



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Spiele spielen in der Theaterpädagogik -
spielend zum Theaterstück am Projekt „BühnenHüpfer“
am Theater der Jugend Wien“

Verfasserin

Christine Hansen

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 31.Jänner 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 317

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Theater-, Film-, und Medienwissenschaft

Betreuerin:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Annette Storr

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Problemhorizont und Fragestellung	1
1.2	Darstellungslogik, Quellen und Methoden	2
2	Das Spiel	5
2.1	Spiel, Spielbegriff(e) und Blickwinkel dieser Arbeit.....	5
2.2	Formale Kennzeichen des Spiels	8
2.3	Die besondere Beschaffenheit der Spielwelt	11
3	Spiel - Die Verflechtungen der Disziplinen im Spiel der Theaterpädagogik .	14
3.1	Spiel und Psychologie	16
3.2	Spiel und Sozialwissenschaft	20
3.3	Spiel und Pädagogik.....	23
3.4	Spiel und Theater	25
4	Methoden und Arbeitsweisen in der Theaterpädagogik	27
4.1	Einflüsse ausgewählter Theaterpraktiker.....	27
4.1.1	Konstantin Sergejewitsch Stanislavskij (1863 – 1938).....	28
4.1.2	Lee Strasberg (1901 – 1987).....	29
4.1.3	Michail Alexander Cechov (1891 – 1955)	30
4.1.4	Bertolt Brecht (1898 – 1956)	31
4.2	Theaterarbeit mit Laien.....	32
4.2.1	Erfahrung	32
4.2.2	Die Sinne	34
4.2.3	Wahrnehmung und Beobachtung.....	35
4.2.4	Erinnern	36
4.2.5	Vorstellung.....	37
4.2.6	Darstellungsmittel der Schauspieler.....	38
4.2.7	Anforderungen an den Theaterpädagogen als Spielleiter.....	39
5	„BühnenHüpfer“ - Theaterspielklub am Theater der Jugend Wien.....	40
5.1	Theaterpädagogik am Theater der Jugend Wien	40
5.2	Rahmenbedingungen des Projekts.....	41
5.3	Die Arbeitsphasen - Übungen und Spiele.....	41
5.3.1	Ankommen / Lockern / Aufwärmen	43
5.3.2	Ausstieg / Abschluss	47
5.3.3	Arbeitsphasen und Kernbereiche	48
6	Resümee	71
7	Literaturverzeichnis.....	74
8	Anhang	76

9	Abstract.....	78
10	Lebenslauf	80

1 Einleitung

1.1 Problemhorizont und Fragestellung

Mit all seinen Sinnen lernt der neugeborene Mensch die Welt spielend kennen. Er erfährt sie in ihrer unterschiedlichen Beschaffenheit und ihren Zuständen (warm, kalt, nass, weich, hart, borstig, glatt, etc.), ihren Formen und Farben, ihren Gerüchen und Geräuschen. Hierfür scheint der Spielvorgang nichts anderes zu sein, als zweckfreies Handeln, als Instinkt und Trieb, welcher in unserer Natur liegt. Über das Spiel mit der eigenen Identität, kommt eine weitere Entdeckungswelt zum Vorschein, die der sozialen Beziehungen. Je weiter sich der menschliche Verstand entwickelt umso komplexer und abstrakter kann gespielt werden. Mit zunehmendem Alter beginnt langsam eine Unterscheidung der Spielwelt und der realen Welt. Mit dem Spiel werden Freiheit, Freizeit, Freude, Spaß, Vergnügen, Ausgelassenheit, Torheit und vieles mehr in Verbindung gebracht. Dem gegenüber stehen dem allgemeinen Verständnis nach der Ernst, die Arbeit und das reale Leben. Damit endet diese spielerische Entdeckungsreise im Erwachsenenalter, in dem anscheinend nur noch in der Freizeit und zum Vergnügen gespielt wird. So scheint das Spiel darüber hinaus keinen Zweck mehr zu erfüllen. Bei genauerer Betrachtung jedoch, hält diese Gegenüberstellung nicht stand. Denn das Spiel kann jederzeit mit vollem Ernst ausgeführt werden, es ist teilweise harte Arbeit und die Spielwelt ist manchmal realer als die Realität.

„Spielend lernen wir der Welt zu begegnen, sie zu verstehen, zu begreifen, lernen Spielregeln, phantasieren im freien Lauf bis, ja bis dies eines Tages aufhört. Haben wir sie dann verstanden und begriffen, unsere Welt? Gibt es nichts mehr, warum es sich zu spielen lohnt?“¹

Wenn William Shakespeare schreibt „Die ganze Welt ist Bühne. Und alle – Frauen und Männer – blosse Spieler.“², Max Reinhardt sagt „Ich glaube an die Unsterblichkeit des Theaters. Es ist der seligste Schlupfwinkel für diejenigen, die ihre Kindheit heimlich in die Tasche gesteckt und sich damit auf und davon gemacht haben, um bis an ihr Lebensende weiterzuspielen“³, und Erving Goffman ein Buch mit dem Titel *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag* verfasst, stellt die Welt doch noch etwas bereit, „warum es sich zu spielen lohnt“. Was aber ist es, dieses Spiel? Was macht es so einzigartig und

¹ Bidlo (2006): Theaterpädagogik, S. 19.

² Rellstab (2003): Handbuch Theaterspielen. Band 1 Grundlagen – Neues zu Theorie und Praxis, S. 20.

³ Ebd., S. 12.

besonders? Und was hat es bloß an sich, dass es der Gegenstand der Theaterpädagogik ist? Mit diesen Fragen stehe ich nun am Beginn meiner Suche.

Mein ursprüngliches Interesse hat sich während meiner Hospitanz im *Klub I*⁴ entwickelt. In diesem Theaterklub habe ich ein Projekt mit den *BühnenHüpfern*⁵ begleitet. Im Zeitraum von drei Monaten und mit Kindern zwischen acht und zwölf Jahren wurde hier ein Theaterstück erarbeitet. Mir hat sich anfänglich die Sinnhaftigkeit der zahlreichen Spiele noch nicht erschlossen. Erst mit der Erarbeitung der einzelnen Szenen für das Stück, wurde mir die Bedeutung der Spiele langsam bewusst und meine Neugier am Phänomen Spiel geweckt.

Vor diesem Hintergrund haben sich weitere Fragestellungen ergeben, die der Untersuchung leitend voran gestellt sind:

1. Was sind die Besonderheiten am Spiel und wieso spielen wir?
2. Welche Bedeutung hat das Spiel für die Theaterpädagogik, welche Spielformen gibt es in der Theaterpädagogik und zu welchem Zweck wird gespielt?
3. Wie arbeiten Theaterpädagogen und welche Möglichkeiten haben sie, spielend ein Projekt von der ersten Idee bis zum fertigen Stück zu leiten?

1.2 Darstellungslogik, Methoden und Quellen

Das Spiel, in seiner Funktion, Beschaffenheit und seinen zahlreichen Möglichkeiten kennen zu lernen, ist der Einstieg in das Thema. Zunächst wird das Spiel im Allgemeinen: der Beschreibung der Spielbegriff(e), der formalen Kennzeichen und der unterschiedlichen Spielrealitäten, bis hin zu Spielbegriffen anderer Disziplinen (Psychologie und Sozialwissenschaft), die in der theaterpädagogischen Arbeit relevant sind, untersucht.

Dieser Herangehensweise liegt die hermeneutische Methode zugrunde, wodurch sich dieser Teil der Arbeit an folgenden wissenschaftlichen Quellen orientiert. Tanja Bidlo liefert mit dem Werk *Theaterpädagogik* anhand der darin beschriebenen theoretischen Hintergründe und Thesen, Einblicke in das Feld der Theaterpädagogik und dem Theaterspiel. Diese Quelle ist der Einstieg ins Thema und dient der ersten Orientierung. Johan Huizinga wird in der Spielforschung immer wieder zitiert. In seinem kultur-anthropologischen Essay *Homo ludens* beschäftigt er sich mit den kulturellen Ursprüngen des Spiels. Dabei hat er nach dem Wesen des Spiels gefragt und in diesem Zusammenhang identifizierte er unter Anderem formale Kennzeichen des Spiels, untersuchte die Bedeutung der Spielregeln und beschrieb die besondere Welt des Spiels.

⁴ Der *Klub I* ist ein Theaterspielklub des Theater der Jugend Wien, der von einer Theaterpädagogin des Hauses geleitet wird.

⁵ Als *BühnenHüpfer* bezeichnet das Theater der Jugend die Kinder im Alter zwischen acht und zwölf Jahren, die im *Klub I* Theater gespielt haben.

Mira Sack mit *spielend denken* und Ulrike Hentschel mit *Theaterspielen als ästhetische Bildung* nähern sich beide dem Spielbegriff, neben anderen inhaltlichen Schwerpunkten, aus einem theaterpädagogischen Blickwinkel. Wobei Ulrike Hentschel ihren Fokus vorwiegend auf die (Theater)Ästhetik legt, wodurch sie den Bildungswert des Theaterspiels in der Kunst untersucht. Während Mira Sack hingegen die (Theater)Pädagogik in den Vordergrund stellt und sie dabei, in Hinblick auf Lehr- und Lernmöglichkeiten im Spiel, auf theaterpädagogisches Handeln im Kontext einer performativen Bildungsprozessestheorie eingeht.

Der Theaterpädagoge⁶ sollte das Spiel immer auch unter Berücksichtigung der spieltheoretischen Einflüsse anderer Disziplinen betrachten. Hierfür wird eine exemplarische Auswahl an Disziplinen und Spieltheorien getroffen. Im Kontext der Psychologie fällt die Wahl in erster Linie auf Jean Piaget und seine entwicklungspsychologische Spieltheorie, die sowohl bei Ulrich Heimlich in *Soziale Benachteiligung und Spiel*, als auch bei Felix Rellstab in *Handbuch Theaterspielen. Band 1 – Neues zu Theorie und Praxis*, beschrieben wird. Ulrich Heimlich beschreibt außerdem partizipatorische Handlungsmöglichkeiten des Theaterpädagogen anhand von spielpädagogischen Methoden, die den Spielprozess fördern und unterstützen. Zudem beleuchtet er das Spiel im Fokus der Sozialwissenschaft. Dabei greift er auf einen spieltheoretischen Ansatz, der in der Theorie des symbolischen Interaktionismus nach Georg H. Mead, Erving Goffman und Lothar Krappmann begründet liegt, zurück. Darüber hinaus beschreibt Gerd Koch in seinem Aufsatz *Theater-Spiel als szenische Sozialforschung* Methoden und Techniken der Sozialwissenschaft, die durchaus eine Anwendung in der theaterästhetischen Arbeit finden können. Aus Friedrich Schillers *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* geht aus den darin veröffentlichten Briefen hervor, welchen Beitrag die Kunst, und somit auch der Theaterkunst, an der ästhetischen Erziehung des Menschen hat, den er unter anderem über den „Spieltrieb“ begründet.

Ein exemplarischer Überblick zu Theorien und Methoden ausgewählter Theaterpraktiker wie Konstantin Sergejewitsch Stanislavskij, Lee Strasberg, Michail Alexander Cechov⁷ und Bertolt Brecht, führen schließlich zum nächsten Kapitel: Theaterspiel mit Laiendarsteller. Neben Tanja Bidlo, die auf die Methoden der Theaterpraktiker eingeht, wird anhand von *Handbuch Theaterspielen. Band 1 – Neues zu Theorie und Praxis* von Felix Rellstab auf Ressourcen eingegangen, auf die der Laiendarsteller zurück greift um dem Theaterspiel mehr Authentizität und Glaubwürdigkeit zu verleihen.

⁶ Zur leichteren Lesbarkeit wird in der gesamten Diplomarbeit gelegentlich auf die Nennung der weiblichen Personenbezeichnungen verzichtet. Die männliche Form schließt dann selbstverständlich jeweils die weibliche ein und steht stellvertretend für beide Geschlechter.

⁷ Konstantin Sergejewitsch Stanislavskij, Michail Alexander Cechov: Unterschiedliche Übersetzungen der Namen aus dem Russischen, führen in verschiedenen Texten auch zu unterschiedlichen Schreibweisen. Ich orientiere mich an der Schreibweise von Tanja Bidlo. (Bidlo (2006): Theaterpädagogik, S. 41.)

Aus der empirischen Beobachtung, die anhand von Spielprotokollen erfasst wurden, ergibt sich der nächste Teil der Arbeit. Hier wird das Theaterprojekt der *BühnenHüpfer*, von der ersten Idee für das Theaterstück, bis zur fertigen Stückvorlage, beschrieben. Dabei waren es die zahlreichen Spiele und Übungen, die diesen spannenden Entwicklungsprozess begleiteten und vorantrieben. In diesem Kapitel werden diese Spiele und Übungen aus den Protokollen erfasst und einem Kategoriensystem zugeordnet, die dem theaterpädagogischen Arbeitsprozess entspringt. Die erste kategorische Unterteilung gliedert sich zunächst in die drei Teile jeder Spieleinheit:

- I. Ankommen / Lockern / Aufwärmen
- II. Arbeitsphase, mit einer Pause zur Halbzeit
- III. Ausstieg / Abschluss

Die zweite kategorische Unterteilung bezieht sich auf die Arbeitsphasen des gesamten Theaterprojekts, die wiederum in fünf Kernbereiche unterteilt werden:

- a) Kennenlernen und Gruppenfindungsphase
- b) Theaterästhetik: Schulung theatraler Ausdruckformen und –mittel (Körper, Mimik und Gestik, Sprache, Rollenfindung, Aufmerksamkeit, Konzentration, Wahrnehmung)
- c) Phase der Konzeptentwicklung
- d) Phase der Stückentwicklung
- e) Probenphase

Damit endet die Suche am konkreten Beispiel. Die vorliegende Arbeit soll einen ersten Überblick zum Thema Spiel in der Theaterpädagogik liefern. Darüber hinaus bietet das Forschungsfeld so viel mehr Material und Betrachtungspotential, durch das die einzelnen Aspekte in weiteren Untersuchungen noch vertiefender beleuchtet werden könnten. Diese Arbeit kann daher möglicherweise als Grundlage für eine weitere Forschung dienen.

2 Das Spiel

2.1 Spiel, Spielbegriff(e) und Blickwinkel dieser Arbeit

„Ohne Theaterspiele ist Theaterpädagogik nicht möglich, sie wäre ihres Gegenstandes beraubt. Theaterspielen ist wesentliches Element der Theaterpädagogik.“⁸

Das Spiel ist, was es ist – ein Spiel. Es hat seine eigenen Regeln, folgt seiner eigenen Logik und erzeugt seinen eigenen Rahmen, seine eigene räumlich und zeitlich begrenzte Welt.⁹

Spiel ist ein „Dazwischen“, da es weder Realität noch Abbild der Realität ist. Es schafft eine eigene Realität, in der verschiedene Wirklichkeiten aufeinander treffen, und nimmt zugleich Bezug auf die reale Welt.¹⁰ Es bedient sich aus der realen Welt und kann auch wieder auf sie zurück wirken – muss es aber nicht zwingend.¹¹ Es bewegt sich oszillierend an gegensätzlichen Polen, es schlägt sich mal auf die eine und mal auf die andere Seite. (Ernst / Spiel, Chaos / Ordnung, Regel / Regelbruch).¹² Der Spielverlauf hat einen Beginn und ein Ende, seine Wirkung kann aber über das Spielende hinaus bestehen. „Ein Spiel ist demnach potentiell unvergänglich, es löst etwas aus, wirkt weiter, pflanzt sich fort, obwohl das Spielereignis bereits abgeschlossen hinter uns zu liegen scheint.“¹³ Im Spiel ist anscheinend alles möglich, da es „scheinbar getrennt von der Realität“ eine Blase bildet, „in der die übliche Realität außer Kraft gesetzt ist – nur noch in dem Maße gültig, in dem die Spieler bereit sind, sie zu akzeptieren.“¹⁴

„In der Sphäre des Spiels haben die Gesetze und Gebräuche des gewöhnlichen Lebens keine Geltung.“¹⁵ Seine Macht liegt in den zahlreichen Möglichkeiten des Schaffens und Verwandels. Seine Bedingungen sind Freiheit und Freiwilligkeit. Seine Forderung ist ein sich darauf einlassen und ein loslassen, eine Bereitschaft Gelerntes neu zu bewerten, seiner Phantasie freien Lauf zu lassen, das eigene Handeln zu hinterfragen und neue Handlungswege zu erproben. Die reale Welt wirkt insofern in die Spielwelt, als der Mensch aus seinen Erfahrungen, seinen Beobachtungen und Erkenntnissen schöpft, um daraus Neues entstehen zu lassen. Es ist der Mensch, der sein Wissen in die Spielwelt hinein trägt. Was wir uns in der realen Welt versagen, weil die Gesellschaft freies Handeln begrenzt, ist in

⁸ Bidlo (2006): Theaterpädagogik, S. 20.

⁹ Vgl. Huizinga (2006): Homo ludens, S.18, 20.

¹⁰ Vgl. Koch, Streisand Hg. (2003): Wörterbuch der Theaterpädagogik, S. 282.

¹¹ Vgl. Sack (2011): spielend denken, S. 121.

¹² Vgl. Koch, Streisand Hg. (2003): Wörterbuch der Theaterpädagogik, S. 280.

¹³ Sack (2011): spielend denken, S.117.

¹⁴ Vgl. Meyer (2008): Der Würfel im Kopf, S. 20.

¹⁵ Huizinga (2006): Homo ludens, S. 21.

der Spielwelt möglich. Die Teilnehmer einigen sich auf ein so tun „als-ob“¹⁶ und diese Haltung gilt erst als Voraussetzung für das Spiel.¹⁷

Problematik in der Theaterpädagogik: Das Spiel bietet all diese Möglichkeiten und trotzdem können die Resultate nicht erzwungen werden. Die Möglichkeit seiner Phantasie freien Lauf zu lassen bedeutet noch lange nicht, dass die Teilnehmer es auch schaffen, sich diesem Prozess zu öffnen und hingeben zu können. Sie treten immer mit all ihren Erfahrungen, ihren unterdrückten Wünschen, ihren verschütteten Emotionen in den Spielraum, in dem sie all ihre Begrenzungen plötzlich ablegen sollen, um Neues zu schaffen und zu entdecken. An diesem Punkt ist das Geschick und die Handlungskompetenz des Spielleiters gefragt, denn

„[D]ie Herausforderung für den Theaterpädagogen liegt im Entdecken und Entwerfen von Arbeitswegen, die Menschen ins Spiel verführen, gleichgültig, aber nicht unbedingt davon, wie geübt und geschickt sie sich in dieser eigenen Verdoppelung im Spiel zeigen. Niederschwellig und nachhaltig den Spieldrang zu befördern, die Bereitschaft, sich über bekannte Grenzen und Manifeste hinauszuwagen und den unverstellten Kontakt zum Anderen zu suchen und auszuhalten sind in erster Linie zu entwickeln.“¹⁸

Über das Spiel werden theaterpädagogische Prozesse in Gang gebracht, da es einen Raum voller Möglichkeiten öffnet, in dem sich die Beteiligten entfalten, entdecken, ausprobieren und erfahren können. Dem Spielbegriff kann man sich aus unterschiedlichen Disziplinen annähern (Pädagogik, Psychologie, Anthropologie, Sozialwissenschaft, Theaterwissenschaft). Jede Disziplin hat ihre eigenen Betrachtungsweisen und Zielsetzungen. Aufgrund der Vielzahl dieser interdisziplinären Betrachtungen entzieht sich der Spielbegriff einer allgemeingültigen Definition.¹⁹ Zugleich gibt es unter den verschiedenen Betrachtungsansätzen Gemeinsamkeiten, die dem Spiel als gegeben innewohnen, die sein Wesen beschreiben und die ihm seinen Charakter geben. In der theaterpädagogischen Arbeit macht es Sinn, Betrachtungsansätze unterschiedlicher Disziplinen einfließen zu lassen. Wie es der Begriff Theaterpädagogik schon vorgibt treffen hier bereits zwei Disziplinen aufeinander: Theater und Pädagogik. Zudem finden sich anthropologische Einflüsse der Psychologie (Entwicklungspsychologie), der Kulturgeschichte als Voraussetzung von Kultur (Huizinga)

¹⁶ Ein durch Konstantin Sergejewitsch Stanislavskij bekannter Begriff, der auf seine Schauspieltheorie zurückzuführen ist. (Bidlo (2006): Theaterpädagogik, S. 46.)

¹⁷ Vgl. Koch, Streisand Hg. (2003): Wörterbuch der Theaterpädagogik, S. 15.

¹⁸ Sack (2011): spielend denken, S.115.

