mitglied im erweiterten Vorstand bin ich anleitend und beratend in der Lehrerfortbildung tätig. Darüber hinaus beteilige ich mich in Arbeitsgruppen an der Organisation und Durchführung von Festivals und Kongressen.⁴⁷

47 Grandschulkongress: Theaterspielen im Primarbereich, 2009 in Nürnberg; Schultheater der Länder: Theater und neue Medien, 2010 in Nürnberg; Zentrale Bayerische Theatertage der Grund-, Mittel- und Förderschulen 2014 in Bad Windsheim

An der Universität Erlangen-Nürnberg biete ich Studierenden für das Lehramt an Grund-, Mittel- und Realschulen Seminare im Bereich „Ästhetische Spielformen“ wie „Einführung in das Schauspiel“, „Maskenbau und Maskenspiel“ und „Gestalten im Schulalltag“ an.

Im Rahmen meiner praktischen Arbeit hat sich in den letzten Jahren der Schwerpunkt biografieorientierten Arbeitens im Theater mit Kindern herausgebildet.

Seit einigen Jahren habe ich die Kraft von Theater und Rollenübernahme im Rahmen einer Ausbildung zur Psychodramaleiterin weiter erkundet. Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten des Rollenspiels setzen durch Körperbezug und emotionale Beteiligung Spontaneität und Kreativität frei. Diesen gestalterischen Zugang zu Aspekten der eigenen Lebensgeschichte wollte ich methodisch kennenlernen. Die Möglichkeiten, biografische Erfahrungen gestalterisch zu betrachten und einzuordnen, eigene Grenzen zu suchen und zu überwinden, forderten mich heraus.

Gleichzeitig suchte ich nach Erweiterungsoptionen schulischer Theaterarbeit, die es mir erlauben, stärker auf das einzelne Kind und seine Bedürfnisse einzugehen. Alfons Aichingers Form des Kinderpsychodramas in seiner pädagogischen Ausprägung schienen eine für mein Berufsfeld geeignete Ergänzung. Zusammen mit der Psychologin Hiltrud Schmeuß leitete ich Kinderpsychodramagruppen für Schüler meiner Grundschule, die auch die Wohngruppe einer Caritaseinrichtung in Nürnberg besuchen.

In all diesen Feldern habe ich Spiel in seiner stärkenden Wirkung erleben können und bekam auf methodischer Ebene wertvolle Impulse für die Wahrnehmung von Bedürfnissen der Spieler, die Dynamik von Gruppenprozessen und die eigene Rolle als Spielleitung.

Sicher nimmt meine berufliche Alltagspraxis Einfluss auf die Argumentationslinie im Forschungszusammenhang. Als Spielleiterin einer Theatergruppe, als Multiplikatorin für Theater in der Lehrerbildung, als Vertreterin theaterpädagogischer Fachverbände, als an der Praxis direkt beteiligtes System bin ich Teil des Prozesses und der Auseinandersetzung.

Im Forschungsprozess bemühe ich mich um das *Verknüpfen von Erfahrungen pädagogischer Praxis in ästhetisch gestalterischen Prozessen mit relevanten wissenschaftlichen Theorien*. Der Wechsel zwischen Forschung und praktischer Tätigkeit, zwischen Erleben der Handlungsdynamik in der konkreten Arbeit als Spielleitung und der Rückzug in theoretischer Betrachtung sind wertvoll, um zu Erkenntnissen über den Gegenstand Theaterpädagogik zu gelangen. Gleichzeitig sind es zwei extrem unterschiedliche Zugangsweisen. Doch liegt in der Verbindung traditionell getrennter Erkenntnisformen die Chance, sich auf komplexe Weise dem Theater mit Kindern zu nähern und sich gleichermaßen über Prozesse des Handelns, Denkens und Erkennens anzunähern. Ich sehe in einer theoretischen Betrachtung die Chance, sich dem Gegenstand „Theaterspielen mit Kindern“ *aus einer gewissen Distanz* heraus nähern zu können und sich im Rahmen wissenschaftlicher Reflexion vom Zwang zum Handeln im beruflichen Alltag frei zu machen.

Ich halte es für wesentlich, nicht einseitig Schlüsselqualifikationen und Humankompetenzen in den Mittelpunkt zu stellen, die Kinder durch Theaterspielen erwerben können. Im Bemühen um Legitimation und Etablierung des Fachbereichs wird, wie oben schon erwähnt,

immer wieder durch den Verweis auf Transfereffekte wie den „Beitrag zur Sozialintegration ... Prävention gegen Drogen, Gewalt etc., bessere Gesundheit, bessere Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, bessere Aufmerksamkeit, bessere allgemeine Lernfähigkeit“⁴⁸ versucht, vielfältige Potenziale hervorzuheben. Doch dringt man damit letztlich nicht vor bis zum Kern dessen, was die Qualität des Gegenstandes ausmacht. Wesentlich erscheint mir eine differenzierte Darstellung des ästhetischen Bildungsprozesses, der durch Theaterarbeit mit Kindern initiiert werden kann. Darum bemühe ich mich im Rahmen meiner Untersuchung.

Erwähnenswert ist an dieser Stelle vor allem auch der Erfahrungsaustausch, die Diskussion und das Vorstellen wissenschaftlicher Ergebnisse im Doktorandenkolloquium von Professor Dr. Dieter Spanhel. Viele wertvolle Impulse für die Arbeit kamen immer wieder aus dieser Quelle.