¹⁹ Vgl. Ebda., S. 117-119.

und der Sozialwissenschaft. Im Hinblick auf die Einflüsse der Sozialwissenschaft betrachte ich das Spiel als sozialen Prozess und als eine gemeinschaftliche Tätigkeit.

Ulrich Heimlich spricht beim Spiel als Zusammenschau unterschiedlicher Disziplinen von einem „integrativen Ansatz in der Spieltheorie“. Dabei werden unterschiedliche „Betrachtungsweisen der Spieltätigkeit von Kindern nebeneinander“ gestellt, spieltheoretische Aussagen werden auf Gemeinsamkeiten überprüft und Integration vollzieht sich im „Sinne einer Synthese der vielfältigen spieltheoretischen Ansätze.“²⁰ Ziel dieser Herangehensweise ist, dass „[D]em Spielpädagogen [...] mit der integrativen Zusammenschau spieltheoretischer Ansätze ein Instrumentarium zur Reflexion seiner Praxis angeboten [wird].“²¹ Zudem bietet diese, der sozialwissenschaftlichen Forschung entlehnten Arbeitsweise, dem Theaterpädagogen eine Möglichkeit der Erarbeitung einer spieltheoretischen Rahmenkonzeption, deren ursprüngliche Zweckbestimmung die Integration von Sozialwissen unter Berücksichtigung sozialer Wirklichkeit ist. Dieser sozialwissenschaftlich intendierte Zweck ist auch Teil der theaterpädagogischen Arbeit. Das Theater analysiert, reflektiert und integriert soziale Wirklichkeit, welche in das Theaterspiel hinein wirkt.

Neben der sozialwissenschaftlichen Betrachtung ist Spiel vor allem auch in Hinblick auf die psychische Entwicklung des Kindes und auf die pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen zu überprüfen. Für die theaterpädagogische Arbeit ist das insofern bedeutsam, da es Einfluss auf die Handlungsstrategien des Theaterpädagogen nimmt. Es macht ihm bewusst, in welchem Alter welche Spielfähigkeiten entwickelt und damit kognitiv überhaupt erst möglich sind. Welche Spielarten (z.B. Funktionsspiele, Ordnungsspiele, Fiktionsspiele) in welchen Entwicklungsstand vorwiegen und welchem Entwicklungszweck sie erfüllen. Auf der pädagogischen Seite stellt sich die Fragen, ob und inwieweit Spiel pädagogischen Intentionen unterworfen werden kann. Bis zu welchem Punkt kann pädagogisch agiert werden und wo trifft die Pädagogik auf ihre Grenzen. Ab wann tritt sie zugunsten eines ästhetischen Erfahrungsprozesses zurück und lässt dem Spiel seine Freiheit, denn „[d]ie Pädagogik muss am Spiel scheitern, solange sie bemüht ist, einen für alle Teilnehmer verbindlichen Lerninhalt zu vermitteln, denn das Spiel schafft weder eine konforme noch komfortable Ausgangsbasis für hierarchisch strukturierte Lehr-Lern-Anliegen.“²²

²⁰ Vgl. Heimlich (1989): Soziale Benachteiligung und Spiel, S. 6-7.

²¹ Ebda., S. 6.

²² Sack (2001): spielend denken, S. 125.

2.2 Formale Kennzeichen des Spiels

Wie ich bereits erwähnt habe, gestaltet sich eine allgemeingültige Definition des Spielbegriffs äußerst schwierig und soll auch nicht Ziel dieser Arbeit sein. Ich möchte vielmehr eine Auswahl an theoretischen Definitionsansätzen herausarbeiten, welche in Verbindung zueinander, aber auch in Bezug auf die theaterpädagogische Arbeit, eine mögliche Definition des Spielbegriffs bilden. Dabei ist mir bewusst, dass die Auswahl bereits einschränkend auf den Definitionsversuch wirkt und dieser somit keinen Anspruch auf eine universelle Gültigkeit hat, sondern nur eine mögliche Begriffsbestimmung aufzeigt.

Der erste Schritt soll der Suche nach den dem Spiel innewohnenden Merkmalen, die seine Form, seine Struktur beschreiben und die es vom alltäglichen Leben abgrenzt, gewidmet sein. Ulrich Heimlich bezeichnet diese kategoriale Erfassung der Wesensmerkmale des Spiels als 'phänomenologische Spieltheorie'. Die Frage danach, was Spiel ist, bildet jedoch nur einen Teilbereich des Spielbegriffs. Ein weiterer Betrachtungsansatz ist ein psychologischer, der nach der Spieltätigkeit fragt, also nach der „Definition des Spiels als Tätigkeit“.²³ Beiden Ansätzen wird in dieser Arbeit nachgegangen. Darüber hinaus werden einige für die theaterpädagogische Arbeit relevante Spieltheorien unterschiedlicher Disziplinen exemplarisch dargestellt, die dem Spielpädagogen als theoretische Arbeitsgrundlage dienen können.

Für die Bestimmung der Merkmale des Spiels beziehe ich mich auf Johan Huizinga, der in diesem Zusammenhang „formale Kennzeichen des Spiels“ herausgearbeitet hat. Dabei werden nicht „alle vorhandenen Formen des Spiels in die Behandlung“ mit einbezogen, sondern vorwiegend „Spiele sozialer Art“.²⁴ Die folgende Zusammenfassung dieser Kennzeichen soll ein besseres Verständnis dafür schaffen, was Spiel ist²⁵, obwohl die Frage danach, wie Spiel abläuft, einen ergiebigeren Zugang zu theaterpädagogischen Praktiken liefert.

Als erstes und gleichzeitig als Hauptkennzeichen des Spiels nennt Huizinger die Freiheit, in dem Sinne, dass es an sich frei ist und zunächst dem Vergnügen dient. Aber auch im Sinne einer freiwilligen Aktivität, eines freien Handelns. Dabei bezieht er sich auf erwachsene Menschen, die aus freien Stücken spielen, es aber ebenso gut sein lassen können.²⁶ Hier ist eine wesentliche Unterscheidung zum kindlichen Spiel zu treffen. Während bei Erwachsenen

²³ Vgl. Heimlich (1989): Soziale Benachteiligung und Spiel, S. 16-17.

²⁴ Vgl. Huizinga (2006): Homo ludens, S. 15.

²⁵ „Was ist ein Spiel?“ Diese Frage lässt sich nicht beantworten, da die Antwort darauf einer universellen Prüfung nicht standhält und bloß auf eingrenzende Merkmale verweist, welche der Komplexität des Spiels nicht gerecht wird. Gunter Gebauer und Christoph Wulf schlagen stattdessen vor, nach den „Prinzipien, mit deren Hilfe die Familienähnlichkeiten von Spielen konstruiert wird“ zu fragen. Darüber können einige „Ähnlichkeitslinien“ verschiedenartiger Spiele herausgearbeitet werden. (Gebauer / Wulf (1998): Spiel Ritual Geste, S. 187.)

²⁶ Huizinga (2006): Homo ludens, S. 16.

zur Erholung oder zur Zerstreuung gespielt wird, also in Abgrenzung zur Arbeit, ist der ursprüngliche Sinn des kindlichen Spiels eine „Betätigung und Entfaltung der im Organismus sich regenden Kräfte.“²⁷ Jean Château beschreibt das Spiel als Grundphänomen menschlicher Existenz und meint, dass das kindliche Spiel „die Leere des Daseins“ ausfüllt, und dass das Kind deshalb spielt, weil es seine Kräfte und seine Geschicklichkeit nicht anders einsetzen kann.²⁸ Günter Fischer spricht vom Spiel auch als ein „Urphänomen einer Bewegung“, die durch seine Wesensmerkmale gekennzeichnet ist. Beide Phänomene verweisen darauf, dass „im Spiel eine autonome Seinsform des Lebens gegeben ist, die hinter alle biopsychischen Zusammenhänge führt.“²⁹ Als Urphänomen bietet „das Spiel eine eigene, besondere Möglichkeit, Menschsein zu verwirklichen.“³⁰ Einen weiteren Betrachtungsansatz liefert Ulrich Baer, der das Spiel des Kindes als Sozialisationsprozess versteht, also als eine spielerische Aneignung der Umwelt, in dem Bestreben sich diese auf der Abstraktionsebene der Symbole handhabbar und verständlich zu machen.³¹

„Spiel ist eine symbolische Abbildung und Verfremdung der Realität: um in dieser Spielwelt neue Erfahrungen machen zu können, um die Wirklichkeit vereinfacht und interpretiert nachzuerleben[...].“³²

Mit der Freiheit des Spiels ist zudem die Spielbereitschaft der Teilnehmer als eine wesentliche Voraussetzung zu nennen. „Befohlenes Spiel ist kein Spiel mehr.“³³

Tanja Bidlo verbindet die Spielbereitschaft zudem mit der Freude am Spiel und diese „Spielfreude und Abenteuerlust sind Grundvoraussetzungen für das Ungewisse, das es zu erfahren gilt und das uns das Theaterspielen gerade als spannend und magisch erscheinen und erfahren lässt.“³⁴

Ein weiteres Kennzeichen des Spiels ist, dass es „*nicht das ›gewöhnliche‹ oder ›eigentliche‹ Leben [ist]*“³⁵. Es sondert sich vielmehr davon ab und bildet eine räumlich und zeitlich in sich geschlossene andere Welt in der man bloß „so tut als ob“. Auf die Besonderheiten und das eigene Wesen dieser Spielwelt werde ich im folgenden Kapitel noch genauer eingehen.

Andere hervorgehobenen Kennzeichen sind seine (a) Wiederholbarkeit, die Variation und Wandel erst ermöglicht, (b) seine Ordnung, durch die es „in die unvollkommene Welt und in

²⁷ Château (1974): Spiele des Kindes, S. 8.

²⁸ Vgl. Ebda., S. 8-9.

²⁹ Fischer (1963): Also spielen wir Theater, S. 116.

³⁰ Ebda., S. 122.

³¹ Vgl. Baer (1995): Spielpraxis. Eine Einführung in die Spielpädagogik, S. 9, 11.

³² Ebda., S. 9.

³³ Huizinga (2006): Homo ludens, S. 16.

³⁴ Vgl. Bidlo (2006): Theaterpädagogik, S. 113.

³⁵ Huizinga (2006): Homo ludens, S. 16.

das verworrene Leben [...] eine zeitweilige, begrenzte Vollkommenheit [bringt]“³⁶, (c) seine Spielregeln, die bindend den Handlungsrahmen der anderen Welt abgrenzen und (d) sein Spannungselement, das den Spielverlauf vorantreibt.³⁷

Der Spielverlauf selbst findet innerhalb eines im Voraus festgelegten Spielrahmens statt, welcher das Spiel aus dem alltäglichen Leben herauslöst und durch den das Spiel eine eigenständige Wirklichkeit erzeugt, die gleichzeitig neben der alltäglichen Wirklichkeit existiert. Die formalen Kennzeichen des Spiels bilden diesen Spielrahmen und sind somit die Begrenzung, in der das Spiel abläuft. Ist ein Spiel einmal gespielt, so „bleibt es als geistige Schöpfung oder als geistiger Schatz in der Erinnerung haften, es wird überliefert und kann jederzeit wiederholt werden.“³⁸ Die Wiederholbarkeit des Spiels an sich, gilt auch für seinen inneren Aufbau. Johan Huizinga meint damit außerdem, dass Spiel Kulturgut ist, sogar vor der Kultur selbst in Erscheinung tritt und somit auch als Voraussetzung von Kultur gilt. Das zeichnet sich über eine untrennbare Verwobenheit von Spiel im Kulturleben, von Spiel als Kulturform, als „ursprüngliche Betätigungen des menschlichen Zusammenlebens“ ab.³⁹

„So [...] stellt sich uns das Spiel an sich und in erster Instanz betrachtet dar: als ein Intermezzo im täglichen Leben, als Betätigung in der Erholungszeit und zur Erholung. Aber bereits in seiner Eigenschaft als eine regelmäßig wiederkehrende Abwechslung wird es Begleitung, Ergänzung, ja Teil des Lebens im [A]llgemeinen. Es schmückt das Leben, es ergänzt es und ist insofern unentbehrlich, unentbehrlich für die Einzelpersonen als biologische Funktion und unentbehrlich für die Gemeinschaft wegen des Sinnes, der in ihm enthalten ist, wegen seiner Bedeutung, wegen seines Ausdruckwertes und wegen der geistigen und sozialen Verbindungen, die es schafft: kurzum als Kulturfunktion.“⁴⁰

In der Tätigkeit des Spielens erwirbt der Mensch und jede Generation Kulturfähigkeit. Diese wird spielend erlernt, erprobt und weiterentwickelt. Wobei es sich dabei, wie eingangs erwähnt, um „Spiele sozialer Art“ handelt, die das „Entscheidende Moment des Kulturellen“ beinhalten: Lebensgehalt und „fiktive Repräsentanz der Wirklichkeit“.⁴¹

Das Merkmal der Ordnung bezieht Johan Huizinga auf eine „unbedingte Ordnung innerhalb des Spielplatzes“, in dem eigene und bindende Regeln gelten. Wird diese Ordnung gestört, verliert das Spiel seinen Charakter und ist kein Spiel mehr. Solche Störungen können

³⁶ Huizinga (2006): Homo ludens, S. 19.

³⁷ Vgl. Ebda., S. 16-20.

³⁸ Ebda., S. 18.

³⁹ Vgl. Ebda., S. 12-13.

⁴⁰ Ebda., S. 17.

⁴¹ Vgl. Rellstab (2003): Handbuch Theaterspielen. Band 1 Grundlagen – Neues zu Theorie und Praxis, S. 20-21.

beispielsweise Regelbrüche sein oder Einflüsse von außen, die das Spielgeschehen unterbrechen und die Spielwelt in sich zusammen fallen lassen.⁴²

Diese grundlegende Analyse der formalen Kennzeichen und Wesensmerkmalen des Spiels werden im weiteren Verlauf, unter dem Blickwinkel der einzelnen Disziplinen, wieder aufgenommen. Es finden sich kaum wissenschaftliche Texte, die in der Auseinandersetzung mit dem Spielbegriff nicht auf Johan Huizinga Bezug nehmen. Im folgenden Kapitel nähere ich mich dem Spielbegriff jedoch zunächst über ein bereits erwähntes Wesensmerkmal des Spiels, nämlich über die durch das Spiel entstandene(n) neue(n) Wirklichkeit(en) und den daraus resultierenden Möglichkeiten der Spieltätigkeit oder des Spielgeschehens.

2.3 Die besondere Beschaffenheit der Spielwelt

„Heterotopie [...] bezeichnet solche real existierende Orte, deren Regeln etwas erlauben, was von den Regeln der verglichenen Orte untersagt wird.“⁴³

Michel Foucaults Begriffe der „Heterotopie“ und der „Utopie“ beschreiben die besondere Beschaffenheit der Spielwelt sehr trefflich. Die Theaterspielwelt ist eine „Heterotopie“, in der „Utopien“ sichtbar gemacht werden können.⁴⁴ Im Vergleich dazu bezeichnet Ulrike Hentschel die Erfahrung innerhalb der Theaterspielwelt als ein „Dazwischenstehen“. Damit meint sie eine Erfahrung, innerhalb einer durch das Spiel erzeugten „eigenständigen theatralen Wirklichkeit“, die „keinen festen Ort hat.“ Es handelt sich um einen in der Schwebe gehaltenen Zustand, der zwischen Figur und Spieler wechselt und der als „zentraler Erfahrungsmodus theatraler Gestaltung“ bezeichnet wird. Zudem beschreibt es die Fähigkeit des Spielers im Spiel mehrere Wirklichkeiten, von „nicht zu vereinbarenden Zuständen und Situationen“, gleichzeitig nebeneinander gelten zu lassen und ein Gleichgewicht zwischen Gestaltung und Erfahrung aufrecht zu erhalten.⁴⁵

Die Spielwelt entsteht aus der Bereitschaft der Spieler, sich von der real existierenden Wirklichkeit abzugrenzen und sich auf die neu etablierte Spielwelt einzulassen. Die

⁴² Vgl. Huizinga (2006): Homo ludens, S. 16, 19-20.

⁴³ Scheinpflug (2014): Genre-Theorie, S. 109-110.

⁴⁴ Utopien sind „zutiefst irrealer Räume“, die mit einem Spiegel verglichen werden können. „Denn der Spiegel ist eine Utopie, weil er ein Ort ohne Ort ist.“ Ihrem Wesen nach sind Utopien „Orte, die in einem allgemeinen, direkten oder entgegengesetzten Analogieverhältnis zum realen Raum der Gesellschaft stehen. Sie sind entweder das vervollkommnete Bild oder das Gegenbild der Gesellschaft“. Heterotopien sind in der Gesellschaft real existierende Gegenorte. Es sind „reale, wirkliche, zum institutionellen Bereich der Gesellschaft gehörige Orte, die gleichsam Gegenorte darstellen, tatsächlich verwirklichte Utopien, in denen die realen Orte, all die anderen realen Orte, die man in der Kultur finden kann, zugleich repräsentiert, in Frage gestellt und ins Gegenteil verkehrt werden.“ Ein solcher Raum (Heterotopie in der Utopien sichtbar werden) ist der Theater(spiel)raum. (Vgl. Foucault (1967): Von anderen Räumen, S. 320-321.)

⁴⁵ Vgl. Hentschel (2010): Theaterspielen als ästhetische Bildung, S. 238 - 239.

Ambiguität der Spielwelt eröffnet einen Handlungsraum in dem mehrere Wirklichkeitsebenen gleichzeitig nebeneinander existieren und angenommen werden können. Dieser Spielraum ermöglicht die Verwandlung von Gegenständen, Personen (Schauspieler und Zuschauer) und sozialen Strukturen. Insbesondere im Theaterspiel tritt der Spieler aus „einer begrenzten Lebenswirklichkeit“ hinaus und erschafft neue Welten, in welche die Erfahrung der Spielenden hinein wirkt, welche Elemente des Alltags aufgreift, welche die Alltagswelt spiegelt und ihr gleichzeitig neue Bedeutung zuschreibt.⁴⁶

„Der Spielprozess bildet eine zweite, erdachte Realität, die sich von den Ernstsituationen des Lebens unterscheidet vor allem darin, daß die Folgen von Handlungen nicht wirklich passieren, sondern für die Zeit des Spielens angenommen werden.“⁴⁷

Das Theater ist ein eigenständiger Ort, an dem sich Menschen versammeln, die gemeinsam eine andere Wirklichkeit erzeugen. „[D]ie Wirklichkeit als objektive Größe“ [Hervorhebungen aus dem Original übernommen, Anm. d. Verfasserin] gibt es nicht, da sie mit jeder Erfahrung, Idee und jedem Gedanken neu konstruiert und verändert wird. Die im Theater erzeugte Wirklichkeit ist zunächst die Schöpfung der Darsteller, in der Auseinandersetzung mit dem Ich, mit der eigenen Identität in Bezug auf die Welt und der zu spielenden Rolle. Denn auch in der Figur zeigt sich die Ambiguität der Theaterspielwelt. Die Darsteller wechseln zwischen der eigenen Identität und der anderen Identität, der verkörperten Rolle, in der sie sie selbst und gleichzeitig jemand anderer sind. Das wiederum erzeugt ein Spannungsverhältnis zwischen diesen beiden Identitäten. Das Spielen von anderen Menschen, einem anderen Leben, in einer anderen Welt ermöglicht es aber auch, sich frei von gesellschaftlich konstituierten Verhaltensrichtlinien und –mustern neu zu entdecken. Nicht nur die Darsteller sind weltenerzeugend, sondern auch das Publikum und darin besteht deren Verbindung zu einander. Die Zuschauer sind gleichermaßen Schöpfer der anderen Wirklichkeit. Sie sehen ein Theaterstück in dem Wissen, dass es nicht die reale Welt ist, dass die Dinge nicht so sind wie sie scheinen und ihnen im Theater ein neuer Sinn zugeschrieben wird. Dieser Konsens bildet die Grundlage für die „Fähigkeit, andere Wirklichkeiten zu denken.“⁴⁸

Victor Turner vergleicht die Theaterwelt, neben anderen performativen und narrativen Gattungen, mit einem Spiegelsaal, „in dem sich soziale Probleme, Auseinandersetzungen und Krisen [...] als vielgestaltige Bilder widerspiegeln“. Diese Welt ist Spiegelbild der

⁴⁶ Vgl. Renk (1997): Authentizität als Kunst – zur Ästhetik des Amateurtheaters, S. 43.

⁴⁷ Baer (1995): Spielpraxis. Eine Einführung in die Spielpädagogik, S. 12.

⁴⁸ Vgl. Renk (1997): Authentizität als Kunst – zur Ästhetik des Amateurtheaters, S. 43-44.