Die enge Verzahnung theoretischer und praktischer theaterpädagogischer Tätigkeit zieht sich durch die Lebensphase meines Promotionsvorhabens. Die Bewegungen zwischen praktischen und geistigen Welten erster und zweiter Ordnung werden zuweilen als energieaufwendig und spannungsreich erlebt, fordern es schließlich beide, sich voll auf sie einzulassen. Allerdings bietet sich nur so die Chance zur Überprüfung, inwieweit Theorien kulturelle und pädagogische Praxis voranbringen können bzw. auf welche Weise sich Theorien an den Erfordernissen, Problemen und Möglichkeiten der Praxis ausrichten lassen.

2.4 Methodisches Vorgehen

Im Bisherigen habe ich versucht, die Situation im Praxis- und Forschungsfeld zu skizzieren und anschließend Einblick in meine eigene theaterpädagogische Berufsbiografie gegeben. Beides soll dazu dienen, die Generierung der Fragestellung zu begründen, die in den Entwurf einer theoretisch fundierten Konzeption des Theaterspielens mit Kindern an der Grundschule führen soll.

Die dabei leitende *Fragestellung* ist, wie sich ein eigenes theoretisch und praktisch begründetes Konzept für das Theaterspielen an der Grundschule entwickeln lässt, dessen Fundierung erfolgt durch

- pädagogische Theoriebildung hinsichtlich ästhetischer Bildung und Erziehung,
- entwicklungstheoretische Klärung bezüglich der Bedeutung des Handlungsrahmens Spiel für die Zielgruppe,
- das Heranziehen bereits existierender szenen- und rollenorientierter Modelle,
- Berücksichtigung eigener theaterpädagogischer Praxis.

48 Liebau, 2005, S. 229

Ziel ist es, auf Mikroebene des Systems Theaterspielen die pädagogischen Wirkungsweisen einer ästhetischen Erziehung und Bildung für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern im Grundschulalter zu verdeutlichen.

Indem sich die vorliegende Arbeit mit der Entwicklung von Persönlichkeit im Rahmen von Theaterspielen beschäftigt, wird sie in ihrem Verlauf selbst zum *Entwicklungsprojekt*. Neben der Suche nach einer spezifischen Ästhetik im Theater mit Kindern erweitert sich der Horizont auf eine stärkere Beachtung pädagogischer Aspekte: Hier geht es um Bewusstmachung der Potenziale des Handlungsrahmens Theaterspielen für die Stärkung individueller Ressourcen und die Bewältigung wesentlicher Entwicklungsaufgaben. *Ergebnis* soll eine eigene Konzeption sein, die unter den Bedingungen des Systems Grundschule auf ganzheitliche Weise ihre Wirkung für die personalen Systeme, die Spieler, entfalten kann.

2.4.1 Methodologische Überlegungen

Im Rahmen der Theoriebildung kommen dabei deskriptiv beschreibende Verfahren der Hermeneutik zum Einsatz. Da es sich beim Gegenstand *Theaterpädagogik* um eine „*Bindestrichpädagogik*“ handelt, in der verschiedene Teildisziplinen mit jeweils eigenem Begriffssystem, eigener struktureller Dynamik und Eigengesetzlichkeiten aufeinandertreffen, wird eine Theorieintegration notwendig. Erziehungswissenschaft, Entwicklungstheorie, Sozialpsychologie und Neuropsychologie, aber auch Theaterwissenschaften, Kunsttheorie und Kulturpädagogik sind theoretische Bezugsgrößen, symbolische Sinnsysteme, die Aussagen zur Klärung der Fragestellung beisteuern können. Um ein *interdisziplinäres Vorgehen* zu ermöglichen, ist eine *verbindende Metatheorie* erforderlich, mit deren Hilfe Aussagen aus verschiedenen Fachwissenschaften einbezogen werden können. Durch die *systemtheoretische Sichtweise* soll an verschiedenen Stellen der Arbeit auf interdisziplinäre Bezüge aufmerksam gemacht werden. Es können Strukturen und Prozesse beschrieben werden, die in der Theaterpädagogik zur Wirkung kommen und sich wechselseitig beeinflussen. Damit trägt sie dazu bei, dass die Theaterpädagogik im Feld „Theater mit Kindern“ in wesentlichen Dimensionen beschreibbar und anschlussfähig wird für Bezugswissenschaften und ihre Praxisfelder. Hinsichtlich des besonderen Handlungsrahmens „Spiel“ beziehe ich mich auf den Rahmenbegriff von Goffman.

Systemtheoretische Aussagen werden in der vorliegenden Untersuchung auch relevant, wenn mit Hilfe ihrer *Vorstellung vom Menschen* auf Mechanismen, Möglichkeiten und Grenzen von Erziehung und Bildung hinzuweisen ist. Die systemtheoretisch-konstruktivistische Sichtweise versteht den Einzelnen als aktiven Konstrukteur seines Wissens, Handelns und seiner selbst. Gleichzeitig erlaubt sie es, den Menschen unter Berücksichtigung seiner inneren Organisation innerhalb seiner Systemgrenzen wahrzunehmen. Sie berücksichtigt die *operationale* Geschlossenheit personaler und sozialer Systeme. Es lassen sich mit ihrer Hilfe *Aussagen* zum Verhältnis eines Systems zu seiner Umwelt machen. Beispielsweise können

die am theaterpädagogischen Prozess beteiligte Systeme in ihrer Eigendynamik, aber auch in Prozessen struktureller Kopplung beschrieben werden.