Gesellschaft und somit eine Form des sozialen Metakommentars. Das Theater greift als kulturelle Darstellungsgattung nicht nur den Alltag auf, sondern wirkt gleichermaßen in ihn zurück.⁴⁹

„Die Spiegelungen in diesem Spiegelsaal sind unterschiedlicher Natur, einige vergrößern, andere verkleinern, wieder andere verzerren die Gesichter derer, die in sie hineinblicken. Sie verzerren aber auf eine Weise, daß die, die hineinblicken, nicht nur zum Nachdenken anregt, sondern auch starke Gefühle und der Wille zur Veränderung der Alltagsangelegenheiten im Betrachtenden geweckt werden.“⁵⁰

Dies gelingt jedoch nicht automatisch, sondern nur über die Bereitschaft und Fähigkeit der Darsteller und Zuschauer, in diese Welten mit ihren Erfahrungen einzutauchen, das Gespielte / Gezeigte reflexiv aufzunehmen und die gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen mit in den Alltag zurück zu nehmen.

Die Spielwelt ist ein zerbrechlicher Ort, der von einem Moment zum anderen in sich zusammen fallen kann.⁵¹

„Die Spielstimmung ist ihrer Art nach eine labile. Jeden Augenblick kann das «gewöhnliche Leben» seine Rechte zurückfordern, sei es durch einen Stoß von außen, der das Spiel stört, oder durch einen Verstoß gegen die Regeln oder von innen heraus durch einen Ausfall des Spielbewußtseins, durch Enttäuschung und Ernüchterung.“⁵² [Hervorhebungen aus dem Original übernommen, Anm. d. Verfasserin]

⁴⁹ Vgl. Turner (2009): Vom Ritual zum Theater, S. 163-166.

⁵⁰ Ebda., S. 165.

⁵¹ Vgl. Huizinga (2006): Homo ludens, S. 30.

⁵² Ebda., S.30.

3 Spiel - Die Verflechtungen der Disziplinen im Spiel der Theaterpädagogik

In der Theaterpädagogik gibt es viele Suchrichtungen, die sich abseits einer ästhetischen Bildung vorwiegend an Ziele anderer Disziplinen orientiert, welche über das Medium Theater erreicht werden sollen. In der Praxis verliert dadurch die ästhetische Erfahrung an Bedeutung, das ästhetische Niveau dieser Theaterarbeit bleibt eher bescheiden und die ästhetischen Anforderungen des Theaters finden kaum Beachtung und werden teilweise sogar bewusst vermieden.

„In der Tat scheinen Gedanken solcherart gegenwärtige Tendenz in der Theaterpädagogik zu sein, dass nämlich Theaterpädagogen sehr häufig in ihrer Arbeit pädagogische Aspekte zugunsten der künstlerischen Arbeit ausblenden. Eine Entscheidung für die Autonomie der Kunst? Dass dies der Fall ist, zeigt, dass pädagogische Einflussnahme vielerorts abgelehnt und als ‚Ablenkung vom Eigentlichen‘, nämlich dem Theaterspiel, gesehen wird. Was beim Theaterspielen dann als pädagogisches Nebenprodukt anfällt, ist oft nicht von Interesse und wird unreflektiert übersehen und ausgeblendet.“⁵³

Ulrike Hentschel beschreibt in diesem Zusammenhang theaterpädagogische Suchrichtungen, die es sich zum Ziel gemacht haben, über theaterpädagogische Arbeit „Lernfortschritte in unterschiedlichen Unterrichtsfächern [zu] bewirken“, oder darüber auch „erzieherische Ziele für den einzelnen und für die Gruppe / Gemeinschaft [zu] verwirklichen.“⁵⁴ Dabei unterscheidet sie drei Arten theoretischer Legitimation außer-ästhetischer Bildungsziele.

1. Die anthropologische Begründung, die eine allgemeine Menschenbildung verfolgt, welche „davon ausgeht, daß der Bereich Spiel und Theater wesensmäßig zum Dasein des Menschen gehöre und damit als unverzichtbarer Bestandteil bzw. Inbegriff der menschlichen Bildung anzusehen sei.“⁵⁵ Das Laienspiel wird demnach zum Inbegriff von Bildung, das eine bestimmte Moral oder bestimmte Erkenntnis zum Ziel hat. Dabei wird ästhetische Bildung als „allgemeine Bildung der Sinne – oft verstanden als Kompensation zur Ausbildung des Verstandes“⁵⁶, und somit im weiteren Sinne „als Kultivierung der Sinne und Ausbildung der

⁵³ Bidlo (2006): Theaterpädagogik, S. 34-35.

⁵⁴ Hentschel (2010): Theaterspielen als ästhetische Bildung, S. 123.

⁵⁵ Ebda., S. 123.

⁵⁶ Ebda., S. 124.

Wahrnehmungsfähigkeit“⁵⁷ verstanden, welche auf eine „pädagogische Inanspruchnahme des Spiels zur Einübung moralischer Tugenden“⁵⁸ abzielt. Unbeachtet bleibt dabei die „bildende Bedeutung des Theaterspiels aus den besonderen Erfahrungen des Subjekts im Umgang mit dieser Kunst“.⁵⁹

2. Die kulturpädagogische Begründung, welche kulturelle Bildungsgüter tradiert und auf eine „Vermittlung von Kenntnissen über Theater, dessen Formen und Geschichte“⁶⁰ abzielt, also auf „eine Erziehung zur Kunst, konkret zum Verständnis der dramatischen und theatralen Kunst.“⁶¹ Der Bildungsgegenstand ist die dramatische Kunst als Gattung der Literatur, welcher „durch die Anwendung bestimmter (Interpretations-) Methoden und die Kenntnis kunsthistorischer Sachverhalte vermittelt werden soll.“⁶² Dieser Ansatz kann nach Ulrike Hentschel bestenfalls als Vorarbeit der theaterpädagogischen Arbeit in Hinblick auf eine ästhetische Bildung gesehen werden, da sie bloß die Fähigkeit ästhetische Zeichen lesen zu können vermittelt und die ästhetische Erfahrung des Subjekts im Medium des Theaters auch hier keine Beachtung findet. Die bildende Wirkung von Spiel und Theater zielt hier, ausgehend vom Objekt, auf pädagogisch und gesellschaftlich wünschenswerte Tugenden ab, die dem Subjekt über den Inhalt, das Thema vermittelt werden soll.

3. Die sozialtheoretische Begründung verhält sich in ihrem Ausgangspunkt zur kulturpädagogischen Begründung reziprok. Hier wird nicht vom Bildungswert des Objekts (literarische Vorlage und Lesen der ästhetischen Zeichen als Vermittlungsvorlage für bestimmte Tugenden) ausgegangen, sondern von den für soziales Handeln notwendigen Qualifikationen des Subjekts, die über das Spiel und Theater vermittelt werden sollen. Diese Vermittlung erfolgt aber ebenso wie bei der kulturpädagogischen Begründung über die Wahl der Themen und Inhalte, welche sich an gesellschaftlich vorhandenen Normen und Werten orientiert.⁶³

All diese Begründungsansätze haben miteinander gemeinsam, dass sie das Theater für ganz konkrete Bildungsziele einsetzen, die beispielsweise durch religiöse, politische, moralische, kulturelle, soziale oder pädagogische Vorstellungen motiviert sind. „[D]ie Besinnung auf das Eigentümliche der ästhetischen Erfahrung, auch in Abgrenzung zur sinnlichen Wahrnehmung im [A]llgemeinen“⁶⁴, tritt dabei vollkommen in den Hintergrund. Als Ausweg schlägt Ulrike Hentschel daher vor, die ästhetische Erfahrung, unter Berücksichtigung der besonderen Bedingungen des künstlerischen Mediums des Theaters,

⁵⁷ Hentschel (2010): Theaterspielen als ästhetische Bildung, S. 123.

⁵⁸ Ebda., S. 124.

⁵⁹ Ebda., S. 124.

⁶⁰ Ebda., S. 125.

⁶¹ Ebda., S. 123.

⁶² Ebda., S. 125.

⁶³ Vgl. Ebda., S. 123-128.

⁶⁴ Ebda., S. 131-132.

in den Fokus theaterpädagogischer Arbeit zu rücken.⁶⁵ Die ästhetische Bildung im Rahmen der Theaterpädagogik ist „in erster Linie mit der bildenden Wirkung des Theaterspielens auf die Spielenden als nicht-professionelle Darsteller“⁶⁶ zu erklären.

Dieser Ansatz bedeutet jedoch nicht, den Fokus der theaterpädagogischen Arbeit, unter Ausschluss der Einflüsse anderer Disziplinen, ausschließlich in den Dienst der ästhetischen Erfahrung zu stellen. Es bedeutet vielmehr, diese interdisziplinären Einflüsse als Sub-Ebenen des Spiels zu verstehen und zu kennen, und sie zugunsten einer ästhetischen Erfahrung mitzudenken und einzubeziehen. Die Begünstigung der ästhetischen Erfahrung in der theaterpädagogischen Arbeit ist das Ziel, dass mit Hilfe spielpädagogischer Handlungsmöglichkeiten erreicht werden kann. Außerdem müssen alle Dimensionen bzw. Aspekte (sozialer Aspekt, emotionaler Aspekt, kognitiver Aspekt, sensomotorischer Aspekt), welche die kindliche Spieltätigkeit immer begleiten, mitberücksichtigt und angeregt werden.

„Spiel ereignet sich immer unter Beteiligung aller Sinne, unter Beteiligung des ganzen Menschen, kann beim Kind als Synonym für die Interaktion mit der Umwelt angesehen werden.“⁶⁷

3.1 Spiel und Psychologie

Eine psychologische Analyse des kindlichen Spiels richtet seinen Blick auf die sensomotorische, die emotionale und die kognitive Entwicklung des Kindes. Die sensomotorische Entwicklung vollzieht sich im „Funktionsspiel“ im Kleinkindalter. Dabei werden die Spiele vom Kleinkind lustvoll ausgeübt. Mit der Wiederholung und Einübung bestimmter Tätigkeiten, formen sich die sensorischen und motorischen Fähigkeiten des Spielenden.⁶⁸ „Durch die Wiederholung eignet das Kind sich eine Bewegung an sowie den Gegenstand, auf den sie sich richtet.“⁶⁹ Die emotionale Entwicklung bezieht sich auf die Spieltheorie von Sigmund Freud, welche unter Anderem von Robert Waelder aufgenommen und durch soziale Faktoren erweitert wurde. Diese Spieltheorie stellt der lustvollen Spieltätigkeit die Bewältigung unlustvoller Erlebnisse zur Seite, wie z.B. durch eine spielerische Nachahmung angstvoller Erlebnisse. Sie schreibt dem Spiel eine kathartische Wirkung zu, die sich über die in ihm vollziehende Überwindung von (Trennungs-)Ängsten vollzieht. Darüber hinaus dient das Spiel, nach Erik H. Erikson, der „Herausbildung der Ich-

⁶⁵ Vgl. Hentschel (2010): Theaterspielen als ästhetische Bildung, S. 132-133.

⁶⁶ Ebda., S. 134.

⁶⁷ Heimlich (2001): Einführung in die Spielpädagogik, S. 193.

⁶⁸ Vgl. Heimlich (1989): Soziale Benachteiligung und Spiel, S. 18-19.

⁶⁹ Château (1974): Spiele des Kindes, S. 29.

Identität [...] in Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt“⁷⁰. Das Spiel übernimmt demnach eine kompensatorische Funktion und ermöglicht es dem Kind, sich spielerisch in der Realität zu behaupten.

Eine für die theaterpädagogische Arbeit besonders relevante Spieltheorie ist jene von Jean Piaget, welche die kognitive Entwicklung einbezieht. Seine Spieltheorie basiert auf dem Prinzip der spielerischen Nachahmung, welche in Kombination mit einem Intelligenzakt ein Gleichgewicht zwischen „Assimilation“ (Aufnahme der Umwelt in den Organismus) und „Akkommodation“ (Anpassung des Organismus an die Umwelt) herstellt.⁷¹ Nachahmung vollzieht sich in der kindlichen Entwicklung in mehreren Stadien: beginnend mit fehlender Nachahmung (also Reflexhandlungen), als Vorstufe sporadischer Nachahmung, hin zu einer systemischen Nachahmung.⁷² Je nach kognitivem Entwicklungsstand, entwickelt sich auch die Komplexität kindlicher Spieltätigkeit. Piaget differenziert Übungs-, Symbol- und Regelspiele.⁷³

Felix Rellstab bezieht sich in seiner entwicklungspsychologischen Betrachtung des Spielbegriffs, in Hinblick auf theaterpädagogische Arbeit, auf die kognitive Spieltheorie von Jean Piaget. Mit zunehmendem Alter werden die Spielformen oder Spielkategorien der Kinder komplexer. Zunächst stehen sensomotorische Fertigkeiten, durch die Einübung der Stimme und Bewegungsfunktionen („Übungs- und Funktionsspiele“), im Vordergrund. Anhand unermüdlicher Wiederholungen werden Muster verinnerlicht, die das weitere Handeln leiten.⁷⁴ Mit „Funktionsspielen“ eignet sich das Kind die Umwelt an und grenzt sich gleichzeitig von ihr ab. Dadurch entwickelt es mit der Zeit ein zunehmend ausgeprägtes „Ich-Gefühl“. „Symbolspiele“ gehen einen Schritt weiter und erlauben eine Abstrahierung der Welt, in der Objekte nicht nur als solche erkannt werden, sondern auch symbolisch aufgeladen sind. Dadurch erhalten sie auch im Spiel zunehmend Symbolcharakter und werden entsprechend dieser oder einer imaginierten symbolischen Bedeutung stellvertretend verwendet. „Symbolspiele“ leben demnach von der Vorstellungskraft und Phantasie der Spieler. Mit „Regelspielen“ verabschieden sich Kinder langsam von egozentrischen Spielregeln, die im Laufe eines Spielvorgangs immer wieder an ihre eigenen Bedürfnisse angepasst und verändert werden, und lernen mit vorgegebenen, fixen Regeln zu spielen. Dadurch richtet sich ihre Wahrnehmung nach Außen und sie lernen soziales Verhalten. „Regelspiele“ dienen als Brücke zwischen dem „Ich“ und dem „Anderen“. „Das Kind verleiht den Gegenständen und Menschen nicht mehr nur eigene Bedeutung, es ahmt auch anderes

⁷⁰ Heimlich (2001): Einführung in die Spielpädagogik, S. 47.

⁷¹ Vgl. Heimlich (1989): Soziale Benachteiligung und Spiel, S. 20-23.

⁷² Vgl. Piaget (1969): Nachahmung, Spiel und Traum, S. 23.

⁷³ Vgl. Heimlich (1989): Soziale Benachteiligung und Spiel, S. 23-24.

⁷⁴ Vgl. Rellstab (2003): Handbuch Theaterspielen. Band 1 Grundlagen – Neues zu Theorie und Praxis, S. 22-23.

nach, es lernt Fremdes, es gleicht sich dem Anderen an.“⁷⁵ Dabei ist für die Entwicklung des Kindes ein ausgewogenes Verhältnis wichtig.

„Erst das Gleichgewicht zwischen dem Hereinholen der Welt ins Eigene im Symbolspiel und dem Angleichen an die Welt im Regelspiel schafft den Ausgleich, ein selbstsicheres In-der-Welt-sein. Piaget nennt das erstere, das Hereinholen und Aneignen ans Ich, *Assimilation*, und das zweite, das Angleichen ans Fremde, die Eingliederung in den sozialen Kontext, *Akkommodation*.“⁷⁶ [Hervorhebungen aus dem Original übernommen, Anm. d. Verfasserin]

Das „Konstruktionsspiel“ baut auf alle vorangegangenen Spielformen auf und erfüllt nun eine weitere Aufgabe. Es verfolgt einen Plan, einen ganz bestimmten Zweck auf das spielerisch hingearbeitet wird, z.B. der Bau eines Turms mittels Bauklötzen. Das Kind erfährt hier im Idealfall „ein spielerisch ausgewogenes Verhältnis zwischen Planerfüllung und spielerischer Bewältigung der Aufgaben.“⁷⁷

Für die theaterpädagogische Arbeit sind psychologische Spieltheorien insbesondere für die Auswahl altersgerechter Spielformen wichtig. Die Kenntnis über die kindliche Entwicklungspsychologie gibt Auskunft über konzeptuelle Entscheidungen, die ein Spielleiter im Vorfeld zu treffen hat. Die Entwicklungspsychologie liefert Ansätze zu folgenden Überlegungen: Auf welchem Niveau und in welcher Qualität ist das Kind in der Lage Erfahrungen und Erlebnisse zu reflektieren, zueinander in Bezug zu setzen und daraus neue Erfahrungen zu kreieren. Dient diese Reflexion der Ausbildung des „Ich“ oder bezieht es dabei sein „Ich“ bereits emphatisch zum „Anderen“, zu anderen Menschen oder zur Umwelt. Inwieweit ist es in der Lage fremde Erfahrung zu akkommodieren und sie somit in eigene Erfahrung umzuwandeln. Diese Fähigkeit wäre nämlich ausschlaggebend für das Verständnis von Texten, den dort beschriebenen Menschen, ihrem Verhalten und Emotionen. Kann es diese Bezüge bereits über seinen Verstand herstellen oder müssen sie über die Assimilation hergestellt werden. Und wenn die fremde Erfahrung assimiliert wurde, wurde die fremde Erfahrung dann auch bewusst zur eigenen? Erkennt das Kind diese Zusammenhänge, den Wandel des „Ichs“, die individuelle Entwicklung in diesem Prozess?

⁷⁵ Rellstab (2003): Handbuch Theaterspielen. Band 1 Grundlagen – Neues zu Theorie und Praxis, S. 27-28.

⁷⁶ Vgl. Ebda., S. 25-28.

⁷⁷ Ebda., S. 29.

Für den Theaterpädagogen ergeben sich daraus noch weitere spannende Fragen, die er im Vorfeld berücksichtigen sollte:

- Ab welchem Alter hat das Kind welche kognitiven Fähigkeiten entwickelt?
- Welches Abstraktionsvermögen hat das Kind und hat es bereits gelernt, sich im Spiel an fremden Spielregeln zu orientieren?
- Was kann ich in der Stückentwicklung von welcher Altersstufe erwarten?
- Wie abstrakt kann ich als Spielleiter arbeiten?
- Inwieweit ist das Kind in der Lage, sich einer Rolle anzunähern?
- Ist es überhaupt in der Lage das Ich vom Anderen zu unterscheiden?
- In welchem Stadium der Sozialisation befindet sich das Kind?

Die Fähigkeiten des Kindes machen in der theaterpädagogischen Arbeit einen großen Unterschied. Die Spielstrategie muss sich dem Entwicklungsstand anpassen. Die Erwartungen an die Leistungen des Kindes müssen sich an dem orientieren, wozu das Kind überhaupt in der Lage ist zu leisten. Dafür dient die Entwicklungspsychologie als ungefähre Richtlinie für den Theaterpädagogen. Ungefähr deshalb, weil sich Kinder unterschiedlich schnell entwickeln und dabei keinem exakten und immer gleichen Schema folgen. Welche Fähigkeiten sich im Laufe der Kindheit entwickeln wurde festgestellt, wann genau und in welcher Abfolge es das einzelne Kind entwickelt ist unterschiedlich und individuell.

3.2 Spiel und Sozialwissenschaft

Spiel als symbolische Interaktion

Theater ist immer auch ein Spiegelbild der Gesellschaft und das Theaterspiel ein sozialer Prozess. Ulrich Heimlich beschreibt in diesem Zusammenhang die interaktionistische Spieltheorie, welche insbesondere das Rollenspiel betrifft. Diesem spieltheoretischen Ansatz liegt die Theorie des symbolischen Interaktionismus zugrunde⁷⁸, welche auf Georg Herbert Mead (1968), Erving Goffman (1973) und Lothar Krappmann (1975) zurückzuführen ist. Dabei handelt es sich um die Fähigkeit des Menschen, die natürliche Umwelt, in ihrer symbolischen Bedeutung zu entschlüsseln und zu verstehen und über diese Bedeutungsebene, also anhand von Symbolen, mit anderen zu interagieren und zu kommunizieren. Der symbolische Interaktionismus bezieht sich somit auf eine subjektive soziale Beziehung zwischen Individuum und Umwelt, im Zeichensystem der Symbole.⁷⁹

„Teilnahme an Interaktionssituationen bewirkt also ein zunehmendes Hineinwachsen in die gesellschaftlich gegebenen Werte, über die Anpassung des Individuums an andere, die Integration in die Gesellschaft als Ganze. Interaktion trägt damit die wesentliche Verantwortung für die Sozialisation von Individuen im Hinblick auf gesellschaftlich vorhandene Normen und Werte.“⁸⁰

Die Fähigkeit des „Sich-Hineinversetzen[s] in die Rolle seines Gegenüber“ bewirkt aber auch, dass das Verhalten von einem Anderen der eigenen Erwartungshaltung ihm gegenüber entsprechen soll. Der Andere kann aber der ihm zugeschriebenen Erwartung nicht exakt entsprechen. Somit geraten die persönliche Identität eines Individuums, die ihr eigenes Verhalten in der Gesellschaft im Blick hat, und die soziale Identität desselben Individuums in Konflikt. Diese in Konflikt geratenen Identitäten, die persönliche und soziale Identität, versöhnen sich in einem Balanceakt zwischen der eigenen Identität und der Erwartung an den Anderen, welche über „Rollendistanz, Empathie, Ambiguitätstoleranz und Identitätspräsentation“ gefördert wird. Das Spiel, aus interaktionistischer Sicht, ist ein idealer Rahmen um die eigenen Identität zu fördern und gleichermaßen an die Erwartungen anderer anzuknüpfen, oder sich gegen die Erwartungen anderer zu behaupten. Dabei wird soziales

⁷⁸ „Kernbegriff des symbolischen Interaktionismus sind die symbolisierenden Interaktionen, denn so läuft etwa menschliches Sozialverhalten mittels Gebärden und verbalen oder nonverbalen Gesten ab, die als Symbole für bestimmte Bedeutungsinhalte stehen und durch die Situationen des menschlichen Lebens erst ihre Bedeutung erhalten. Das Wissen über die Bedeutungen wird unter anderem über kulturelle und gesellschaftliche Bedingungen vermittelt und daher von vielen Menschen geteilt.“ (Stangl (2014). Symbolischer Interaktionismus. Lexikon für Psychologie und Pädagogik, Online: <http://lexikon.stangl.eu/14682/symbolischer-interaktionismus/>; 11.01.2015.)

⁷⁹ Vgl. Heimlich (1989): Soziale Benachteiligung und Spiel, S. 91-92.

⁸⁰ Ebda., S. 93.

Handeln erprobt und es werden soziale Grundqualifikationen erworben. Sozialisation vollzieht sich in einem geschützten, risikofreien Rahmen. Die Auseinandersetzung mit den Spielregeln, den zu verteilenden Rollen, einer höheren Toleranz dem Anderen gegenüber, dem Erproben, Verändern und Verwandeln bekannter sozialer Beziehungen, fördern auf psychologischer Ebene die „Ich-Stärke“ und auf soziologischer Ebene die Individualität, welche sich als handelndes Subjekt gegen die Erwartungen anderer behauptet.⁸¹

Methoden und Techniken der Sozialwissenschaft für die theater-ästhetische Arbeit

Gerd Koch liefert in seinem Aufsatz *Theater-Spiel als szenische Sozialforschung* eine methodische Transkription empirischer Sozialforschung auf die Theaterspielpraxis bzw. die Theaterarbeit als szenische Sozialforschung für die Erstellung von Theater-Spiel-Vorlagen. Hierfür verweist er auf die Regeln für eine „soziologische Denkweise / Imagination / Phantasie / Vorstellungskraft“⁸², die ihm Charles Wright Mills in *Kritik der soziologischen Denkweise* liefert.

Seine These ist, „daß mit der ästhetischen Handlungskompetenz, die im Theater-Spiel-Vorgang geübt, entwickelt, angewandt wird, zugleich eine soziale Kompetenz, eine Kompetenz sozialwissenschaftlichen Sehens, Handelns und Denkens (mit-) erworben wird.“⁸³ Theaterpädagogik kann demnach ebenso als Sozialforschung verstanden werden, die in diesem Zusammenhang auf sozialwissenschaftliche Techniken oder Methoden des Sehens, Wahrnehmens und Beobachtens zurückgreift.⁸⁴ Das Forschungsfeld ist das Alltagsleben und der Untersuchungsgegenstand sind „die uns umgebenden auch trivialen Tatbestände und Vorkommnisse[...], welche (bewußt oder unbewußt) von uns registriert“ werden⁸⁵. In leicht abgewandelter Form können Methoden wie „[d]as Interview, die Befragung, die teilnehmende Beobachtung, ein Gruppenexperiment, Einzelfallanalyse, Erinnerung mittels lebensgeschichtlich narrativem Interview, Kommunikationsweisen aus Therapien und psychoanalytischen Gesprächsregeln“⁸⁶ für die Arbeit an Theater-Spiel-Vorlagen genutzt werden. „Auch Momente kriminalistischer Erkenntnisweisen, das detektivische Vorgehen, das Arrangieren von Situationen, das Simulieren, das Erstellen von

⁸¹ Vgl. Heimlich (1989): Soziale Benachteiligung und Spiel, S. 94-96.

⁸² Koch (1997): Theater-Spiel als szenische Sozialforschung, S. 88.

⁸³ Ebda., S. 81.

⁸⁴ Vgl., Ebda., S. 81.

⁸⁵ Ebda., S. 81.

⁸⁶ Ebda., S. 84.

Szenarien dienen der Erkenntnisgewinnung – aber auch die Darstellung von Wissen innerhalb des sozialforscherischen Arrangements.“⁸⁷

Es geht dabei um die Erweiterung des Erfahrungshorizonts, welche die subjektive Erfahrung bereichert, indem ein Gegenstand aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet, analysiert und interpretiert wird. Somit können soziale Strukturen dekodiert und neu arrangiert werden. Im Grunde werden die Erfahrungen des Alltags erforscht und dabei neues Wissen produziert.

Unter Anwendung bestimmter Methoden und Techniken gelingt es Alltagserfahrungen wissenschaftlich zu begründen, sie bewusster wahrzunehmen und sie von der subjektiven Einstellungsweise zu sondieren. In weiterer Folge geht es um die geeignete Darstellung des gewonnen Wissens, denn die Anordnung der untersuchten Gegenstände beeinflusst die Aussage, den Grundgedanken, welcher der Suche als roter Faden dient.⁸⁸

„Das soziologische Denkvermögen besteht ja zu einem großen Teil aus der Fähigkeit, den Blickwinkel zu wechseln“⁸⁹ und dadurch die eingeschränkte, subjektive Weltbetrachtung zu erweitern. Diese Fähigkeit kann erlernt werden und befruchtet letztendlich die geistige Arbeit. Übertragen auf eine ästhetische Handlungskompetenz, beschreibt das „einen Schaffensvorgang ganz handwerklicher Art im Medium der Ästhetik, innerhalb der Welt der Symbole.“⁹⁰

In der Theaterpädagogik werden Stücke häufig von den Amateuren selbst hergestellt. Dabei bedienen sie sich der Stoffe ihres Alltagslebens und entwickeln Spielvorlagen mit eignen sozialen Gegenständen und Themen. Dahinter steckt eine geistige Arbeit, die gut anhand soziologischer Methoden und Techniken vollzogen und befruchtet wird. Ganz automatisch wird dabei ein Stück weit Sozialisation betrieben, da die Arbeit an einer Spielvorlage eine unablässige Befragung der Welt hervorruft, durch die gesellschaftliche Normen, Werte und Verhaltensmuster entschlüsselt und auf eine bestimmte Idee, ein bestimmtes Konzept hin, dargestellt und arrangiert werden und somit möglicherweise neue Handlungswege aufzeigen.

In diesem Prozess wird die eigene Haltung überprüft, die durch Sozialisation erlernt wurde. Im Theater und über das Spiel wird unter diesem Gesichtspunkt ein sozialer Proberaum geboten, in dem soziale Rollenzuweisung, Herrschaftsstrukturen, soziale Verhaltensweisen oder soziale Konflikte simuliert, hinterfragt, interpretiert und verändert werden können. Das

⁸⁷ Koch (1997): Theater-Spiel als szenische Sozialforschung, S. 84.

⁸⁸ Vgl. Ebda., S. 88-89.

⁸⁹ Ebda., S. 89.

⁹⁰ Ebda., S. 85.

Theater erlaubt nicht nur die Darstellung der daraus resultierenden Forschungsergebnisse, sondern bietet auch die Möglichkeit den Weg der Erkenntnisgewinnung auf der Bühne sichtbar zu machen.⁹¹

3.3 Spiel und Pädagogik

„Propagiert Schiller [...] eine Art Erziehung durch Kunst, so erklärt er schließlich gegensätzlich, dass Kunst nicht in den Dienst pädagogischer Arbeit gestellt werden kann, da sie bzw. ihre Wirkung zufällig entsteht.“⁹²

Analog zum Spielbegriff in der Pädagogik bezieht sich Ulrich Heimlich auch auf diese Argumentation, wenn er schreibt, dass „[E]ine Fördermaßnahme, die das kindliche Spiel lediglich benutzt, um ein kognitives Lernziel zu erreichen, [...] nicht als spielpädagogische Handlungsform zu bezeichnen [wäre].“⁹³ Diese Argumentation lässt sich auf alle intendierten pädagogischen Lehr- und Lernziele übertragen.

Worin liegt aber nun die pädagogische Arbeit in der Theaterpädagogik? Das Spiel selbst ist frei und muss es auch bleiben. Jedes Eingreifen in das Spielgeschehen, verdirbt es und lässt die Spielwelt in sich zusammenbrechen. Das Hauptmerkmal der Freiheit des Spiels muss in der theaterpädagogischen Arbeit bewahrt bleiben. Für den Theaterpädagogen bedeutet das, ein ausbalanciertes Verhältnis zwischen aktiven und passiven Handlungsmustern herzustellen. Ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen der Freiheit der Spieltätigkeit, um die spontane Spieltätigkeit von Kindern nicht zu beschränken, und dem pädagogischen Eingreifen des Erwachsenen, um die Spannung aufrecht zu erhalten damit die Spieltätigkeit nicht in Desinteresse umschlägt. Das erfordert eine situative Flexibilität des Spielleiters auf die wechselnde kindliche Spieltätigkeit. Es handelt sich dabei um einen Balanceakt zwischen der Fähigkeit sich einzubringen und sich zurück zu nehmen, zwischen Freiheit und Bindung im Spiel.⁹⁴

Ulrich Heimlich beschreibt drei Formen der Spielförderung durch Intervention des Spielleiters. *Parallelspiel*, *Mitspielen* und *Spieltutoring* durch Erwachsene können die kindliche Spieltätigkeit positiv beeinflussen. Das *Parallelspiel*, also eine vom Erwachsenen parallel zur kindlichen ausgeübten Spieltätigkeit, fördert die Ausdauer der Kinder und sie nehmen kreative Anregungen der Erwachsenen besser auf. Eine direktere Form der Intervention ist das *Mitspielen*. Der Erwachsene ist in die Spieltätigkeit integriert, lässt sich

⁹¹ Vgl. Koch (1997): Theater-Spiel als szenische Sozialforschung, S. 91-93.

⁹² Bidlo (2006): Theaterpädagogik, S. 34.

⁹³ Heimlich (2001): Einführung in die Spielpädagogik, S. 193.

⁹⁴ Vgl. Ebda., S. 187-188.

dabei einerseits leiten und andererseits versucht er über Fragen und Antworten das Spiel zu erweitern. Das Kind fühlt sich dabei in seinem Spiel wertgeschätzt und anerkannt. Beide Interventionsformen knüpfen bereits an eine bereits laufende kindliche Spieltätigkeit an. Das *Spieltutoring* ist ein pädagogisches Mittel um das Spielgeschehen einzuführen bzw. anzuregen. Dabei sind drei verschiedene Typen zu unterscheiden. (a) Eine „Intervention von außen“, durch die der Erwachsene in der Rolle des Außenstehenden bleibt und von dort aus das kindliche Spiel durch Kommentare und Vorschläge reguliert. (b) Eine „Intervention von innen“, durch die der Erwachsene als Spielbeteiligter regulierend mitwirkt. (c) Das „modellieren“, bei dem bestimmte Spieltätigkeiten vom Erwachsenen vorgemacht werden.

Eine Interventionsform, die sich als pädagogisches Mittel nicht eignet, da sie das Spielgeschehen und die Phantasiespielebene unterbricht, ist gegeben, wenn der Erwachsene die Rolle eines „Fürsprechers der Realität“ einnimmt, sich also mit Kommentaren und Fragen aus der Realitätsebene von außen in das Spielgeschehen einbringt.

Pädagogisches Handeln erfordert eine entsprechende spielpädagogische Haltung, durch die all jene Qualitäten, Erfahrungen, Möglichkeiten und Grenzen akzeptiert werden, welche das Kind in den Spielprozess mit einbringt. Das bedeutet, dass der Spielleiter ein Bewusstsein und eine Akzeptanz dafür aufbringt, auf die spontanen Bedürfnisse und Interessen des Kindes einzugehen. Sich in Geduld und Zurücknahme zu üben, um dem Kind einen Entfaltungsraum zu bieten, aber gleichzeitig auch zu erkennen, wann ein Eingriff notwendig wird. Dabei sollen pädagogische Interventionen lenken und leiten und nicht beschränken und stören. Beispielsweise über Anregungen zu einem kreativen Umgang mit Spielthemen, mit einer bestimmten Ausgestaltung der Spielinhalte, die von den Kindern selbst kommen.⁹⁵

Die Pädagogik im theatralen Arbeitsprozess bietet Methoden und Mittel, die auf dem Weg zur ästhetischen Erfahrung gelehrt und gelernt werden können, wie beispielsweise bestimmte Schauspieltechniken, die spezifischen Möglichkeiten innerhalb des Theaters, die Wahrnehmung der Sinne, Methoden zur Aktivierung der Phantasie, Methoden um sich einer Rolle zu nähern, der unterschiedliche Einsatz von Spielmitteln oder die Gestaltung des Spielraums. Auf das Spiel bezogen bedeutet das, die Vermittlung der Spielregeln, die Planung des Ablaufes oder die Wahl der Spiele die ästhetische Erfahrung begünstigen, unter laufender Berücksichtigung der dem Spiel zugeschriebenen Wesensmerkmalen.

Sobald der Rahmen festgelegt ist, sobald das Konzept ausgearbeitet ist, soll dem Spiel seine Freiheit und den Spielern der Raum für die Erfahrung gelassen werden. Das Spiel selbst soll frei von moralischen, gesellschaftlichen oder inhaltlichen Zielsetzungen bleiben, wobei das theaterpädagogische Gesamtkonzept durchaus ein Ziel verfolgt, wie zum Beispiel eine Theateraufführung.

⁹⁵ Vgl. Heimlich (2001): Einführung in die Spielpädagogik, S. 189-190.

3.4 Spiel und Theater

„Theaterspiel ist dem Theatermenschen nun noch nachhaltiger der Ausdruck des Wechselspiels der Naturkräfte, des Wesens alles Lebendigen, des Werdens und Seins des Menschen seines Wirkens in gesellschaftliche Bindung und der Entwicklung aller Kultur. Der Theatermensch spiegelt diesen Spielcharakter, macht ihn sinnlich wahrnehmbar, erfahrbar und miterlebbar.“⁹⁶

Theaterspiel soll immer auch den Zweck einer ästhetischen Erziehung, einer ästhetischen Bildung haben. Bereits 1794 veröffentlicht Friedrich Schiller Briefe, die sich an der Philosophie Kants orientieren und in denen das Medium der Kunst zur Erziehung des Menschen behandelt wird. In diesem veröffentlichten Werk mit dem Titel *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* untersucht Schiller das „Schöne“ und die Kunst. Dabei geht es ihm darum, „die Besonderheit des Ästhetischen in seiner Wirkung auf die Bildung des Einzelnen und darüber hinaus auf die Entwicklung der menschlichen Gattung zu befragen.“⁹⁷ Er verbindet die Schönheit mit der Freiheit, die sich über das schöne Objekt als Gefühl beim Betrachter zeigt und somit das Sinnliche des Menschen vertritt. Dem zur Seite stellt er den Verstand, der über die Form des Objekts reflektiert. Das Sinnliche, das Gefühl bezeichnet Schiller als „Sachtrieb“ und den Verstand, die Vernunft bezeichnet er als „Formtrieb“.⁹⁸

„Während der Stofftrieb [Schillers Sachtrieb], der auf Empfänglichkeit, Beweglichkeit ausgerichtet ist, dazu führt, daß der Mensch die Welt ergreift, veranlaßt der Formtrieb, der auf Beständigkeit und Bestimmung beruht, den Menschen dazu, die Welt zu begreifen. Beide Tätigkeiten, sinnliches Ergreifen der Welt und logisches Begreifen, sind ohne einander nicht denkbar.“⁹⁹

Die harmonische Verbindung dieser beiden Triebe sieht Schiller im „Spieltrieb“.¹⁰⁰ Erst in dieser Verbindung werden die dualistischen Tendenzen der beiden Triebe aufgehoben und der Mensch gewinnt die Freiheit zur Selbstbestimmung. Diese Aufgabe sieht er in der

⁹⁶ Rellstab (2003): Handbuch Theaterspielen. Band 1 Grundlagen – Neues zu Theorie und Praxis, S. 29.

⁹⁷ Hentschel (2010): Theaterspielen als ästhetische Bildung, S. 33.

⁹⁸ Vgl. Ebda.g, S. 33, 36.

⁹⁹ Ebda., S. 36.

¹⁰⁰ „Der Sachtrieb will daß Veränderung sei, daß die Zeit einen Inhalt habe; der Formtrieb will, daß die Zeit aufgehoben, daß keine Veränderung sei. Derjenige Trieb also, in welchem beide Triebe verbunden wirken, [...] der Spieltrieb also würde dahin gerichtet sein, die Zeit *in der Zeit* aufzuheben, Werden mit absolutem Sein, Veränderung mit Identität zu vereinbaren. Der Sachtrieb will bestimmt *werden*, er will sein Objekt empfangen; der Formtrieb will *selbst* bestimmen, er will sein Objekt hervorbringen: der Spieltrieb wird also bestrebt sein, so zu empfangen, wie er selbst hervorgebracht hätte, und so hervorzubringen, wie der Sinn zu empfangen trachtet.“ [Hervorhebungen aus dem Original übernommen, Anm. d. Verfasserin] (Schiller (2009): *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*, S. 58.)

(Theater-) Kunst, die sich im besonderen Maße zur ästhetischen Erziehung und Bildung des Menschen eignet, indem sie auf den sinnlichen Menschen wirkt, ihn zum Denken hinführt und seine Empfindungen ausbildet.¹⁰¹

„Die ‚Schönheit‘ verbindet zwei Zustände, die einander entgegengesetzt sind, in einem dritten, mittleren, indem sie sie aufhebt. Im anzustrebenden ästhetischen Zustand, in dem der Mensch spielt, ist er also weder durch physische Notwendigkeiten noch durch moralische Forderungen beschränkt. Statt dessen versetzt die Begegnung mit dem ästhetischen Gegenstand ihn in die Lage, rezipierend und produzierend seine Möglichkeiten zu erkunden und damit die eigenen gestalterischen Fähigkeiten zu erproben.“¹⁰² [Hervorhebungen aus dem Original übernommen, Anm. d. Verfasserin]

¹⁰¹ Vgl. Hentschel (2010): Theaterspielen als ästhetische Bildung, S. 36-37.

¹⁰² Ebda., S. 37.

4 Methoden und Arbeitsweisen in der Theaterpädagogik

4.1 Einflüsse ausgewählter Theaterpraktiker

Ein Theaterpädagoge sollte seine „Spielwiese“ kennen und aus den unterschiedlichsten Suchrichtungen der Theaterpraxis eine Auswahl treffen, um seinen Werkzeugkoffer mit Theorien, Methoden und Arbeitsweisen zu bereichern, aus denen er sich je nach eigener Zielsetzung und Arbeitsweise bedienen kann.¹⁰³

Hierfür dienen nicht bloß die unterschiedlichen Ansätze bedeutender Theaterpädagogen, sondern allem voran die Methoden und Arbeitsweisen vergangener „Schauspielpädagogen“¹⁰⁴, die in der Literatur als relevante Vorbilder für die theaterpädagogische Arbeit genannt werden. Darunter befinden sich psychologische Realisten wie Konstantin Sergejewitsch Stanislavskij, Lee Strasberg oder Michail Alexander Cechov, aber auch, als Gegenposition zu deren Zielsetzung und Arbeitsweise, Bertolt Brecht mit seinem epischem Theater. „Denn sie haben die Methoden und Techniken entworfen, die in unserer Arbeit [als Theaterpädagogen], wenn auch meist bewusst mit anderen Intentionen Anwendung finden.“¹⁰⁵

Der psychologische Realismus zielt auf eine Identifikation des Zuschauers und auf das Einfühlen des Darstellers in die Figur ab. Es handelt sich dabei um einen „auf perfekte Illusion ausgerichteten Darstellungsstils, der mithilfe psychologischer Techniken, Realität abzubilden vermag.“¹⁰⁶ Dem gegenüber steht das epische Theater, welches den Zuschauer über das Prinzip der Verfremdung in eine distanziert-beobachtende Rezeptionshaltung versetzt. Die Darsteller nehmen bewusst eine anti-identifikatorische Haltung zur Rolle ein und zeigen somit, dass sie eine Rolle spielen. Dieser Zeigegestus ermöglicht es dem Zuschauer das Gesehene mit kritischem Blick zu hinterfragen.¹⁰⁷

¹⁰³ Vgl. Sack (2011): spielend denken, S. 73-74.