Außerdem erlaubt sie Betrachtungs- und Darstellungsverläufe auf verschiedenen Systemebenen, beispielsweise den Blick auf *personale Systeme* wie Schüler/innen oder Lehrer/innen, aber auch auf *soziale Systeme* wie Schulklassen, Arbeitsgemeinschaften oder ein Lehrerkollegium. Auch Systeme wie Schule oder Institutionen aus dem Sozialraum von Schule wie Kindertheater, Medienzentrum lassen sich hinsichtlich wechselseitiger Wirkungsweisen beschreiben.

Nicht zuletzt sind bezüglich Begriffsbildung und Argumentationsgang systemtheoretische Vorgehensweisen hilfreich: Die Bewegung im Forschungsprozess der Arbeit ist kein linearer Ablauf, der mit der Vorstellung von Erziehungs-, Lern-, Spiel- und Bildungsbegriffen verschiedener pädagogischer Traditionen beginnt, diese kritisch diskutiert und im Favorisieren einer Richtung endet, deren Denkweise und Begriffe dann für die Arbeit Gültigkeit erhalten. Vielmehr geht es um ein fortlaufend *rekursives Durchlaufen der Begriffsebenen*.

Was beispielsweise unter Bildung und Erziehung im theaterpädagogischen Zusammenhang bezüglich der Arbeit mit Kindern zu verstehen ist, wird erst im Verlauf der Arbeit deutlich. Nur Schritt für Schritt kann betrachtet werden, was in der pädagogischen Praxis in Prozessen struktureller Kopplung ständigen Wirkungszusammenhängen unterliegt. Es wird versucht, eine Vorstellung von der Komplexität des faktischen Geschehens zu geben, wobei man der Vielfalt systeminterner Prozesse immer nur ansatzweise gerecht werden kann.

Es geht um die differenzierte und integrierende Beschreibung von Kommunikationsstrukturen im Rahmen ästhetischer Bildung und Erziehung, die in Prozessen der verschiedenen System-Umwelt-Beziehungen wirksam werden können. Dabei werden Interaktionsweisen berücksichtigt, die durch theatrale Prozesse auf verschiedenen Systemebenen zustande kommen, wobei der Fokus auf den personalen Systemen Kind, Spielleitung, Mitspieler liegt bzw. auf personinternen Systemprozessen. Berücksichtigt werden aber auch Prozesse, die durch Koppelung mit sozialen Systemen wie Theatergruppe, Schule, Publikum, externen Bildungspartnern zustande kommen.

Neben theoretischen Ansätzen werden zur Begründung und Konkretisierung, wie oben erwähnt, Beispiele aus der eigenen beruflichen Praxis eingebracht. Damit stehen an einigen Stellen der Arbeit verschiedene Argumentationsweisen nebeneinander: Einerseits gibt es theoretische, begrifflich streng gefasste Passagen, andererseits findet sich beschreibende Praxis zu Veranschaulichung der Gedankenführung. G. E. Schäfer schreibt hinsichtlich der Darstellung von Aspekten im Bildungsgeschehen, dass „*der Wechsel von strengem und lockerem Denken*, von der Abstraktion wissenschaftlicher Denkmodelle zur bildhaften Lebendigkeit der Beschreibung praktischer Situationen und wieder zurück nicht immer leicht fällt. Ich bin aber überzeugt, dass pädagogisches Geschehen nur dann begriffen werden kann,

wenn es sowohl mit ausreichend stimmigen Denkmodellen geordnet, als auch in unendlich variierenden konkreten Situationen nachvollzogen werden kann.“⁴⁹

Beide Erscheinungsformen der Problembetrachtung sind auch in der vorliegenden Arbeit enthalten.

2.4.2 Aufbau der Arbeit

Der Forschungsverlauf lässt sich in groben Zügen folgendermaßen beschreiben:

- Begonnen wird zunächst mit der Klärung, welches Verständnis von *Bildung* und *Erziehung* in der Grundschule meiner Arbeit zugrunde liegen soll. Einige Erziehungs- und Bildungsaspekte des „LehrplanPLUS“ werden in den Fokus genommen, die hinsichtlich des Theaterspielens mit Kindern besonders relevant erscheinen. Dabei handelt es sich um zentrale Herausforderungen, denen sich Bildung und Erziehung in der Grundschule heute stellen muss: Im Zentrum liegen Subjektorientierung in Verbindung mit einer bestmöglichen Bildung und Erziehung für den einzelnen Schüler, sowie Heterogenität und die Frage nach Bildungs- und Teilhabegerechtigkeit. Aus ihnen ergibt sich eine Vielzahl von Folgefragen.
- Das Verständnis von Erziehung soll dabei besondere Beachtung erfahren. Die vorher entfaltenen Aspekte wie Bildungsgerechtigkeit und Teilhabechancen für alle sollen auf die *gesellschaftlichen Bedingungen* von Erziehungswirklichkeit und die Situation, in der Kinder heute aufwachsen, bezogen werden. Dabei findet die konkrete Situation im beruflichen Alltag der Verfasserin an der inklusiven Grundschule St. Leonhard Erwähnung, die auch an späterer Stelle bei der Beschreibung theaterpädagogischer Praxis erneut aufgegriffen wird.
- Die Aufgaben von Erziehung werden vor diesem Hintergrund unter anderem auf Prävention und Resilienzförderung ausgerichtet. In diesen auf das Gesamtsystem Schule bezogenen Rahmen gilt es ästhetische Erziehung durch Theaterarbeit zu setzen. Die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Selbstwertsteigerung wird als wesentliche personale Ressource bzw. Schutzfaktor im Rahmen schulischer Prävention für alle Kinder vorgestellt.
- Mit einer hermeneutisch ausgerichteten, theoretischen Klärung eines Verständnisses von Bildung und Erziehung wird anschließend auf den Diskurs mit außerschulischen Theaterpädagogen Bezug genommen, um das Profil schulischer Theaterarbeit anschlussfähig zu machen, es aber auch abgrenzen zu können. Hierbei werden Erziehungs- und Bildungsaspekte vorrangig aus systemtheoretischer Perspektive erläutert.
- In einem nächsten Schritt wird ästhetische Erziehung und Bildung in einem *weiteren Sinne* als „Bildung der Sinne“ mit ihren ganzheitlichen, auf körperlicher, psychischer und sozialer Ebene wirksamen Qualitäten für den Lern- und Bildungsprozess umrissen:

⁴⁹ Schäfer, G. E.: Bildungsprozesse im Kindesalter. Weinheim 1995, S.11

Aus *neuropsychologischer Perspektive* wird dabei auf Wahrnehmungs- und Selbststeuerungsprozesse aufmerksam gemacht.

- Anschließend wird ästhetische Bildung in einem *engeren Sinne* als Begegnung mit Kunst ausgelegt und auf den Gegenstand Theater ausgerichtet. Die Beschreibung spezifischer Spiel- und Darstellungsweisen und ihrer Bedeutung für den individuellen Bildungsprozess erfolgt zunächst noch auf einer für alle Altersgruppen gültigen Ebene und wird anschließend auf das Theater mit Kindern eingeeengt.
- Unter Bezugnahme auf die Rahmenanalyse von Goffman wird Spiel als zentrale Handlungsform von Kindern in der Begegnung mit Welt sowie als *Rahmen* ästhetischer Bildung und Erziehung in der Grundschule näher untersucht.
- Mit Hinweisen auf *entwicklungstheoretische Erkenntnisse* versuche ich zu klären, welche theatralen Zugangsweisen auf der Entwicklungsebene von Grundschulkindern möglich und im pädagogischen Kontext gewinnbringend sein können. Es geht um die Beschreibung von Entwicklungsthemen und die Frage, wie Theaterarbeit damit verbundene Prozesse fördern kann.
- Durch Beachtung des Entwicklungsgeschehens in dieser Lebensphase werden Kriterien erarbeitet, mit denen sich im Anschluss *aktuelle Modelle* der Theaterarbeit mit Kindern hinsichtlich relevanter Entwicklungsdimensionen strukturiert betrachten lassen. An ihnen orientiere ich mich in der Formulierung eines eigenen Ansatzes.
- Schließlich wird ein eigenes, theoretisch begründetes *Konzept der biografieorientierten Theaterarbeit mit Kindern* entworfen, das sich unter den Bedingungen von Grundschule umsetzen lässt. Dieses Konzept wird mit Beispielen theaterpädagogischer Praxis konkretisiert, die in Praxisberichten und in einem Projektstagebuch festgehalten wurden. Der Versuch wird unternommen, Grundsätze methodischen Vorgehens strukturiert zu beschreiben und das Ineinandergreifen von ästhetischer und pädagogischer Ausrichtung in den verschiedenen Projektphasen zu verdeutlichen. Auf den Gewinn des Theaterspielens für die personalen Systeme auf körperlicher, psychischer und sozialer Ebene möchte ich besonders eingehen. Es geht um die Entwicklung eines Konzeptes, das durch theatral-ästhetische Bildung und Erziehung⁵⁰ einen Beitrag zu leisten versucht, den aktuellen Anforderungen von Grundschule hinsichtlich Bildungs- und Teilhabegerechtigkeit gerecht zu werden. Grundsätzlich erfolgen die Bemühungen um Konzeptualisierung hier auf der Mikroebene einer Theatergruppe und den zugehörigen personalen Systemen; angestrebt wird aber auch die Einordnung in übergeordnete Systemzusammenhänge auf Ebene des Systems Schule und ihrer relevanten Umwelten.

50 In Kapitel 3 und 4 ist eingehend zu klären, was unter einer „theatral-ästhetischen Bildung und Erziehung in der Grundschule“ zu verstehen ist.

3. Bildung und Erziehung als Rahmen für Theaterspielen mit Kindern in der Grundschule

Viele in wissenschaftlichen Disziplinen der Pädagogik Forschende scheuen sich, einen so komplexen Gegenstand wie die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern im Kontext von Bildungs- und Erziehungsprozessen in den Blick zu nehmen. Noch gewagter erscheint es, wenn man dies in Verbindung mit einem Gegenstand wie dem Theaterspielen versucht, der mit seiner sinnlich-ästhetischen Praxis eine starke Subjektbezogenheit vorzugeben scheint, die sich hinsichtlich einer logisch-begrifflichen Aufbereitung und Erklärbarkeit bzw. einer didaktischen Zergliederung in Sinne schulischer Lerninhalte als kompliziert erweisen könnte.

Es wird zu klären sein, wie Theaterspielen in der Schule zu verorten ist, wie es zu formalen Lernsituationen im unterrichtlichen Zusammenhang in Beziehung steht und welche spezifischen Formen der Vermittlungsstruktur, Planbarkeit bzw. Gestaltungsfreiheit dazu notwendig sind.

3.1 Bildungs- und Erziehungsaspekte im Lehrplan mit Relevanz für den Gegenstand Theaterspielen

Eine Reihe von Bildungs- und Erziehungsaspekten, die den Gegenstand Theaterspielen besonders betreffen, soll im Folgenden näher betrachtet werden.