¹⁰⁴ Tanja Bidlo unterscheidet in diesem Zusammenhang die Begriffe Schauspielpädagoge und Theaterpädagoge. Während Schauspielpädagogen sich dem Publikum und nicht dem Darsteller bzw. Schauspieler verschrieben haben und im professionellen Bereich mit Schauspielern für ein Publikum arbeiten, stehen für den Theaterpädagogen die Spielenden im Mittelpunkt der Arbeit. Der Begriff des „Schauspielpädagogen“ wird bei Tanja Bidlo neben einer Reihe von weiteren Bezeichnungen für die in Folge erwähnten exemplarischen Theaterpraktiker und –theoretiker verwendet. (Vgl. Bidlo (2006): Theaterpädagogik, S. 41.)

¹⁰⁵ Bidlo (2006): Theaterpädagogik, S. 42.

¹⁰⁶ Ebda., S. 42.

¹⁰⁷ Vgl. Ebda., S. 68-70.

4.1.1 Konstantin Sergejewitsch Stanislavskij (1863 – 1938)

Im Mittelpunkt seiner Arbeit stehen die Wahrhaftigkeit des Gezeigten und eine Authentizität, die über ein inneres Erleben des Darstellers erzeugt und dadurch unmittelbar in der verkörperten Rolle ersichtlich wird. Der Schauspieler muss die Figur zunächst verinnerlichen, um sie anschließend authentisch verkörpern zu können. Hierfür hat er eine Reihe von Techniken entwickelt, die es dem Schauspieler ermöglicht, sich in die Rolle einzufühlen, um sie von innen nach außen und stets logisch begründbar darzustellen. Eine Technik ist das Handeln „als ob“. Dabei ist die Vorstellungskraft des Schauspielers gefordert, der in seinem Spiel so tut „als ob“ sich eine Begebenheit gerade genauso zuträgt. Dem Schauspieler ist bewusst, dass diese Situation seiner Vorstellung entspringt. Es geht nicht darum, dass der Schauspieler die gespielte Situation als real annimmt. Es geht vielmehr darum, dass der Schauspieler „gespeist von seiner realen Empfindung an die Wahrheit der gespielten Handlung glaubt. Etwa in diesem Sinne: *Genauso würde es sich zutragen, wenn dies so passierte!*“¹⁰⁸ [Hervorhebungen aus dem Original übernommen, Anm. d. Verfasserin]

Zudem ist der Schauspieler gefordert sich derart in die Rolle einzufühlen, dass er sich sowohl körperlich als auch psychisch der dargestellten Figur vollkommen anpasst. Es soll zu einer Verschmelzung der eigenen Psyche mit jener der Kunstfigur kommen, die neben dem Bewussten auch das Unbewusste in der Darstellung fördert. Der Schauspieler schöpft aus seiner subjektiven Gefühlswelt und seinem Erfahrungsschatz, die er in die Figur einfließen lässt. Über diesen schöpferischen Prozess kommt er zu einer „authentischen Darstellung psychischer Zustände und Entwicklungen der darzustellenden Figur“.¹⁰⁹ Dabei schöpft der Darsteller aus seinen Erinnerungen und den damit verbundenen Emotionen. Stanislavskij bezeichnet diesen Vorgang als ein Schöpfen aus dem „emotionalen“ und „sensorischen“ Gedächtnis. Über den Vorgang des Erlebens und der psychischen Verinnerlichung, gelingt es dem Schauspieler diesen inneren Wandel nach außen, in körperliche Ausdrucksformen, zu tragen. Neben der Vorstellungskraft spielt auch die Phantasie eine wichtige Rolle. Dabei unterscheidet Stanislavskij zwischen der „landläufigen“ und der „schöpferischen Phantasie“. Die „landläufige Phantasie“ stellt die Vorstellungskraft dar, durch die sich der Schauspieler zunächst vorstellt, was existieren könnte. Mit der „schöpferischen Phantasie“ gelingt es dem Schauspieler die erdachte Wirklichkeit in Bühnenwirklichkeit umzusetzen. Es reicht nicht, sich eine Wirklichkeit vorstellen zu können, sie muss auch auf der Bühne sichtbar gemacht und in theatrale Situationen umgestaltet werden. Eine weitere Bedingung Stanislavskijs ist das folgerichtige und logische Handeln der Figur, denn jede Handlung ist in der vorherigen begründet und baut darauf auf. Hierfür stellt er dem Schauspieler neben dem „als-ob“, die sogenannten

¹⁰⁸ Bidlo (2006): Theaterpädagogik, S. 50.

¹⁰⁹ Ebda., S. 45.

W-Fragen als Hilfsmittel zur Seite: wer, wann, wo, warum, zu welchem Zweck und wie. Die Beschäftigung mit diesen Fragen trägt zum folgerichtigen und logischen Handeln der Figur bei. Zudem erleichtern sie es dem Schauspieler die Figur in ihrer Gesamtheit zu verstehen, indem sie ihr eine Geschichte geben und sie zum Leben erwecken. Die Figur hat plötzlich eine Vergangenheit, einen Daseinszweck, einen Charakter, einen Ort, eine Zeit und ein Ziel.¹¹⁰

4.1.2 Lee Strasberg (1901 – 1987)

Lee Strasberg knüpft an Stanislavskij Arbeit an und „legt seinen Schwerpunkt im Rahmen des psychologischen Realismus neben der Improvisation besonders auf das affektive bzw. emotionale Gedächtnis, welches für ihn zum Kernstück der Arbeit mit Schauspielern wird.“¹¹¹ Für die Aktivierung des emotionalen Gedächtnisses hat Strasberg Übungen entwickelt, die es dem Schauspieler erleichtern, die Emotionen bestimmter Erlebnisse jederzeit in Erinnerung zu rufen und sie dadurch glaubhaft nach außen darzustellen. Entspannungsübungen sollen dem Schauspieler helfen, psychische und physische Blockaden zu lösen, die einerseits den Gedankenfluss einschränken und sich andererseits auch in unbewussten Körperanspannungen zeigen. Zudem wirken diese Übungen gegen solche Verspannungen, die aus natürlichen Ängsten der Schauspieler entspringen, z.b. die Angst den Text zu vergessen oder Lampenfieber. Einen weiteren Fokus legt Strasberg auf die Konzentration, die er „für den Schlüssel von Phantasie und Vorstellungskraft“¹¹² hält. Zudem sorgt die Konzentration auf das Bühnengeschehen oder auf den Text dafür, dass die Schauspieler ihre Ängste (Textausfälle, Lampenfieber) vergessen und somit entspannt sind. Einen weiteren Fokus legt er auf die Belebung imaginierter Objekte. Hierfür muss der Schauspieler seine Aufmerksamkeit konzentriert auf die Beschaffenheit von Gegenständen richten und sich jedes Detail einprägen. Dadurch lernt der Schauspieler den authentischen Umgang mit fiktiven Objekten, was unter anderem auch für die Improvisation wichtig ist. Viele Übungen zielen darauf ab, die Wahrnehmung des Schauspielers zu schulen und sein emotionales Gedächtnis zu aktivieren, damit er später daraus schöpfen kann. Beispielsweise lässt er seine Studenten Bewegungen vor dem Spiegel ausführen, damit sie über das Spiegelbild einen besseren Bezug zu ihrem „Ich“ aufbauen können und ihren Körper außerdem anhand ihrer beobachteten Bewegung kennen lernen. Oder er lässt sie in eine reale Zitrone beißen, damit sie die gleiche Reaktion anhand ihrer Erinnerung an diese Erfahrung hervorbringen können. Die Übungen zielen darauf ab, sich in der Darstellung auf Details zu konzentrieren und den Schauspieler in dem Glauben zu bestärken, diese Situation wirklich noch einmal zu

¹¹⁰ Vgl. Bidlo (2006): Theaterpädagogik, S. 44-49.

¹¹¹ Ebda., S. 51.

¹¹² Ebda., S. 52.

erleben. Damit wird aus der bloßen Vorstellung, dass es sich so zuträgt, eine Darstellung, die den Anschein erweckt, dass es sich gerade wirklich zuträgt. Der Schauspieler erinnert sich an das Erlebnis und kann es somit authentisch auf der Bühne wiedererleben. Die Improvisation ist für Strasberg ein wichtiger Schlüssel zur Authentizität der Darstellung, zur Verkörperung wahrhaftiger emotionaler Erlebnisse auf der Bühne. Sie fördert die Spontanität und Natürlichkeit der Schauspieler, „die ihn eine Wirklichkeit in der fiktiven Realität denken und handeln lässt.“¹¹³

4.1.3 Michail Alexander Cechov (1891 – 1955)

In Anlehnung an Stanislavskij und beeinflusst durch Rudolf Steiner, basiert seine Arbeit mit Schauspielern auf Mitgefühl. Anders als Stanislavskij geht es ihm nicht mehr um das Einfühlen des Schauspielers in die Figur, sondern um das Mitgefühl mit der Figur. Damit distanziert sich das „Ich“ des Schauspielers vom „Ich“ der Rolle. Cechov unterscheidet in diesem Zusammenhang drei Formen:

1. „Alltags-Ich“
2. „Schöpferisches-Ich“
3. „Figuren-Ich“

Der Schauspieler selbst, das „Alltags-Ich“, gilt als Materialpool für eine glaubhafte Darstellung der Rolle, das jedoch keine privaten Gefühle in die Rolle trägt. Cechovs Ansicht nach, führen die privaten Gefühle des „Alltags-Ich“ zu einer einseitigen und oberflächlichen Verkörperung der Figur. Zudem ist das „Alltags-Ich“ die Schnittstelle zur Welt außerhalb der Rolle. Zum Beispiel, wenn es um Regieanweisungen oder dramaturgische Aspekte geht, die einen Ausstieg aus der Rolle erfordern. Das „Schöpferische-Ich“ gibt der Figur Struktur und bedient sich aus dem Material des „Alltags-Ich“. Es verwandelt die Emotionen des Schauspielers in die Emotionen der Figur. Das bedeutet aber auch, dass die Figur als eigenständiges „Ich“ angesehen wird. Das „Figuren-Ich“ ist ganz die Rolle, welche „durch Empathie und Rückgriff auf das ‚Alltags-Ich‘ (sein emotionales Material) und Rückgriff auf das ‚Schöpferische-Ich‘ (die Verwandlung der eigenen Emotion zu denen der Figur)“¹¹⁴ als Erfindung des Künstlers entstanden ist.¹¹⁵

Vor diesem Hintergrund sieht Cechov in der „psychologischen Gebärde“, welche den seelischen Ausdruck eines Menschen darstellt, einen Weg, durch den der Schauspieler eine Emotion nach außen tragen kann. „Indem nämlich die entsprechende Gebärde eingenommen wird, kann sich, wie eine Reaktion auf einen Impuls, das Gefühl von selbst

¹¹³ Vgl. Bidlo (2006): Theaterpädagogik, S. 51-59.

¹¹⁴ Ebda., S. 61.

¹¹⁵ Vgl. Ebda., S. 60-61.

einstellen“¹¹⁶, welche vom „Figuren-Ich“ übernommen wird. Für die Erarbeitung des „Figuren-Ichs“ bedarf es auch einer Entdeckung des anderen Körpers. Eine authentische Verwandlung in eine andere Figur erreicht der Schauspieler, indem er auch den Leib der zu spielenden Figur entwirft. Welchen Körperbau hat die Figur? Welche Gestalt hat sie? Wie bewegt sie sich? Welchen körperlichen Ausdruck haben Gefühle und Befindlichkeiten der Figur? Diese Fragen sind eine Möglichkeit, sich einer Figur zu nähern und ihr einen konkreten Körper zu geben. Cechov bezeichnet diesen vorgestellten Körper als „imaginären Leib“. Nachdem der Schauspieler die Figur nun aus seiner Phantasie erschaffen hat, übt er sich darin, sich an diesen fremden Körper zu gewöhnen, bis er ihm ganz natürlich zu Eigen geworden ist. Ab diesem Zeitpunkt ist der Darsteller ganz in Seele und Leib der Figur eingedrungen und braucht den „imaginären Leib“ nicht mehr.

Eine weitere Methode ist das „imaginäre Zentrum“, das zur Verfeinerung der Rolle angewandt wird. Hierfür bestimmt der Schauspieler einen Ort im Körper, oder außerhalb des Körpers, aus dem die Figur wirkt, aus dem sie ihre Kraft und Energie schöpft. Je nach Anforderung an die andere Rolle (Rollentyp, Charakter) kann dieser Ort verschoben werden und verändert die Psyche und Empfindung des Darstellers, die automatisch in die Rolle hinein wirkt.¹¹⁷ „So schreibt Cechov beispielsweise Faust ein imaginäres Zentrum im Kopf zu [...], während er dieses bei Quasimodo [...] eher auf der Schulter platzieren würde“.¹¹⁸

4.1.4 Bertolt Brecht (1898 – 1956)

Als Gegenentwurf zum psychologischen Realismus steht Bertolt Brecht mit dem epischen Theater. Sein Ansatz stellt sich gegen den psychologischen Realismus, gegen die Einfühlung und das Mitgefühl. Das Publikum soll hinter die Figurenfassade blicken und das Gesehene hinterfragen. Es geht ihm darum, dass sich das Publikum mit dem dargestellten Verhalten der Figuren kritisch auseinandersetzt. Diese Intention verlangt andere Methoden und andere Schauspieltechniken. Ein Beispiel dafür ist die Verfremdungstechnik, über die das Verhalten der dargestellten Figur als auffallend und eigentümlich gezeigt wird. Dem Zuschauer erschließt sich, wie dieses Verhalten zustande kommt, er erkennt aber zugleich, dass sich die Figur trotz der Verhältnisse, der sie ausgesetzt war, auch anders hätte verhalten können. Beim Betrachter verliert die Figur damit das Selbstverständliche, Bekannte und Einleuchtende. Er blickt hinter die Fassade und nimmt dadurch eine distanzierte Betrachtungs- und Bewertungshaltung ein, in dem die Verhältnisse, die zum Verhalten der Figur geführt haben, erkannt werden. Darüber hinaus erkennt der Zuschauer aber auch, dass die Figur nicht Opfer seiner Verhältnisse ist, weil sie sich auch anders verhalten hätte

¹¹⁶ Bidlo (2006): Theaterpädagogik, S. 62.

¹¹⁷ Vgl. Ebda., S. 64.

¹¹⁸ Ebda., S. 64.

können. Das epische Theater soll solche gesellschaftlichen Miss- und Machtverhältnisse aufdecken, damit Veränderung möglich ist. Eine weitere Technik Brechts ist das „gestische Prinzip“. Dieses Prinzip verdeutlicht die Diskrepanz zwischen Ausgesagtem und der eigentlichen Intention der Figur. Erst die Geste macht äußerlich sichtbar, was eine Figur im inneren bewegt. Ein Mittel, durch das die Geste ausgestellt, hervorgehoben und betont wird, ist der Stillstand bzw. das Anhalten einer Handlung. Neben dem „gestischen Prinzip“ soll der Schauspieler zeigen, dass er eine Rolle spielt. Durch diesen „Zeigegestus“ hält der Schauspieler selbst Distanz zur Rolle, indem er beispielsweise Situationen oder die Rolle kommentiert. Damit bringt er zum Ausdruck, mehr zu wissen als die Figur weiß und verweist somit auch auf die Künstlichkeit des Dargestellten. Er zeigt, dass es sich nicht um die Realität handelt. Das versetzt den Zuschauer in die Rolle des Betrachters, des kritischen Beobachters, der das Gesehene nicht mehr nur empathisch konsumiert, sondern sich damit aktiv und kritisch auseinandersetzt.¹¹⁹

4.2 Theaterarbeit mit Laien

Zum Theaterspielen „braucht es nichts als Vorstellungskraft, tiefe Konzentration und die Bereitschaft, in einer imaginierten Welt zu leben.“¹²⁰ Darüber hinaus bedarf es in der Theaterarbeit mit Laien über ein Grundwissen darüber, wie der Laiendarsteller zur Aufführung geführt werden kann und über welche Darstellungsmittel er verfügt. Für die authentische, lebhafte und facettenreiche Darstellung greift er auf seine wichtigste Ressourcen zurück: die Erfahrung, die über Wahrnehmung, Beobachtung und Erinnerung zustande kommen. „Und so wird die Kunst, das Leben nachzuahmen, zu einer Entdeckungsreise ins Ich.“¹²¹

4.2.1 Erfahrung

Theaterspielen ist in erster Linie die Umsetzung eigener Erfahrung in die fremde Erfahrung der Spielakte, Texte und Rolle. Die eigene Erfahrung macht das Begreifen fremder Erfahrung erst möglich. Sie ermöglicht das Lesen zwischen den Zeilen, das Nachempfinden bzw. sich hineinversetzen in die Rolle und die glaubhafte, natürliche Umsetzung und Gestaltung auf der Bühne. Kinder greifen noch nicht auf einen umfassenden Erfahrungsschatz zurück. Daher muss zunächst mit der Erfahrung gearbeitet werden, die vorhanden ist. Über das Theaterspiel werden aber auch neue Erfahrungen produziert. Die Erfahrung ist die Summe unserer bewussten und unbewussten Wahrnehmung mit allen

¹¹⁹ Vgl. Bidlo (2006): Theaterpädagogik, S. 67-71.

¹²⁰ Renk (1997): Authentizität als Kunst – zur Ästhetik des Amateurtheaters, S. 40.

¹²¹ Vogt (1997): So ein Theater, S. 15.

Sinnen, die mit dem Verstand begriffen und unserer Betrachtung der Welt verglichen wird. Sie ist der Quell der Kreativität, denn Phantasie und Imagination sind das Spiel mit der eigenen Erfahrung. Sie wird unmittelbar erlebt oder über das Lernen vermittelt. Sie ist das, was den Menschen ausmacht und sein Leben zunehmend bereichert. Die Erfahrung ist außerdem der Ursprung allen Handelns. Auf sie begründet der Mensch seine Entscheidungen, sie dient als Grundlage der (individuellen) menschlichen Weiterentwicklung und äußert sich u.a. in der Sprache, der Bewegung, der Körperhaltung, durch die Stimme oder im Schweigen. In der Theaterpädagogik dient sie als Grundlage jeder weiteren Arbeit. Die Kenntnis über das Zustandekommen von Erfahrung ist der Ansatzpunkt für Theaterpädagogen zur Vermittlung bewusster, für das Theater nutzbar gemachter, Erfahrung. Der Weg dahin verläuft über die Aktivierung der Sinne und der Schulung der Wahrnehmung, der Beobachtung und der Erinnerung.¹²²

Vor diesem Hintergrund sind vier Erfahrungsbereiche voneinander zu unterscheiden:

- (a) Bewusste Erfahrung
- (b) Unbewusste Erfahrung
- (c) Unmittelbare Erfahrung
- (d) Mittelbare oder vermittelte Erfahrung

(a) Bewusst ist uns die Erfahrung, wenn wir Erlebtes reflektiert wahrnehmen und mit bisher bekannten Erfahrungen in Zusammenhang bringen. Der eigene Erfahrungsschatz ist dadurch um ein Erlebnis reicher. Viele Erfahrungen verblassen jedoch sofort wieder oder erst nach einiger Zeit. Sie können aber erneut in Erinnerung gerufen werden. Andere Erfahrungen wiederum bleiben uns lebhaft im Gedächtnis. Verborgene Erfahrungen können im Theaterspiel wieder in Erinnerung gerufen werden, indem beispielsweise Erlebnisse und Situationen im Spiel nachgestellt werden. Innerhalb der Spielwelt können anschließend andere Handlungswege erprobt und somit neue Erfahrung vermittelt werden. Bei der Arbeit an Stückvorlagen können ähnliche eigene Erfahrungen wiederbelebt und darüber ein Zusammenhang zwischen fremder und eigener Erfahrung hergestellt werden.¹²³

(b) Unschwellig wahrgenommene Geschehnisse, dringen nicht ins Bewusstsein vor, sondern bleiben im Unterbewusstsein haften. Diese, zunächst nicht bewusst als beachtenswert oder aber auch als traumatisch empfundene Erlebnisse, schlummern unter der Oberfläche und wirken von dort aus. Damit verbundene Gefühlszustände oder Handlungen äußern sich meist im Affekt und können bewusst provoziert oder unbewusst aktiviert werden. „So können Ängste, Aggressionen oder Trauerzustände, die in einer Szene verlangt sind, im Spieler plötzlich als eigene Urängste, zerstörerische Wut und Heulkrämpfe

¹²² Vgl. Rellstab (2003): Handbuch Theaterspielen. Band 1 Grundlagen – Neues zu Theorie und Praxis, S. 33-37.