Da das Theaterspielen in den institutionellen Rahmen von Grundschule gesetzt wird, sollen zunächst aus dem LehrplanPLUS für die Grundschule in Bayern einige Schwerpunktaspekte ausgewählt werden. Die Auseinandersetzung wird dann auf einer breiteren Ebene aktueller Bildungs- und Erziehungsdiskussion fortgesetzt und anschließend hinsichtlich einer kulturell-ästhetischen Bildung und Erziehung spezifiziert.

3.1.1 Schwerpunktaspekte aus dem LehrplanPLUS für die Grundschule in Bayern

In einer theoriegestützten Klärung, welche Rolle Theaterspielen mit Kindern für Bildungs- und Erziehungsprozesse in der Grundschule spielen kann, ist es nötig, sich mit einigen grundlegenden Intentionen des Systems Grundschule zu befassen, um diese anschließend mit dem Gegenstand Theater konfrontieren zu können.

Grundsätzlich wird Theaterspielen als Form eines Inszenierungsvorhabens im LehrplanPLUS nicht explizit erwähnt. In den Fachdidaktiken erscheint es in *Deutsch* innerhalb des Kompetenzbereiches „Sprechen und Zuhören“ als „Szenisches Spielen“. Hier geht es darum, beim Erlernen sprachlicher Strukturen gemeinsam Ideen gestalterisch zu entfalten und Empfindungen auszudrücken. In den Lehrplanhinweisen ist die Rede von Rollenarbeit

und dem Entwickeln von Szenen. Kompetenzerwartungen sind hier jedoch nicht mit einer Aufführung bzw. einem Spiel vor Publikum verbunden.

Im Fachbereich *Musik* werden im Lernbereich Bewegung – Szene – Tanz musikalische Spielszenen erwähnt, für die musikalische Kompositions- und Gestaltungsprinzipien in Bewegungshandeln übertragen werden.

Die Lehrplanhinweise für den Bereich *Sport* sehen „einfache Formen des Bewegungstheaters“ vor. Hinweise auf eine breiter angelegte Projektarbeit fehlen.

Der Lehrplan ist in seiner normativen Ausrichtung jedoch offen formuliert und es liegt in der Verantwortung der einzelnen Schulen und ihrer Beschäftigten, diesen pädagogischen Gestaltungsspielraum zu nutzen. Entsprechend der spezifischen Schülersituation, den Qualifikationen und Neigungen im Kollegium sowie der speziellen Infrastruktur im Umfeld einer Schule gilt es eigene Schwerpunkte zu setzen, die, kontinuierlich verfolgt, die Identität einer Schule bestimmen.

Mein Ziel ist diesbezüglich nicht der Entwurf einer möglichst lehrplankonformen, theaterpädagogischen Konzeption, die Anwendbarkeit in sämtlichen Fachbereichen anstrebt und sich in Zielen und Arbeitsweisen an den verschiedenen Fachprofilen ausrichtet. Damit würde das Theaterspielen eine starke Einengung auf schulische Inhalte und Vorgehensweisen erfahren und Spiel würde als Mittel zum Zweck der Lehrplanumsetzung instrumentalisiert.

Gleichwohl ist das Theaterspielen aus Sicht der vorliegenden Untersuchung Teil des Systems Schule und muss, um die eigenen Qualitäten entfalten zu können, Intentionen, Aufgaben und Prozessverläufe dieser Institution berücksichtigen. Nur im Bemühen um gemeinsame schulische Bildungsinteressen gelingt es, die eigene Position als respektierter und geschätzter Teil des Systems längerfristig zu behalten und auszubauen.

Im Folgenden wird eine Reihe von Bildungs- und Erziehungsaspekten aus dem Lehrplan herausgegriffen, deren Beachtung für die Entfaltung einer Konzeption des Theaterspielens an der Grundschule als gewinnbringend erscheint und auch Synergieeffekte für formale Bildungsprozesse verspricht.

Die Auswahl der Bildungsschwerpunkte wird im Blick auf mögliche Ansatzpunkte für Theaterarbeit im Rahmen einer kulturell-ästhetischen Bildung und Erziehung an der Grundschule getroffen. Auf die nach Lehrplandurchsicht nur knapp formulierten Aspekte gilt es im Anschluss ausführlicher einzugehen. Dabei soll die Anschlussfähigkeit der in den Leitlinien enthaltenen Vorstellung von Bildung und Erziehung für das Theaterspielen verdeutlicht werden.

Die Begriffe Bildung und Erziehung werden im Lehrplan meist in einem Atemzug genannt. Beide werden jedoch weder gleichberechtigt entfaltet noch wird auf ihr Verhältnis zueinander eingegangen. In eine nähere Betrachtung dieser begrifflichen Dyade sollen auch die Standpunkte außerschulischer Theaterpädagogen einbezogen werden, die sich in diesem Zusammenhang um begriffliche Grundlagen bemüht haben. Ein Nachdenken über Wirkungsweisen des Theaterspielens an der Grundschule findet häufig zwischen den Bezugssystemen Schule und schulexterner Theaterarbeit in Bereichen der Kinderkultur statt. Kooperation

mit außerschulischen Theaterschaffenden kann der Institution Schule sowohl auf fachlich-theoretischer Ebene als auch im Rahmen projektbezogener Bildungspartnerschaft dienlich sein und wird auch in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt.

a) Subjektorientierung und Lernen im Dialog

Der LehrplanPLUS stellt eine auf das *Subjekt* bezogene Bildungsvorstellung in den Mittelpunkt, das Kind wird als aktiver Mitgestalter seiner Bildungsprozesse gesehen. Damit erfolgt eine Abgrenzung von einer auf Vermittlung objektiver Inhalte und kanonisierten Wissens ausgerichteten Form materialer Bildung. Favorisiert werden auf den Kompetenzerwerb der Kinder zielende Bildungsprozesse, wobei als Basiskompetenzen die Fähigkeiten, zu kommunizieren, zu kooperieren und sich mit der dinglichen Umwelt auseinanderzusetzen, genannt werden.