¹²³ Vgl. Ebda., S. 40.

aufbrechen“.¹²⁴ Vom Theaterpädagogen provozierte Affektausbrüche, also die Arbeit mit unbewusster Erfahrung, die möglicherweise auf traumatischen Erlebnissen basieren, können gerade mit Kindern folgeschwer für deren seelische Verfassung sein. Dieser Arbeitsweg sollte daher mit besonderer Vorsicht beschritten, oder sogar ganz vermieden, werden.¹²⁵

(c) Die unmittelbare Erfahrung ist das tatsächliche Erleben von Situationen, die mit unseren Sinnen bewusst oder unbewusst wahrgenommen und derart auch gefühlsmäßig erfasst werden. So erleben wir Gefühle wie Freude, Trauer, Wut, Angst, Triumph oder Niederlage unmittelbar und direkt anhand eigener Lebenssituationen und der Wechselwirkung mit bzw. in Beziehung zu anderen Menschen. Wie bereits erwähnt bleibt diese Erfahrung bewusst oder unbewusst in der Erinnerung haften. In der theaterpädagogischen Arbeit können diese Erinnerungen in all ihren sozialen, emotionalen oder physischen Facetten abgerufen oder aktiviert werden.

(d) Mittelbare oder vermittelte Erfahrung sind solche, die außerhalb unserer eigenen, direkt erlebten Erfahrung liegen. Sie wird über Medien wie z.B. Bücher, Filme, Kunstwerke, Theater oder Musik vermittelt und erweitert die eigene Erfahrung mit der fremden Erfahrung. Diese erlernte Erfahrung, welche nicht unmittelbar mit allen Sinnen und dem ganzen Körper (mit)erlebt wird, regt jedoch die Kreativität an, indem sie der eigenen Erfahrung viele weitere Erfahrungsmöglichkeiten beiseite stellt. Im Theaterspiel wird mit beiden Erfahrungen gearbeitet.¹²⁶

4.2.2 Die Sinne

Neben den fünf Sinnen: sehen, hören, tasten / fühlen, schmecken und riechen, gibt Felix Rellstab vier weitere, im alltäglichen Sprachgebrauch weniger genannten Sinne an: den Gleichgewichtssinn, den Muskelsinn, den kinästhetischen Sinn und den Sinn für die Wahrnehmung von Gefühlen. Unsere Sinne sind stets aktiv an unseren Erfahrungen beteiligt, sofern sie keinen Störungen durch z.B. Krankheit oder Umwelteinflüssen unterliegen. Die Aktivierung der Sinne über Spiele und Übungen und die bewusste Sinneswahrnehmung sind ein wichtiger Teil theaterpädagogischer Arbeit. Die imaginierte Bühnenwelt wird über die Darstellung mit allen Sinnen lebendig. Dafür muss sich der Darsteller seiner Sinne und seiner Reaktionen auf Sinneseindrücke bewusst sein. Andernfalls kann er sie schwer in seine Darstellung einbringen, welche letztlich an Glaubwürdigkeit verlieren würde. Über den Tastsinn eignet er sich die Beschaffenheit von Objekten (Möbel, Requisiten, Kostüme, etc.) oder von Oberflächenmaterialien (Glas, Holz, Metall, etc.) und den damit verbundenen Umgang an. Mit Hilfe seines Tastsinns erfährt der

¹²⁴ Rellstab (2003): Handbuch Theaterspielen. Band 1 Grundlagen – Neues zu Theorie und Praxis, S. 40.

¹²⁵ Vgl. Ebda., S.40.

¹²⁶ Vgl. Ebda., S. 44.

Darsteller auch, welche Bodenbeschaffenheit welche Bewegung erfordert. Der Sehsinn dient zum Beispiel der schauspielerischen Arbeit mit Bildern, an die häufig andere Sinneswahrnehmungen geknüpft sind. Über den Geschmacksinn / Geruchssinn kennt der Darsteller die Reaktion (emotional und körperlich) auf unterschiedliche Geschmäcker / Gerüche. Er kann über die Erinnerung an einen Geschmack beispielsweise einen bestimmten Gesichtsausdruck erzeugen. Die Sensibilisierung des Gehörs ist Grundvoraussetzung für konzentriertes Zuhören. Der Darsteller hört feinste Tonunterschiede die den Charakter einer Figur beschreiben. Er hört nicht nur andere, sondern auch sich selbst und lernt seine eigene Stimme kontrolliert zu führen. Über die Sprache werden Gefühle und Charakterzüge einer Figur vermittelt. Dafür muss der Darsteller die unterschiedlichen Sprechweisen bewusst voneinander sondieren und in weiterer Folge selbst anwenden können. Das lernt er über ein geschultes Gehör. Die Beschäftigung mit dem Gleichgewichtssinn ermöglicht es dem Darsteller verschiedene Körperhaltungen mit der Verlagerung des Körperschwerpunktes einzunehmen, die letztendlich auch den Gang einer Figur beeinflusst. Über den Muskelsinn kann der Darsteller bewusst verschiedene Körperspannungen und ihre emotionalen Ursachen betrachten und sie in die Figur legen. Häufig werden Muskelspannungen nicht bewusst wahrgenommen, z.B. das Hochziehen der Schultern, das Vorstrecken des Halses, die Anspannung der Hände zu Fäusten, und müssen dem Darsteller daher über Übungen ins Bewusstsein kommen. Am kinästhetischen Sinn haben sowohl der Gleichgewichtssinn und auch der Muskelsinn Anteil. Es ist der Sinn für die Lage und Bewegung des Körpers im Raum und wirkt auf den Ausdruck, die Haltung einer Figur. Wie eine Figur den Raum betritt, welche Haltung sie einnimmt, die Art und Weise wie sie sich im Raum bewegt, vermittelt ein ganz konkretes Bild zur Figur und ihrem Charakter. Der Sinn für Gefühle ist keinem körperlichen Organ zugeschrieben, er ist vielmehr begleitender Teil der bereits angeführten Sinne. Gefühle haben körperliche Ausdrucksformen, die der Darsteller bewusst steuern kann. Die Schulung der Sinneswahrnehmung ist immer auch eine Schulung des menschlichen Verhaltens. Die Theaterarbeit mit allen Sinnen dient demnach der authentischen und glaubhaften Darstellung der Rolle in einer Bühnenwelt, in der der Darsteller auf Sinneseindrücke reagiert.¹²⁷

4.2.3 Wahrnehmung und Beobachtung

Im wachen Zustand nimmt der Mensch pausenlos die unterschiedlichsten Informationen auf. Aufgrund der Vielzahl der uns umgebenden Informationen findet die Wahrnehmung selektiv statt. Dadurch wird vieles unterschwellig und unbewusst wahrgenommen, aber auch schnell wieder verdrängt und vergessen. Bewusst wahrgenommene Informationen lösen reflexartige

¹²⁷ Vgl. Rellstab (2003): Handbuch Theaterspielen. Band 1 Grundlagen – Neues zu Theorie und Praxis, S. 45-49.

oder besonnene Reaktionen darauf aus und beeinflussen unser Handeln. Gezieltes Wahrnehmen findet über die Beobachtung statt. Die Schulung der Wahrnehmung verfeinert das Bewusstsein der Darsteller in unterschiedlichen Bereichen. Die Beobachtung beflügelt die Phantasie und regt zum Handeln an. Theaterpädagogisch gearbeitet wird unter anderem an Selbst- und Fremdwahrnehmung, Sinneswahrnehmung, Wahrnehmung des eigenen Körpers, Wahrnehmung der Gefühle, Wahrnehmung menschlicher Verhaltensweisen und der reflexartigen oder bewusst gesteuerte menschliche Reaktion auf Wahrgenommenes, Wahrnehmung des Raumes, der Vorgänge und Handlungen auf der Bühne, u.v.m. Für die Theaterarbeit ist es wichtig eine bewusst fokussierte Wahrnehmung zu schulen, da im alltäglichen Leben gelernt wurde, auf den Informationsüberfluss mit bewusster Wahrnehmungseinschränkung zu reagieren.¹²⁸

4.2.4 Erinnern

Die Summe der Erfahrungen eines Menschen, die sich über Wahrnehmung und Beobachtung konstituiert haben, ist in seinem Gedächtnis abgespeichert. Sie sind nicht laufend präsent in seinem Bewusstsein vorhanden. Die gesammelten und archivierten Erfahrungen sind über die Erinnerung abrufbar und können darüber wieder ins Bewusstsein treten. Es sind jedoch häufig nur Erinnerungsteile die ins Bewusstsein vordringen, wie z.B. ein Gefühl das an die Oberfläche kommt oder eine spontan ausgelöste körperliche Reaktion. Einzelne Situationen können die Erinnerung an ähnlich erlebte Situationen auslösen, welche die Reaktion auf die aktuelle Situation beeinflussen und das Handeln anleiten. Oftmals geschieht das unbewusst, da es nicht immer möglich ist, die eigene Reaktion auf ganz bestimmte Erfahrungen zurückzuführen. Reaktionen ergeben sich häufig aus einem undurchschaubaren Geflecht vieler Erfahrungen, die keine klare Verbindung zu einer ganz bestimmten Erfahrung aufzeigen. Oftmals reagiert man dann aus einem Gefühl oder Affekt heraus. Diese emotionalen oder affektiven Reaktionen fördern jedoch die Spontanität der Darstellung. Das Bewusstsein darüber, dass die Erinnerung Auslöser einer ganz bestimmten spontanen Reaktion ist, dient dem Darsteller als Hilfsmittel, diese Reaktion erneut zu erzeugen. Das Erinnern ist nicht bloß ein Erinnern an eine bestimmte Situation, sondern auch ein Erinnern an alle damit verbundenen Eindrücke und Gefühle. Mit der Erinnerung wird Erlebtes in Gedanken erneut erlebt, die damit verbundenen Gefühle treten an die Oberfläche und werden erneut empfunden. Darüber hinaus kann die erinnerte Situation aus einem anderen Blickwinkel, im Vergleich mit neuen Erlebnissen beobachtet, bewertet und weitergedacht werden. Die Betrachtung erinnelter Erfahrung regt die Phantasie an, Zusammenhänge werden deutlich, Muster bilden sich ab und Bilder entstehen, die sich mit

¹²⁸ Vgl. Rellstab (2003): Handbuch Theaterspielen. Band 1 Grundlagen – Neues zu Theorie und Praxis, S. 50-54.

jeder neuen Wahrnehmung verändern und erweitern. Das Spiel mit der Erinnerung und Wahrnehmung öffnet neue Erfahrungshorizonte. Erinnerungsübungen ebnen den Weg für ein Spiel, in dem die eigene Erfahrung einfließt und die Vorstellung an Natürlichkeit und Tiefe gewinnt.¹²⁹

4.2.5 Vorstellung

„[J]edes Geschehen, das sich auf Fiktionen gründet, jeder schöpferische Akt, auch das Theaterspiel“¹³⁰ liegt in der Vorstellung, der Imagination begründet. Die Quelle der Vorstellungskraft liegt in der Erinnerung an Bilder, Muster und Modelle, die der Erfahrung entspringen. Die Vorstellung bedient sich dieser Erinnerungen und die Konzentration hält sie dem Darsteller vor dem geistigen Auge als inneres Bild, Verhaltensmuster oder -modell aufrecht. Sofern es dem Darsteller gelingt daran fest zu halten, leitet diese Vorstellung das Handeln des Darstellers in der imaginierten fiktiven Welt an. Sie ist auch immer die Vorstufe einer Handlung.

„Wir stellen gleichsam das innere Bild vor uns hin, behalten es im Auge und handeln danach. Wir holen ein Bild oder Verhaltensmodell einer anderen Realität in unsere aktuelle Realität, in unser Bewusstsein, und lassen uns davon leiten. Wir imaginieren uns in den Bildern und Mustern eine fiktive Welt. Die Bilder und Muster nehmen die Stelle der Realität ein. Unsere Konzentration richtet sich zunächst nur auf sie. Die tatsächliche Welt, die Wirklichkeit des Proberaumes etwa, tritt in den Hintergrund.“¹³¹

Um die Vorstellungskraft zu fördern, braucht es die Schulung der Wahrnehmung, Beobachtung und Erinnerung. Zudem muss die Konzentration des Darstellers geschult werden, denn sie hält die Vorstellung aufrecht, durch die eine andere Realität erst imaginiert wird. Verliert der Darsteller die geistige Verbindung zu dieser anderen Realität, verliert die Darstellung seinen Zauber. Die Darsteller müssen daher lernen konzentriert bei der Sache zu bleiben, ohne sich dabei völlig in der Vorstellung zu verlieren, denn damit verlieren sie auch den Überblick. Die Vorstellung soll das Verhalten steuern und beeinflussen, aber sie soll den Darsteller nicht beherrschen. Sie fungiert als innere Leitlinie, die dem Darsteller als Anhaltspunkt für seine Rolle, sein Handeln und seine Darstellungsweise dient, der er sich aber jederzeit bewusst ist.¹³²

¹²⁹ Vgl. Rellstab (2003): Handbuch Theaterspielen. Band 1 Grundlagen – Neues zu Theorie und Praxis, S. 57-62.

¹³⁰ Ebda., S. 67.

¹³¹ Ebda., S. 68.

¹³² Vgl. Ebda., S. 67-71.

4.2.6 Darstellungsmittel der Schauspieler

„Darstellungsmittel des Schauspielers ist der *Schauspieler selber*: seine Persönlichkeit, seine Erfahrung im weitesten Sinn, sein Körper, seine Stimme, sein Sprechen, seine emotionalen Fähigkeiten und seine Fertigkeiten.“¹³³

[Hervorhebungen aus dem Original übernommen, Anm. d. Verfasserin]

Die Beherrschung der Darstellungsmittel wird dem Laiendarsteller unter theaterpädagogischer Anleitung beigebracht. Er lernt sie über eine Reihe von Übungen und Spielen kennen und so einzusetzen, dass sie spontan und intuitiv abgerufen werden können.

Neben der Sprache ist der Körper das wichtigste Werkzeug des Darstellers, denn „[A]lle *Spielvorgänge*, Sprechen und Bewegen, Handeln und Gefühlswandel haben eine körperliche Basis, sie sind *körperliche Vorgänge*“.¹³⁴ [Hervorhebungen aus dem Original übernommen, Anm. d. Verfasserin] Daher ist es besonders wichtig, den eigenen Körper mit all seinen Funktionen und emotionalen Ausdrucksmöglichkeiten kennen und beherrschen zu lernen. Der Fokus richtet sich dabei zunächst auf die bewusste Wahrnehmung des eigenen Körpers als Ganzes oder in seinen Einzelteilen. Wobei die äußere Wahrnehmung immer auch einen Bezug zur inneren Wahrnehmung hat. Gefühle und Körperausdruck stehen miteinander in Beziehung und können nicht getrennt voneinander betrachtet werden. Darauf aufbauend lernt der Laiendarsteller Schritt für Schritt die bewusste Steuerung seines Bewegungsapparats (Körperhaltungen, Körperspannungen, kontrollierte Bewegungsabläufe), genauso wie die Beherrschung seiner Mimik und Gestik. Ein weiterer Arbeitsschwerpunkt liegt auf der Sprache und dem Sprechvorgang, worüber auf so vielfältige Weise Bedeutungen ausgedrückt werden.

„Im Sprechvorgang zeigen sich die Elemente des Spielprozesses zusammenfassend noch einmal exemplarisch. Er ist mit allen geistigen, seelischen und körperlichen Vorgängen aufs Innigste verflochten, insbesondere mit dem Denken und Fühlen, dem Atmen, der Stimme und der Lautbildung“.¹³⁵

Laiendarsteller werden anfänglich noch eher zu Übertreibungen neigen, welche, sofern sie nicht gewollt als stilistische Mitte eingesetzt werden, die Darstellung unglaubwürdig und lächerlich machen.¹³⁶ Über gezielte Übungen und Spiele lernt der Laiendarsteller die glaubwürdige Umsetzung und Handhabung seiner Darstellungsmittel.

¹³³ Rellstab (2003): Handbuch Theaterspielen. Band 1 Grundlagen – Neues zu Theorie und Praxis, S. 191.

¹³⁴ Ebda., S. 192.

¹³⁵ Ebda., S. 205.

¹³⁶ Vgl. Ebda., S. 192-193.

4.2.7 Anforderungen an den Theaterpädagogen als Spielleiter

Der Aufsatz von Rainer Kittel *Für mehr Kunst und Professionalität im Amateurtheater – ein Pamphlet* stellt ganz konkrete Forderungen an den Spielleiter. Kittel stellt die Frage nach der Kunst im Amateurtheater, in dem seiner Ansicht nach zu viel herum dilettiert wird. Insbesondere im Schultheater fehlt es den Spielleitern an Wissen um das Handwerk der Theaterkunst. Seine primäre Forderung ist, dass Amateurtheaterleiter gut ausgebildet sein müssen. Der Besuch von einigen wenigen Workshops reicht nicht aus, um kunstvolles Theater zu machen. Vielmehr sollen die Spielleiter aus der Eigenerfahrung schöpfen, die sie über Hospitanz oder Assistenz am Theater gewonnen haben oder indem sie selbst unter anspruchsvoller Regie in Stücken gespielt haben. Seiner Ansicht nach, sollte ein künftiger Theaterspielleiter selbst Schüler gewesen sein, um das Theater ganzheitlich zu verstehen und beherrschen zu lernen. Dabei geht es ihm nicht nur um die partizipative Erfahrung im Theater, sondern auch um das Aneignen und Erlernen des Theaterhandwerks, wie die Kenntnis über Schauspieltechniken, den Einsatz theatraler Mittel (Ausstattung, Licht, Ton, etc.), dramaturgische Kenntnisse, Methoden der Rollenerarbeitung, die Fähigkeit spannende Typen zu kreieren, aber auch den Mut zum Scheitern zu haben. Das Amateurtheater braucht die Dimension der Kunst, um „tief zu bewegen, anzurühren, zu irritieren, Neues zu wagen usw.“¹³⁷ Ohne diese Kenntnisse bleibt das Amateurtheater dilettantisch, die Aufführung wird peinlich und ist gerade noch dem Freundes- und Verwandtenkreis zuzumuten.¹³⁸

„Die Kunst des Theaterpädagogen bestünde [...] darin, unvorhersehbare und überraschende theatrale Ereignisräume zu öffnen und so lange wie möglich in der Schwebe zu halten. Verfügt ein Theaterpädagoge über solide didaktisch-methodische Fertigkeiten der geschickten Hervorbringung und Verkettung von theatralen Spielen, kann er künstlerische und pädagogische Aspekte in der theaterpädagogischen Praxis für beide Seiten gewinnbringend vereinigen. Je gezielter und versierter er Spiele und Spielverläufe arrangieren, variieren und zu szenischen Vorgängen verdichten kann, desto ausgeprägter wird seine Kompetenz sein, den Spieler aus seiner Gewohnheit herauszuholen und in neue Wahrnehmungsprozesse einzubinden.“¹³⁹

¹³⁷ Kittel (1997): *Für mehr Kunst und Professionalität im Amateurtheater – ein Pamphlet*, S. 97.

¹³⁸ Vgl. Ebda., S. 96-97.

¹³⁹ Sack (2011): *spielend denken*, S. 21.

5 „BühnenHüpfer“ - Theaterspielklub am Theater der Jugend Wien

5.1 Theaterpädagogik am Theater der Jugend Wien

Das Theater der Jugend Wien bietet mit seiner theaterpädagogischen Abteilung, neben den Theaterspielklubs für Jugendliche, Kindern im Alter von acht bis zwölf Jahren die Möglichkeit an einem Theaterprojekt im „Klub I: BühnenHüpfer“ mitzumachen.

„In wen wolltest du dich schon immer verwandeln? Und welche gemeinsame Geschichte erfinden wir? Mit Szenen und Spielen in der Gruppe wirst du von uns in die Welt des Theaters entführt. Aus den Erfindungen und Erfahrungen entsteht mit der Zeit eine phantasievolle und spannende Theateraufführung!“¹⁴⁰

Zudem werden von Theaterpädagogen geführte Theater-Workshops oder Themenspiele für Schüler angeboten. Auch für Lehrer, die eigene Schulaufführungen leiten, gibt es dementsprechende Workshops und theaterpädagogischen Support.

Ein weiterer großer Bereich der Abteilung Theaterpädagogik ist die Kulturvermittlung. Kernbereich dieser Arbeit ist eine umfassende Stückbegleitung durch die Theaterpädagogen, inkl. Begleitmaterial für die Vor- und Nachbereitung. Es besteht die Möglichkeit an Publikumsgesprächen mit dem Schauspielensemble teilzunehmen, Proben zu besuchen und an diversen Führungen durch das Haus teilzunehmen.

Vorwiegend für die Theaterspielklubs, aber auch für diverse Workshops für Lehrer und Schüler, steht der theaterpädagogischen Abteilung mit dem *Zwischenraum* ein eigener Proben- und Arbeitsraum mit einer grundlegenden Ausstattung (Beleuchtung, Tonanlage und Vorhang) zur Verfügung. Sie verfügt zudem über einen kleinen Fundus an Requisiten und Kostümen. Was darüber hinaus benötigt wird, kann entweder aus den entsprechenden Abteilungen (Requisite, etc.) des Theaters entliehen werden oder kommt von den Spielern selbst bzw. aus dem Privatbesitz der Spielleiter.

Aufführungsorte sind der *Zwischenraum* und die Theaterbühnen im Theater der Jugend und im Theater im Zentrum.

¹⁴⁰ Theater der Jugend Wien (2015), Online: <http://www.tdj.at/theaterpaedagogik/theaterklubs/>; 18.01.2015.

5.2 Rahmenbedingungen des Projekts

Spielleitung:	Theaterpädagogin
Hospitantin:	Christine Hansen
Altersgruppe:	Kinder zwischen acht und zwölf Jahren
Anzahl der Kinder:	3 Jungen und 10 Mädchen, wobei ein Junge nach zwei Terminen abgebrochen hat.
Dauer:	drei Monate mit 14 Terminen ¹⁴¹ (wöchentlich zwei Stunden)
Ort:	<i>Zwischenraum</i>
Zielsetzung:	Entwicklung eines eigenen Stücks mit einer Dauer von ungefähr 30 Minuten, das mit drei Aufführungen im <i>Zwischenraum</i> Freunden und Verwandten präsentiert wird.

Der Rahmen der einzelnen Einheiten war immer gleich organisiert. Wichtig waren Pünktlichkeit, bequeme Kleidung, keine Schuhe (Socken oder Barfuß), ein Begrüßungs- und Verabschiedungsritual und eine kleine Pause in der Halbzeit.

Das Thema für das Stück wurde von der pädagogischen Leiterin vorgegeben und unter pädagogischer Anleitung von den Kindern selbst erarbeitet. Die Idee des Stückes basierte auf dem Kinderlied *Meine Tante aus Marokko*¹⁴², welches die Kinder zur Auseinandersetzung mit Gebräuchen und Sitten fremder Länder anregen soll.

Als Hospitantin war ich unter anderem für die Protokolle der einzelnen Termine zuständig. Diese Protokolle dienen mir für das nächste Kapitel als Grundlage, in dem ich die Übungen und Spiele nach unterschiedlichen Zielsetzungen und Kernbereichen herausarbeite.

5.3 Die Arbeitsphasen - Übungen und Spiele

Ausgehend von der ersten Idee, dem Leitgedanken für das Stück, bis zur fertigen Stückvorlage, waren es die zahlreichen Spiele und Übungen, die diesen spannenden Entwicklungsprozess begleiteten und vorantrieben. Daraus entstanden die Dialoge, die unterschiedlichen Rollentypen oder die Handlung der einzelnen Szenen. Darüber hinaus förderten sie die persönliche und theaterästhetische Entwicklung der Kinder, regten ihre Phantasie an oder wirkten regulierend auf gruppendynamische Störfaktoren. Diese hemmenden Einflüsse waren beispielsweise in einer allgemeinen Unruhe, fehlender

¹⁴¹ Wobei der erste Termin ein Schnuppertermin war und ein anderer Termin ausgefallen ist.

¹⁴² Der Text des Liedes befindet sich im Anhang der Arbeit.

Konzentration und Aufmerksamkeit oder der Unlust an einer ernsthaften und konzentrierten Teilnahme erkennbar.

In diesem Kapitel werde ich mich nun konkret mit den einzelnen Spielen und Übungen beschäftigen. Ausgehend von einer kategorischen Zuordnung, zunächst in die drei Teile jeder Einheit und anschließend in die fünf Arbeitsphasen des ganzen Projekts, beschreibe ich den jeweiligen Spielablauf. Ich weise jedoch darauf hin, dass einzelne Spiele immer auch mehrere Funktionen ausüben können, wodurch einzelnen Spiele zugleich mehreren Arbeitsphasen zugeordnet werden können. Zudem wurden viele Spiele und Übungen an mehreren aufeinanderfolgenden Terminen erneut gespielt. Diese Wiederholungen ließen mit fortlaufender Variation der Spielinhalte auch einen qualitativen Fortschritt bei den Spielern erkennen. So wurden über die Wiederholung die Spielabläufe verinnerlicht, die Spielhandlung erweitert und die Umsetzung immer nuancierter und detaillierter. Die Wiederholung diente auch dem Aufbau von schwierigen Spielhandlungen. Ausgehend von einfachen Spielvarianten, wurden Schritt für Schritt immer komplexere Variationen des Spiels gelernt. Zudem konnte mit jeder Wiederholung das Spieltempo gesteigert werden.

Jeder Termin folgte dem gleichen Ablauf. Wie ich bereits erwähnt habe, war Pünktlichkeit eine wichtige Regel. Zudem sollten die Kinder bequeme Kleidung mitbringen und den Spielraum ausschließlich in Socken oder Barfuß betreten. Darüber hinaus bestand jede Einheit aus drei Teilen:

- I. Ankommen / Lockern / Aufwärmen
- II. Arbeitsphase, mit einer Pause zur Halbzeit
- III. Ausstieg / Abschluss

Das gesamte Theaterprojekt kann wiederum in fünf Kernbereiche bzw. Arbeitsphasen unterteilt werden:

- a) Kennenlernen und Gruppenfindungsphase
- b) Theaterästhetik: Schulung theatraler Ausdruckformen und –mittel (Körper, Mimik und Gestik, Sprache, Rollenfindung, Aufmerksamkeit, Konzentration, Wahrnehmung)
- c) Phase der Konzeptentwicklung
- d) Phase der Stückentwicklung
- e) Probenphase

Die einzelnen Arbeitsphasen können jedoch nicht nach Terminen voneinander getrennt werden, da in jeder Einheit an mehreren Kernbereichen gearbeitet wurde. Tendenziell können jedoch die einzelnen Phasen in bestimmte Zeitabschnitte unterteilt werden. Die Schulung theatraler Ausdrucksformen und –mittel begleitet in unterschiedlicher Ausprägung

und Intensität alle anderen Phasen. Die Kennenlernphase kann an den ersten drei Terminen festgemacht werden. Der weitere Arbeitsfokus liegt einerseits auf der Schulung der Wahrnehmung und Ausdrucksmittel der Kinder, und andererseits auf der Konzeptentwicklung. Parallel zur Arbeit am Konzept, wurden bereits Szenen erarbeitet und geprobt. Die Phase der Konzeptentwicklung endete am siebten Termin, an dem den Kindern das Konzept präsentiert wurde. An den letzten beiden Terminen vor der Aufführung war das Stück fertig und es wurde nur noch geprobt.

Mit der Gliederung in einzelne Arbeitsphasen, stelle ich ausgewählte Spiele und Übungen aus meinen Protokollen exemplarisch vor. Dabei möchte ich einerseits die unterschiedlichen Entwicklungsstufen innerhalb der Spiele aufzeigen und andererseits die Bedeutung der zahlreichen Spiele für die Stückentwicklung hervorheben.

5.3.1 Ankommen / Lockern / Aufwärmen

Diese Übungen und Spiele dienen dem Arbeitseinstieg. Dabei sollten die Kinder im *Zwischenraum* ankommen und die Eindrücke und Einflüsse des Alltags loslassen. Je nachdem in welcher Verfassung (von erschöpft, lustlos bis völlig aufgeweckt oder überdreht) die Kinder angekommen sind, wurden entweder Aktivierungs- oder Entspannungsübungen durchgeführt. Viele der Übungen und Spiele wurden im Laufe der Zeit wiederholt und variiert. Die Entscheidung hing vorwiegend davon ab, wie die einzelnen Übungen von den Kindern aufgenommen wurden, und welche Übungen als Einstieg und Vorbereitung für die folgende Arbeitsphase galten. Kompliziertere Spiele wurden Schritt für Schritt aufgebaut. Das betrifft vor allem Aktions- / Reaktionsspiele mit mehreren Schwierigkeitsgraden, die aufeinander aufbauen. Jede einzelne Handlung wurde zunächst in einem oder mehreren Probeläufen durchgeführt. Erst nachdem die einzelnen Schritte verinnerlicht waren, wurden sie miteinander kombiniert und im weiteren Verlauf im Tempo gesteigert.

Den Körper lockern und aufwärmen

Power-Übung:

Aufstellung im Kreis. Jedes Kind darf sich eine Sportübung ausdenken, die es vormacht und die alle anderen nachmachen. Zum Beispiel eine Dehnübung, hüpfen auf einem Bein, die Arme schütteln, den Kopf kreisen, Liegestützen, Kniebeugen etc.

Grimassen schneiden:

Lockerung der Gesichtsmuskulatur

Übung 1: sämtliche Gesichtsmuskeln zur Nase hin zusammenziehen

Übung 2: alle Gesichtsmuskeln so weit wie möglich dehnen: Stirn und Augenbrauen hochziehen, Augen aufreißen, Mund weit öffnen und die Zunge heraus strecken

Fangspiel:

Aufstellung im Kreis. Eine Person ist außerhalb und geht hinter den Spielern um den Kreis herum. Sobald die Person einen Mitspieler auf der Schulter tippt, laufen beide in entgegengesetzter Richtung um den Kreis. Wer zuerst die Lücke erreicht, bleibt im Kreis. Der Andere ist draußen und das Spiel beginnt von vorne.

Unsichtbare Führung:

Aufstellung im Kreis. Einer steht in der Mitte und beginnt mit einer Bewegung (z.b. im Stand hüpfen), die alle anderen übernehmen. Ohne Absprache beginnt einer im Kreis die Bewegung langsam zu verändern und in eine andere Bewegung zu überführen, die von der Gruppe aufgenommen wird. Wer den Impuls zur Bewegungsänderung gegeben hat, soll von der mittleren Person nicht erkannt werden. Die Aufgabe ist, dass die Person in der Mitte herausfindet, von wem die neue Bewegung ausgegangen ist. Rät sie richtig, tauschen die beiden die Plätze. Rät sie falsch, bleibt die Person in der Mitte und versucht es erneut.

Körper und Stimme

Gesicht reiben / O-X:

abwechselnd ausgeführt

Mit den Händen das Gesicht reiben und kneifen und anschließend nacheinander laut und deutlich die beiden Buchstaben O-X aussprechen und dabei immer schneller werden.

Tausendmal ein I, ein O, ein A, ein U:

Aktivierung der Stimme über Zwerchfellatmung und der raschen Sprachabfolge der Buchstaben I, O, A und U.

Ja-Sager:

Aufstellung im Kreis. Nacheinander gehen die Spieler in die Mitte und machen einen Vorschlag, wie „Wollt ihr hüpfen wie ein Affe?“ Worauf alle antworten: „Ja! Das wollen wir!“ und anschließend die Handlung ausführen.

Körper und Konzentration, Aufmerksamkeit

Klatschkreis:

Aufstellung im Kreis. Ein Klatschen wird reihum zunächst in die eine und anschließend in die andere Richtung weiter gegeben. Diese Übung wird so lange wiederholt, bis zwischen den einzelnen Klatschern kaum noch eine Pause ist. Wenn beide Richtungen geprobt wurden, erfolgt die erste Steigerung. Dafür kann in einer Spielperiode beliebig die Richtung gewechselt werden. Funktioniert dieser Ablauf vorwiegend fehlerfrei, kann das Spiel gesteigert werden, wie es in *Zip-Zap-Boing* der Fall ist.

Zip-Zap-Boing: Aktions- / Reaktionsspiel

Variante 1: Aufstellung im Kreis, Spielbewegung geht ausschließlich im Kreis reihum.

Ein ausgesprochenes *Zip* wird mit einer Körperdrehung und einer Wischbewegung der offenen Handflächen an den rechten Nachbarn weiter gegeben. Ein ausgesprochenes *Zap* mit einer Körperdrehung und einer Wischbewegung der offenen Handflächen an den linken Nachbarn weiter gegeben. Die Reaktion kann dann entweder die Weitergabe des Impulses im Kreis sein, oder die Ablehnung des Impulses mit einer abwehrenden Geste (erhobene Hände) und dem Wort *Boing*. In diesem Fall wird die Richtung gewechselt.

Variante 2: Aufstellung im Kreis, Spielbewegung ist variabel: reihum oder quer durch.

Ein ausgesprochenes *Zip* wird mit einer Körperdrehung und einer Wischbewegung der offenen Handflächen an den rechten oder linken Nachbarn weiter gegeben. Ein ausgesprochenes *Zap* über Blickkontakt und einer Wischbewegung der offenen Handflächen durch den Kreis weiter gegeben. Die Reaktion kann dann entweder die Annahme des Impulses sein, wodurch der nächste Impuls von der neuen Person ausgeht, oder die Ablehnung des Impulses mit einer abwehrenden Geste (erhobene Hände) und dem Wort *Boing*. In diesem Fall geht der nächste Impuls erneut von der Ursprungsperson aus.

Piff-Paff-Puff:: Aktions- / Reaktionsspiel

Die Gruppe steht im Kreis. Ein Teilnehmer steht in der Mitte, zeigt schnell auf einen Spieler im Kreis und sagt *Piff*. Der angezeigte Spieler sagt *Paff* und geht in die Hocke. Die beiden Nachbarspieler der Person in der Hocke formen aus ihren Händen zwei Revolver, schauen einander an, schießen mit den Revolvern und sagen dabei *Puff*. Versäumt einer die Reaktion, muss derjenige in den Kreis und eine neue Runde beginnt.

Billi Billi Bob: Aktions- / Reaktionsspiel

Variante 1: Die Mitspieler stehen in einem Kreis und einer stellt sich in die Mitte. Die Person in der Mitte zeigt deutlich mit dem Finger auf eine andere Person und sagt *Billi Billi Bob*. Der Aufgerufene muss nun schneller *Bob* sagen als der in der Mitte. Ist der Aufgerufenen

schneller, sucht sich die Person in der Mitte jemand anderen aus dem Kreis. Ist er jedoch langsamer muss er in die Mitte und für den Vorherigen weiterspielen.

Variante 2: Die Ausgangssituation entspricht der ersten Variante. Anstelle des *Billi Billi*

Bob wird nun eine Figur genannt, die sowohl den Angesprochenen als auch seine Nachbarn betrifft. Diese Figurenbezeichnung bedingt eine spezielle Handlung, die ausgeführt werden soll. Die möglichen Figuren wurden vorab festgelegt und die entsprechende Handlung von allen Mitspielern einmal geprobt. Wenn einer der drei seinen Einsatz verpasst oder eine falsche Figur macht, muss er sich in die Mitte stellen. Mögliche Figuren können frei erfunden werden oder vorgegeben sein, wie beispielsweise:

Toaster: In der Mitte springt der Toast auf und ab, die beiden Mitspieler am Rand sind der Toaster und umrahmen den Toast mit ihren Armen.

Waschmaschine: Die Armhaltung der Nachbarn soll nun die runde Form der Waschtrommel ergeben, die mittlere Person lässt darin den Kopf kreisen und simuliert den Waschvorgang.

Mixer: Der Mittlere legt seine Finger auf den Kopf der beiden anderen, die sich drehen.

James Bond: Die beiden Äußeren sind Bondgirls, die den in der Mitte stehenden Agenten anheimmeln. Dieser steht aufrecht mit erhobener Waffe da.

Variante 3: Entspricht der zweiten Variante, mit zusätzlichen Geräuschen zur Figur.

Zum Beispiel sagt der rauf und runter springende Mitspieler, der den Toast darstellt, mehrmals hintereinander *Ding-Ding-Ding*, oder die Bondgirls schmachten den Geheimagenten seufzend an.

Mit der Wiederholung all dieser Spiele steigern sich die Konzentration, die Aufmerksamkeit und die Reaktionsfähigkeit der Kinder. Auf die unterschiedlichen Impulse wird immer schneller reagiert und die Dynamik des Spiels nimmt zu. Im Theaterspiel sind eine konzentrierte und aufmerksame Teilhabe an der Handlung und an den Impulsen der Mitspieler die Voraussetzung für spontane Reaktionen auf das Spielgeschehen und ein kontinuierliches Voranschreiten der Handlung, ohne dass dabei der Spielfluss unterbrochen oder gestört wird. Die Schulung der Konzentration und Aufmerksamkeit dient aber auch dazu, konzentriert in der Rolle zu bleiben und die eigenen Einsätze (Auftritte, Abgänge, Beginn des Dialoges, etc.) nicht zu verpassen.

Nach dem Ankommen im Theaterspiel, haben wir uns kreisförmig auf den Boden gesetzt und die Ziele der jeweiligen Arbeitsphase kommuniziert. In dieser Zeit konnten die Kinder Fragen stellen und Unklarheiten ansprechen. Auf die einzelnen Arbeitsphasen gehe ich später noch detailliert ein.

5.3.2 Ausstieg / Abschluss

Am Ende jeder Einheit konnten die Kinder entweder ein eigenes Spiel wählen oder es wurde ein Abschlussspiel vorgegeben. Es ist sinnvoll dem Abschluss die gleiche Aufmerksamkeit zukommen zu lassen, wie dem Einstieg. Während der Arbeitsprozesse entstanden oftmals Dynamiken und Energien, die sich bis zum Ende der Einheit steigerten. Der Abschluss jeder Einheit war demnach dem Entspannen und dem Abbau der sich entwickelten Energien verpflichtet. Zudem wurden die Erfahrungen und Erkenntnisse der Einheit noch einmal zusammengefasst, besprochen und Fragen beantwortet. Danach gab es einen kurzen Ausblick auf die nächste Stunde. Jede Einheit endete unmittelbar nach unserem Abschiedsritual. Hierfür stellten wir uns alle im Kreis auf, streckten einen Arm in die Mitte, wodurch wir sternförmig miteinander verbunden waren, gingen anschließend in die Hocke und verabschiedeten uns mit den Worten „Uuuuuund Tschüs“ voneinander, während wir gleichzeitig den ausgestreckten Arm schnell nach oben hoben. Dieses Ritual war für die Kinder das Signal dafür, dass die Theaterspielzeit und somit auch die damit verbundenen Regeln zu Ende sind.

Entspannungsübungen zum Ausstieg

Abklopfen:

Kreissspiel. Jeder klopft zunächst seinen eigenen Körper, von den Füßen beginnend bis zum Kopf hinauf, ab. Anschließend dreht sich jeder nach rechts und wird von seinem Hintermann am Rücken abgeklopft.

Waschstraße:

Die Gruppe bildet ein Spalier, durch das jeder Mitspieler nacheinander langsam und mit geschlossenen Augen durchgeht und sich am Ende wieder einreicht. Während der Mitspieler durch das Spalier geht, wird er ähnlich einer Waschanlage von beiden Seiten behutsam berührt, abgeklopft oder massiert. Entsprechende Waschgeräusche können diesen Vorgang begleiten. Das Spiel endet, wenn jeder einmal durchgegangen ist.

Stille Post:

Kreissspiel. Hier kann beispielsweise ein Thema der Einheit wiederholt werden. Zum Beispiel: „Überlegt euch einen Satz zu....“. Daraus kann aber auch eine abschließende Sprachübung werden, wenn der Satz mit zwei Fingern zwischen den Zähnen geflüstert werden soll.

5.3.3 Arbeitsphasen und Kernbereiche

Nachdem ich nun einen kleinen Überblick zum Ein- und Ausstieg jeder Theaterspielstunde gegeben habe, kommen nun die Spiele und Übungen der jeweiligen Arbeitsphase des Theaterprojekts.

Kennenlernen und Gruppenfindungsphase

Bevor eine Gruppe harmonisch und effizient miteinander an einem Projekt arbeiten kann, muss sie erst zusammenwachsen. Die Mitspieler müssen einander kennen lernen und ein „Wir-Gefühl“ entwickeln. Diesem Kennenlernprozess wurde auch im Theaterprojekt entsprechend Raum gegeben. Die folgenden Spiele und Übungen wurden dabei in den ersten drei Einheiten durchgeführt.

Übungen und Spiele zum Kennenlernen und Zusammenfinden

Ballspiel mit Namen:

Kennenlernspiel: Die Mitspieler stehen im Kreis.