Die Bildungsvorstellung im LehrplanPLUS ist auch im Rahmen einer formalen Bildung deutlich auf den einzelnen Schüler ausgerichtet: „Oberstes Bildungs- und Erziehungsziel ist der eigenverantwortliche, beziehungs- und gemeinschaftsfähige, wertorientierte, *weltoffene und schöpferische Mensch*.“⁵¹ Gefordert wird die Beachtung des individuellen Entwicklungsverlaufs des einzelnen Kindes sowie dessen Bedürfnissen und Ressourcen.

Grundlegende Bildung soll die „Entwicklung zu einer eigenständig denkenden sowie verantwortungs- und wertebewusst handelnden Persönlichkeit stärken und unterstützen“⁵². In Verbindung damit werden Bestrebungen genannt, die Schüler ganzheitlich zu fordern und ihre biografischen, kulturellen, weltanschaulichen Erfahrungen zu beachten.

Neben der Aufgabe formaler Bildung, eine Basis für die weitere schulische Laufbahn zu schaffen, geht es auch um eine verlässliche Grundlage für kulturelle und gesellschaftliche Partizipation. Mit dem Verweis auf umfassende *Persönlichkeitsentwicklung* ist der Bildungsbegriff im Lehrplan weit gefasst und weist auf seine Bedeutung für die gesamte Bildungsbiografie des Menschen hin sowie auf seine Funktion als Ressource zur individuellen *Lebensbewältigung*.

Betont wird zudem, dass Lernen, die Begegnung mit der Welt, immer in sozialen Bezügen stattfindet. Verwiesen wird auf Aussagen des *sozialen Konstruktivismus*, der den Menschen als aktiven Konstrukteur seines Wissens versteht. Im Rahmen nachhaltiger Bildung, bei der Gelerntes dauerhaft zur Verfügung steht, wird in der Regel voneinander und miteinander gelernt. In diesem Sinne ist Wissenserwerb als *Prozess der Ko-Konstruktion*⁵³ zu verstehen, der im Dialog mit anderen geschieht.

b) Bildungsgerechtigkeit und Inklusion

Angesichts der Heterogenität ihrer Schülerschaft ist Grundschule als erster Bildungsort für alle Kinder besonders gefordert. In ihrem Verantwortungsbereich liegt das Bemühen um *Bildungsgerechtigkeit* bei Berücksichtigung starker Unterschiede hinsichtlich Begabungen,

51 LehrplanPLUS. Grundschule in Bayern. 2014, S. 6

52 ebd. S. 13

53 ebd., S. 6

Interessen, kulturellem und sozialökonomischem Hintergrund. Alle Kinder haben „ein Recht auf gemeinsame und bestmögliche Bildung sowie gleichberechtigte Teilhabe.“⁵⁴ Der Lehrplan versucht dieses Grundrecht auch im Hinblick auf Kinder mit Behinderung und entsprechend der Forderung der UNESCO „No child left behind“⁵⁵ einzubeziehen.

„Inklusion als gesellschafts-, sozial- und bildungspolitische Leitidee lehnt Segregation anhand bestimmter Merkmale ab. Sie zielt auf eine Lebenswelt ohne Ausgrenzung und begreift Diversität bzw. Heterogenität als Normalfall, Bereicherung und Bildungschance.“⁵⁶

Dieser anspruchsvolle Bildungsschwerpunkt setzt eine Vielzahl von Bemühungen im schulischen Alltag voraus. Auf unterrichtlicher Ebene wird versucht, mit entsprechendem Differenzierungsangebot und individuellen Förderplänen sowie einem Wechsel zwischen heterogenen und homogenen Lerngruppen auf die Situation einzugehen. Erwähnt werden muss hier auch die Kooperation der unterschiedlichen Bildungseinrichtungen – im Lehrplan ist die Rede von multiprofessionellen Teams –, die sich gemeinsam um das Wohl der Kinder bemühen. Für diesbezügliche Maßnahmen sind jedoch ausreichende personale, zeitliche und räumliche Ressourcen notwendig.

c) Teilhabe

Einen weiteren wesentlichen Stellenwert hat im LehrplanPLUS das Prinzip der Teilhabe auf unterschiedlichen Ebenen. *Partizipation* als Kinderrecht setzt voraus, dass Kinder an Entscheidungen beteiligt werden und Gelegenheit bekommen, Eigen- und Mitverantwortung in Lernprozessen sowie im sozialen Miteinander wahrzunehmen. Diese Forderung betrifft vor allem unterrichtliche Lernprozesse, geht aber auch darüber hinaus.

Es soll umfassend eine „verlässliche Grundlage für die weitere schulische Bildung sowie für *kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe*“⁵⁷ geschaffen werden. Kommunikation, Informationsgewinnung und -verarbeitung sind maßgebend für Daseinsbewältigung und Partizipation am kulturellen und gesellschaftlichen Leben, für schulisches wie für lebenslanges Lernen.

Außerdem steht Teilhabe im Kontext einer übergeordneten *Werteorientierung*, die im Schulalltag zur Wirkung kommen soll. Alle Bildungsorte haben die Aufgabe, „der Partizipation der Kinder einen festen Platz einzuräumen und Demokratie mit Kindern zu leben.“⁵⁸ Teilhabe ist bezogen auf die *Pflege und Sicherung demokratischer Strukturen* des Zusammenlebens, die als Grundvoraussetzung für die Teilnahme und Mitgestaltung am gesellschaftlich-kulturellen Leben gesehen werden kann.

54 LehrplanPLUS, S. 14

55 Internationale Konferenz der UNESCO „Bildung für alle“ 1990 in Thailand, bei der unter dem Gedanken einer Wertschätzung von Diversität begrifflich nicht länger von Integration die Rede war, sondern der Terminus Inklusion verwendet wurde. Heterogenität wird in diesem Zusammenhang als Normalfall betrachtet, alle Schüler verfügen demzufolge über Begabungen und Limitierungen.

56 LehrplanPLUS, S. 7

57 ebd., S. 13

58 ebd., S. 7

d) Verschiedene Bildungsorte als Geltungsbereich

Der Lehrplan für die Grundschule in Bayern beschreibt *Leitlinien* für Bildung und Erziehung, deren Inhalte auch im Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen und in den Gesetzen der Kindertagespflege (BayBEP und Bay KiBiG) verankert sind. Schule versteht sich damit zwar noch immer als der zentrale Ort, an dem Bildung stattfindet, ohne jedoch ein *Bildungsmonopol* zu beanspruchen.

Vielmehr wird berücksichtigt, dass das Zusammenwirken *verschiedener Bildungsorte* und Gelegenheiten notwendig ist, die „das Kind als aktiven Mitgestalter seiner Bildung in den Mittelpunkt“⁵⁹ stellen. Neben der Schule verbringen viele Kinder Zeit in Mittagsbetreuung, Hort oder heilpädagogischen Tagesstätten.

Lernen als aktiver Prozess des Subjekts findet in Auseinandersetzung mit der kulturellen und sozialen Welt statt und ist auf *abwechslungsreiche Bildungsanlässe* angewiesen. Notwendig dafür ist die *Öffnung und Vernetzung* der Bildungseinrichtungen, damit der gesamte Lebensraum der Kinder mit seinen Anregungen zur Wirkung kommen kann. Hatte Schule bisher die alleinige Verantwortung für die Bildungsprozesse der Kinder, ist es nun ihre Aufgabe, sich in Planung und Organisation mit anderen Bildungseinrichtungen abzustimmen.

Je nach dem spezifischen Umfeld einer Schule sind unterschiedliche Formen der Kooperation mit externen Bildungspartnern denkbar, die den Kindern durch Ausweitung der Lernumgebung Bildungserfahrungen ermöglicht, die Schule alleine nicht initiieren kann. Dafür ist es notwendig, dass Schule ihr *Selbstverständnis* als bloße Unterrichtsinstitution überwindet. Die Kooperation und Vernetzung von Bildungsorten bedarf des Engagements und der Pflege durch Pädagogen, was im Zeitbudget entsprechend beachtet und honoriert werden muss. Nur durch strukturierte Planungs- und Durchführungsprozesse in der Zusammenarbeit schulischer und außerschulischer Bildungspartner können urbane Spiel- und Erfahrungsräume ihr Potenzial wirksam entfalten.

e) Schule als Teil kommunaler Bildungslandschaft

Schule wird im LehrplanPLUS als ein Faktor *kommunaler Bildungslandschaften* vorgestellt, deren Aufgabe die Öffnung und Vernetzung mit außerschulischen Bildungspartnern ist.

Die geforderte Zusammenarbeit betrifft nicht nur Kindertageseinrichtungen, die Schüler regelmäßig im Anschluss an die Schulzeit besuchen, sondern auch die Zusammenarbeit mit externen Institutionen der Freizeit- und Kinderkultur.

Neben den eigenen formalen Bildungsangeboten sollen von Schulseite auch non-formale Bildungsgelegenheiten der urbanen Bildungslandschaft beachtet werden.

Es ist von einer „lernenden Region“ die Rede, von kommunalen Innovationsprozessen im schulischen Umfeld, die es für Bildungsprozesse zu nutzen gilt. Durch die *Kooperation mit externen Bildungspartnern soll eine Ausweitung der Lernumgebung* für mehr anregende Lernangebote sorgen.

⁵⁹ LehrplanPLUS, S. 5

„Kommunale Bildungslandschaften bündeln und vernetzen die Bildungsangebote vor Ort und liefern einen Rahmen für deren Weiterentwicklung.“⁶⁰ Institutionenübergreifende Projekte sollen den Aufbau einer Netzwerkidentität ermöglichen.

Nur wenn eine ernsthafte Vernetzung erfolgt und es zu einer Bündelung der Potenziale der verschiedenen Bildungseinrichtungen kommt, können die geforderten nachhaltigen Bildungsprozesse in Gang kommen. Wesentlich ist es, Konzepte stärker aufeinander zu beziehen und strukturelle Barrieren aufzuheben.

Aber auch im Lehrplan ergeht der Hinweis auf die nötigen strukturellen Bedingungen: „Die Umsetzungschancen der Leitlinien ... steigen in dem Maße, in dem es gelingt, Bildungsfragen zum Schwerpunktthema der Kommunalpolitik zu machen.“⁶¹ Sie entscheidet maßgeblich mit darüber, ob Kinder im schulischen Umfeld kulturpädagogische Angebote vorfinden und Kapazitäten für ihre Nutzung vorhanden sind.

So bestimmen strukturelle Entscheidungen von Schulamts- und Regierungsseite darüber, ob ausreichend Lehrerstunden für eine institutionenübergreifende Arbeit zur Verfügung gestellt werden, damit eine nachhaltige Nutzung schulexterner Angebote gelingen kann, die kontinuierlich initiiert und begleitet werden muss.

f) Kulturelle Bildung

Kulturelle Bildung wird unter schulart- und fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungszielen aufgeführt. Der Zugang zu Kunst und Kultur sowie zum eigenen künstlerischen Potenzial wird angebahnt durch ästhetische Wahrnehmung, Erleben und Gestalten. „Kulturelle Bildung dient einer ganzheitlichen Bildung. Sie fördert die Lebensgestaltung in der sowohl Individualität, z. B. Werthaltungen und Identität, als auch gesellschaftliche Teilhabe ihren Ausdruck finden.“⁶²

Explizit wird die Theaterarbeit dabei im Lehrplan nicht genannt; erwähnt wird aber, dass eine Teilnahme an Kulturtagen wünschenswert ist. Theaterarbeit ist anspruchsvoll und erfordert von der Spielleitung ästhetische Kompetenz, Engagement und Durchhaltevermögen. Gleichwohl ist sie eine hervorragende Möglichkeit, Kinder umfassend in Bildungsprozesse mit kultureller Ausrichtung zu involvieren. Schule ist *der erste zentrale Kulturort*, der von allen Kindern unserer Gesellschaft erreicht wird. Hier sollten attraktive Angebote unter qualifizierter Anleitung gemacht werden, die Kinder aufschließen für den lebensbereichernden Einfluss von Kunst und Kultur. Es geht in der vorliegenden Arbeit um systematische Klärung, welche Chancen sich in einer kulturell-ästhetischen Bildung und Erziehung mit den Mitteln des Theaters für die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung ergeben und welchen Wert sie darüber hinaus für Schulentwicklung haben kann.

60 LehrplanPLUS, S. 10

61 ebd.

62 ebd., S. 25

g) Der Lehrplan als offenes Projekt

Die hier kurz beschriebenen Bildungsschwerpunkte sind stark aufeinander bezogen. So ist im Lehrplan beispielsweise in einem Atemzug die Rede von „innovativen Kooperationsformen und Handlungskonzepten für lebenslanges Lernen und Bildungsgerechtigkeit“.

Damit werden stichworthaft gleich mehrere anspruchsvolle Aspekte der aktuellen Bildungsdiskussion genannt. Sie werden in einen funktionalen Zusammenhang gebracht, ohne dass genauere Hinweise über ihre Ausprägung und Bedeutung gegeben werden. Klar erscheint, dass die Umsetzung dieser Intentionen alle an Schule Beteiligten in den nächsten Jahren auf vielfältige Weise beschäftigen wird.

Das neue bayerische Curriculum beschreibt mit solchen Bildungsaspekten eine zeitgemäße, moderne Bildungsphilosophie und räumt seinen Fachkräften großen Gestaltungsfreiraum ein: Fachlehrpläne sind auf 26 Wochen ausgelegt, „bei insgesamt 38 Schulwochen steht damit ein *pädagogischer Freiraum* zur Verfügung, der von der Schule in Einklang mit ihrem Profil gestaltet wird.“⁶³ Dieser Freiraum soll die Vertiefung von Lehrplaninhalten ermöglichen, die bei den Schülern auf Interesse gestoßen sind, aber auch Raum geben für die „Gestaltung des Schullebens“.

Um mit dieser Handlungsfreiheit umgehen zu können, müssen die beteiligten Bildungspartner eine Vorstellung davon entwickeln, was sie für die berufliche Praxis bedeuten könnten, welche pädagogischen Vorhaben umsetzbar und pädagogisch gewinnbringend sind.

Zur Transformation der Leitlinien in ein *individuelles Schulkonzept* muss jede Einrichtung mit ihren Fachkräften in einem dialogischen Verständigungsprozess eigene Strukturen entwickeln und sie für alle Beteiligten verständlich und transparent formulieren. Diese sollten im Rahmen von Schulentwicklung evaluiert und verändert werden können. Der *Lehrplan ist offen formuliert* und lässt ausdrücklich Spielraum zur Weiterentwicklung zu.

In diesem Zusammenhang zeichnet sich auch eine weitere wesentliche Aufgabe ab: Es scheint für jede Institution und ihr Kollegium notwendig, die eigene *Identität von Schule* bezüglich Erziehung und Bildung neu zu überdenken. Gleiches gilt für jede einzelne Lehrkraft. Letztendlich fällt die methodische und inhaltliche *Konkretisierung der Leitziele und ihre Verwirklichung* den einzelnen Schulen und Lehrkräften zu, die diese im Hinblick auf ihre spezifische Schülerschaft, die eigenen Interessen, Qualifikation und die Infrastruktur im Umfeld gestalten können. Es obliegt der jeweiligen Einrichtung, auf welche Weise, in welchem Umfang und mit welcher Ernsthaftigkeit sie den pädagogischen Freiraum nutzt und welche Standards sie anstrebt.

Anspruchsvolle Bildungs- und Erziehungsaspekte dieser Art bedürfen der begrifflichen und inhaltlichen Klärung. Bildung und Erziehung lassen sich nicht losgelöst von Bildungsinhalten betrachten. Im Rahmen dieser Arbeit soll eine Konkretisierung dieser Aufgaben auf *Mikroebene einer Theatergruppe* durch den Bildungsgegenstand Theaterspielen versucht werden.

63 LehrplanPLUS, S. 19