Variante 1: Einer hat einen kleinen Ball in der Hand und beginnt das Spiel damit, dass er seinen eigenen Namen sagt und den Ball anschließend einem anderen Mitspieler zuwirft. Dieser wiederholt den zuvor genannten Namen und nennt dann seinen eigenen Namen. Das wird so lange wiederholt, bis jeder Mitspieler seinen Namen genannt hat.

Variante 2: Einer hat einen kleinen Ball in der Hand und beginnt das Spiel damit, dass er einen anderen Mitspieler auswählt, von dem er sich den Namen gemerkt hat. Es besteht auch die Möglichkeit, den Namen nochmals zu erfragen. Der Werfer ruft den ausgewählten Mitspieler beim Namen und wirft ihm den Ball zu. Das wird so lange wiederholt, bis jeder Mitspieler mindestens einmal den Ball hatte.

Variante 3: Hier sind mindestens zwei Bälle im Spiel. Der Werfer ruft den Namen des Empfängers. Sobald darüber der Blickkontakt hergestellt ist, wird der Ball demjenigen zugeworfen. Jeder Mitspieler, der den Ball verliert oder nicht fängt, muss den Kreis verlassen. Das Spiel endet, wenn nur noch ein paar Mitspieler übrig sind. Da nun mindestens zwei Bälle im Spiel sind, erhöht sich einerseits das Tempo und andererseits muss jeder Mitspieler mit erhöhter Aufmerksamkeit dem Spiel folgen, sonst droht ihm ein Ballverlust.

Was ich mag:

Kennenlernspiel: Die Mitspieler stehen oder sitzen im Kreis. Reihum sagt jeder Mitspieler seinen Namen und was er gerne mag: „Ich heiße Christine und ich mag Zuckerwatte.“ Im Chor wiederholen alle anderen Mitspieler diesen Satz: „Das ist Christine und sie mag Zuckerwatte.“ In einer weiteren Runde nennt jeder noch einmal seinen Namen und sagt, was er nicht mag.

„Ich packe meinen Koffer“ mit Namen:

Kennenlernspiel: Einer beginnt und sagt seinen Name in Verbindung mit einem Tier, das sich auf den Namen reimt. „Ich heiße Christine und bin eine Biene.“

Der Nächste im Kreis wiederholt das („Das ist Christine, die Biene“) und stellt sich anschließend selbst vor. Reihum geht es weiter, bis zur letzten Person. Die Wiederholung, der sich bereits vorgestellten Personen, beginnt immer bei der ersten Person. Das bedeutet, dass der Letzte in der Runde alle vorherigen Personen aufzählt.

Wer bist du?

Kennenlernspiel: Hierfür werden Dreier-Gruppen gebildet. In diesen Gruppen sammeln die Mitspieler bestimmte Informationen von einander, die sie anschließend allen anderen präsentieren:

- Dinge, die wir gemeinsam haben.
- Dinge, die uns unterscheiden.
- Was macht dich wütend / traurig / fröhlich.

Richtig oder Falsch?:

Kennenlernspiel: Hierfür werden Gruppen mit je drei Spielern gebildet. Anhand von vorgegebenen Fragen sollen die Kinder etwas über die andere Person herausfinden, was sie anschließend der Gruppe erzählen. Dabei soll eine Information falsch sein und die anderen müssen erraten, welche Information nicht stimmt.

- Was machst du gerne?
- Was kannst du überhaupt nicht leiden?
- Wovor hast du Angst?

Vorstellung: Das ist (Name). Er macht gerne... Er kann es überhaupt nicht leiden, wenn... Er hat Angst vor...

Körperpendel / Körperkreisel:

Gruppenübung: Bei diesem Spiel wird die Körperspannung trainiert und das Vertrauen zu den anderen aufgebaut. Alle stehen in einem engen Kreis, Schulter an Schulter. Eine Person steht in diesem Kreis. Für eine aufrechte Haltung und mit entsprechend steifer Körperspannung stellt sich derjenige in der Mitte vor, an einem Faden am Kopf nach oben gezogen zu werden und in dieser Haltung zu erstarren. Nacheinander werden folgende Bewegungen ausgeführt: vor und zurück wippen, seitlich wippen und zuletzt eine Kreisbewegung. Die umstehenden Kinder fangen die erste Bewegung auf und geben sie entsprechend der vorgegebenen Bewegungsrichtung weiter.

Schön-dass-du-da-bist:

Gruppenübung zum Abbau von Kontakthemmungen: Alle Kinder bewegen sich durch den Raum, suchen Blickkontakt zu den anderen und schütteln einander die Hand, während sie sagen: „Schön, dass du da bist.“

Gemeinsamkeiten finden:

Gruppenübung zusammenfinden: Alle Kinder gehen gleichmäßig verteilt durch den Raum. Auf Ansage der Spielleiterin finden sich nun Gruppen mit bestimmten Merkmalen zusammen. Solche Merkmale können beispielsweise alle mit langen Haaren, alle die ein Haustier haben oder alle mit grünen Socken sein. Die übrigen Mitspieler bilden ihre eigene Gruppe. Darüber entsteht ein Gemeinschaftsgefühl, aber auch ein Gefühl für Randgruppen oder Abgeschiedenheit. Die Wahrnehmung der eigenen Position innerhalb einer Gruppe wird deutlich und kann in einer späteren Darstellung wieder aufgegriffen werden.

Theaterästhetik: Schulung theatraler Ausdrucksformen und -mittel

Wahrnehmung des Raums und Bewegung im Raum

Ein wesentlicher Teil theaterpädagogischer Arbeit ist das Kennenlernen des Spielraumes. Die Darsteller lernen dabei sich darin sicher und natürlich zu bewegen und werden sich seiner Eigenheiten bewusst. Der Raum wird zur Spielwelt, verwandelt sich, wird zur eignen Realität in dem sich die Spieler zunehmend auskennen, wohl fühlen und sich Neuem öffnen. Haben sich die Spieler den Raum angeeignet, können sie darin sowohl andere Realitäten imaginieren als auch sich selbst verwandeln.

Raumlauf:

Ohne zu sprechen gingen die Mitspieler durch einen vorab begrenzten Bereich des *Zwischenraums*. Die Spielfläche war der Bereich des *Zwischenraums*, in dem später die Aufführung stattfand. Während die Mitspieler durch den Raum gingen, wurden ihnen von der Theaterpädagogin Aufgaben gestellt, die sie im Raumlauf umsetzen sollten:

Variante 1: Tempo

Geschwindigkeitsstufen: Von Stufe 1 (ganz langsamer Gang) bis zur Stufe 5 (schnellstmöglicher Gang); in Zeitlupe

Variante 2: Perspektive

Ebenen: sitzen, stellen, liegen

Variante 3: Gang und Körperhaltungen

Gangarten: schlurfend, hinkend, hüpfend, gleitend, beschwingt, ...

Lautstärke des Ganges: stapfen / trampeln; auf Zehenspitzen gehen,...

Emotionen in der Körperhaltung / im Gang: traurig, zornig, glücklich, verliebt, verwirrt,...

Variante 4: Beziehung zu den Mitspielern

Zuzwinkern: Augenkontakt zu den Mitspielern suchen und ihnen zuzwinkern.

Variante 6: Verteilung im Raum

Peripherer Blick: Zur Musik im Raum umher gehen und dabei auf eine gleichmäßige Verteilung im Raum achten. Der Blick ist gerade nach vorne gerichtet, ohne einen Punkt im Raum zu fixieren. Aus dem Augenwinkel soll der Großteil des Raumes im Blick bleiben, um zu wissen, wie die Aufteilung im Raum ist (wo sich wer befindet) und um Kollisionen zu vermeiden.

- Wenn die Musik stoppt, dann kann jeder kontrollieren, ob die Verteilung im Raum gleichmäßig ist. Die Übung wird so lange geübt, bis die Aufgabe erfüllt ist.

- Wenn die Musik stoppt, drehen sich alle gleichzeitig dem Publikumsbereich zu, deuten mit ausgestrecktem Arm und Zeigefinger, sowie großer Körperspannung auf einen vorher vereinbarten Punkt und schreien zugleich und so laut es geht „YOU!“. Diese Endposition wird gehalten, bis die Musik wieder einsetzt.
- Wenn die Musik stoppt, eine nahestehende Person mit der vorher vereinbarten Form aus anderen Ländern begrüßen.

Variante 7: Beschaffenheit und Eigenschaften unterschiedlicher Orte

„Reiseweg darstellen“ (Beschaffenheit und Eigenschaften der unterschiedlichen Orte)

- Schwer stapfen wir voran
- Bei jedem Schritt mühsam den Fuß aus dem Sand ziehen
- Schweiß steht auf der Stirn
- Luft zufächeln
- Kann man schon etwas sehen?
- Die Sonne blendet uns.
- Flotte Gangart – da ist ein Bach!

Variante 8: Innehalten und Blick lenken

Freeze: Auf den Appell „Freeze!“ frieren alle Kinder augenblicklich in ihrer Bewegung ein und halten diese Position so lange, bis sie aufgefordert werden erneut durch den Raum zu gehen.

Der YOU-Effekt: Im Freeze-Zustand richten alle Spieler ruckartig ihren Blick auf einen ausgewählten Mitspieler, der anschließend zu sprechen beginnt oder eine Handlung ausführt. Auch der Körper richtet sich zum Sprecher / Darsteller. Dieser konzentrierte Fokus auf eine Person hebt sie hervor und lenkt den Blick des Zusehers auf sie. Der *You-Effekt* wirkt ebenso, wenn sich der Blick aller Spieler auf einen Gegenstand richtet.

Magnetspiel:

Partnerübung im Raum. Förderung der Konzentration und bewusste Wahrnehmung der Bewegungsmöglichkeiten im Raum, über die Nachahmung der vorgegebenen, fremden Bewegung. Hierfür finden zwei Spieler zu einer Gruppe zusammen. Ein Mitspieler führt den anderen auf unterschiedliche Art und Weise durch den Raum. Dabei achtet die führende Person darauf, dass es zu keiner Kollisionen mit anderen Gruppen kommt. Im Anschluss wechseln sie die Rolle, so dass jeder Mitspieler die Erfahrung beider Rollen machen kann.

Variante 1: Eine Person führt die andere Person an einem imaginären Faden, der aus der Nase zu kommen scheint. Dabei variieren die Richtung, die Höhe und die Geschwindigkeit.

Variante 2: Eine Person führt die andere Person, indem diese mit der Nase an der Handfläche klebt. Dabei variieren die Richtung, die Höhe und die Geschwindigkeit.

Variante 3: Mit anderen Körperteilen, z.B. Ellenbogen

Variante 4: Synchrone Bewegungen über *zusammengewachsene* Körperteile, z.B. Po oder Schultern.

Piep-Piep:

Partnerübung im Raum: Schulung des Gehörsinns und Orientierung im Raum. Hierfür werden Gruppen mit zwei Spielern gebildet. Es gibt einen sehenden Mitspieler, der führt und leitet, und es gibt einen blinden Mitspieler, der dem Sehenden anhand von Geräuschen folgt. Dabei passt derjenige der führt auf, dass es zu keinen Kollisionen mit anderen Gruppen kommt. Im Anschluss wechseln sie die Rolle, so dass jeder Mitspieler die Erfahrung der Führungsrolle und die des Geführten machen kann.

Variante 1: Die zwei Mitspieler einer Gruppe einigen sich auf einen Ton / ein Geräusch.

Ein Spieler schließt die Augen und muss nun immer dem Ton / dem Geräusch des anderen folgen.

Variante 2: Einander finden. Die Ausgangssituation entspricht der ersten Variante.

Der sehende Spieler entfernt sich von seinem blinden Partner und sucht sich einen fixen Platz im Raum. Anhand des vereinbarten Geräusches muss mit Spielbeginn das blinde Kind seinen Partner aus allen anderen Geräuschen heraushören und einen Weg zu ihm finden.

Variante 3: Anhand konkreter Richtungsanweisungen durch den Raum führen

Das sehende Kind steht hinter dem blinden Kind. Nun soll das vorübergehend blinde Kind anhand konkreter Anweisungen (geradeaus, links, rechts, stopp) möglichst kollisionsfrei durch den Raum geführt werden.

Zustände und Beschaffenheit von Objekten und Orten

Ein Geschenk weiter geben:

Kreisspiel: Ein Geschenk wird ohne zu sprechen reihum weiter gegeben. Dieses Geschenk nimmt einen ganz bestimmten Zustand an, den sich die Mitspieler ausdenken. Beispielsweise ist es weich und kuschelig, oder heiß, oder er stinkt. Dieser Zustand wird über Mimik und Gestik vermittelt. Der Empfänger des Geschenkes nimmt das Spiel des Geschenkgebers in seine eigene Darstellung auf.

Eine Reise im Heißluftballon:

Alle Spieler besteigen einen Heißluftballon und werden an unterschiedliche Orte gebracht, die von der Spielleitung vorgegeben werden. Dort angekommen verlassen sie den Ballon und machen sich mit der neuen Umgebung vertraut. Während sie umher gehen beschreibt die Spielleiterin die Beschaffenheit des Ortes, auf die die Spieler in ihrer Bewegung entsprechend reagieren. Eine Wüste ist beispielsweise anders beschaffen als eine Eislandschaft. In einer Höhle muss man sich anders bewegen als unter freiem Himmel.

Mimik und Gestik

Emotionen zeigen:

Kreisspiel: Auf Karten stehen die unterschiedlichsten Emotionen, die den Mitspielern ausgeteilt werden. Jedes Kind überlegt sich eine entsprechende Mimik, Gestik und Körperhaltung zu dieser Emotion. Nacheinander stellen die Spieler ihre Emotion dar und die anderen müssen sie erraten.

Platz Wechsel im Kreis:

Aufstellung im Kreis: Wortlos reagieren die Mitspieler auf mimische und gestische Impulse, indem sie diese nachahmen und dann den Platz wechseln. Neben einfachen Impulsen wie zuzwinkern, die Augenbrauen heben oder einem Kopfnicken, können Variationen von Emotionen mit eingebaut werden. Zum Beispiel lächelt ein Mitspieler den anderen an, woraufhin dieser auch zu lächeln beginnt und beide beschwingt den Platz tauschen. Oder bei einem grimmigen Blick, kann der Platz mit zugewandtem Rücken getauscht werden. Bei einem zornigen Blick wird beispielsweise mit geballten Fäusten der Platz gewechselt. Die Variationsmöglichkeiten sind dabei vielfältig und der Kreativität der Mitspieler überlassen.

Wer hat den Keks gegessen?:

Kreisspiel: szenische Gruppenübung, bei der ein vorgegebener Text mimisch und gestisch begleitet werden soll. Dabei werden außerdem die Emotionen aus dem Text über Mimik, Gestik, Sprache und Körperhaltung ausgedrückt.

Vorredner: *Christine hat den Keks gegessen?*

Christine: *Was? - Ich?*

Alle: *Ja! - Du!*

Stimme und Sprache

Die Stimme aufwärmen:

Übung im Kreis: Die Übung beginnt damit, dass sich die Mitspieler gegenseitig den Rücken abklopfen. Danach schüttelt jeder seinen ganzen Körper aus. Die Füße stehen hüftbreit auseinander und der Körper ist aufrecht und entspannt. Dabei stellt sich jeder vor, dass der Kopf an einem imaginären Faden hängt. In dieser entspannten Haltung wird nun ein paarmal durch die Nase tief ein- und den Mund wieder ausgeatmet. Dabei soll sich die Bauchdecke deutlich heben und senken. Zum Anwärmen der Stimme können Grimassen geschnitten, mit den Lippen gesprudelt, der Kiefer gelockert, gegähnt, geschmatzt oder gesummt werden. Die Grundlage einer kraftvollen Aussprache ist die richtige Atmung aus dem Zwerchfell. Das wird geübt indem einzelne Buchstaben oder Buchstabenfolgen beim Ausatmen so gesprochen werden, dass sich die Bauchdecke kurz und fest zusammenzieht. Die richtige Zwerchfellatmung kann dabei mit einer Hand auf dem Bauch überprüft werden.

Dolmetscher:

Gruppenübung mit mindestens drei Spielern: Ein Spieler ist der Dolmetscher, der das *Kauderwelsch* der anderen Spieler einem Publikum übersetzt. Der Dolmetscher selbst spricht auch *Kauderwelsch*. Die Vorgeschichte zum Spiel ist folgende: Zwei oder mehrere Experten führen eine Diskussion über ein bestimmtes Thema. Da diese Experten nur *Kauderwelsch* sprechen, benötigen die Zuschauer des Spieles einen Dolmetscher. Dieser moderiert das Expertengespräch, kommuniziert mit den anderen Spielern selbst in *Kauderwelsch* und übersetzt es anschließend den Zuschauern.

Abgesehen davon, dass dieses Spiel die Stimme und die Sprache schult, regt es die Phantasie aller Beteiligten an. Konzentriert müssen der Dolmetscher und die Zuschauer dem gestischen und mimischen Ausdruck der Experten folgen, um die darüber ausgedrückten Gesprächsinhalt ableiten zu können. Sie achten auf Tonlage, Sprechrhythmus und Lautstärke, um die Emotionen im Gespräch zu identifizieren. Die Expertenseite ist gefordert, zu einem bestimmten Thema ein Gespräch zu führen, ohne dabei in verständlichen Sätzen zu sprechen. Bei diesem Gespräch müssen sie laufend auf die Stimmung und Impulse des Anderen achten, um in der jeweiligen Stimmung zu bleiben und den Gesprächsfluss aufrecht zu erhalten.

Phase der Konzeptentwicklung

Das Konzept

Die Ausgangsidee des Stückes ist das Kinderlied *Meine Tante aus Marokko*, das die Kinder zur Auseinandersetzung mit Gebräuchen und Sitten fremder Länder anregen soll.

Das Grundkonzept basiert auf folgender Überlegungen: Erwartungen, Aufregungen und Spannung an das Ferne und Fremde soll eingefangen werden. Kinder kommen innerhalb ihres Kulturkreises in den Kontakt mit anderen Kulturen. Sie sehen andersartige Menschen, lernen durch Freunde an der Schule andere Lebensweisen kennen, essen typische Speisen aus anderen Ländern der Erde, bekommen mit, dass Verwandte ins Ausland ziehen, um dort zu leben oder zu arbeiten. Kinder haben oftmals ganz eigenen Vorstellungen von fernen Ländern und fremden Kulturen. Diese Vorstellungen sollen eingefangen und dargestellt werden. Im Stück wird in diesem Zusammenhang auch mit Vorurteilen, anderen Ländern und Lebensweisen gegenüber, gearbeitet. Diese Vorurteile werden dabei richtig gestellt.

Aus einer Reihe von Spielen und Übungen mit thematischen Schwerpunkten, entstand das Konzept für das Stück. Parallel dazu wurde immer auch schon an einzelnen Szenen gearbeitet, die zum Teil wieder verworfen wurden. Szenen, die im Stück vorkommen sollten, wurden in dieser Phase weiter entwickelt und geprobt. Aus diesem Grund ist die Trennung der Spiele und Übungen in Konzeptentwicklung und Stückentwicklung äußerst schwierig. Ich habe mich daher entschieden, die Spiele und Übungen, die auf die Ideensammlung ausgelegt sind, der Konzeptentwicklung zuzuordnen. Die konkrete Arbeit an den fixierten Szenen ordne ich der Stückentwicklung zu.

Beginnend mit der ersten Einheit wurde das Konzept mit jedem weiteren Termin konkreter, bis es in der siebten Stunde so weit fixiert war, dass es den Kindern präsentiert werden konnte. Das Konzept beinhaltet:

- Anzahl und Reihenfolge der Szenen
- Bühnenbilder der einzelnen Szenen
- Kostüme für das Stück
- Requisiten für das Stück
- Musik: Auswahl der Lieder für die einzelnen Szenen
- Rollenverteilung: Wer spielt in welcher Szene welche Rolle

Die Beleuchtung war erst bei der Generalprobe fixiert und wurde außerhalb des *Klub I* von der Theaterpädagogin und dem Beleuchtungstechniker erarbeitet.

Ideensammlung: Fremde Orte und Kulturen, Begegnungen und Handlungen

Die Kinder sollen Eindrücke von Orten sammeln und sie auf Karten schreiben, die sich thematisch farblich voneinander unterscheiden.

Gelb: An welche Orte würdest du dich wünschen?

Ergebnisse: Schottland, Michigan, New York, Atlantik, Kanada, London, auf eine einsame Insel mit meinen Eltern, in meinen Mäusekäfig, Wunderland, in die Schule, ins ewige Weihnachten

Blau: Was würdest du dort machen?

Ergebnisse: mit meinen Eltern faulenzen, Spaß haben und spielen

Fish and Chips essen; Forschen und schwimmen; Auf der faulen Haut liegen und nichts tun; Shoppen; Die ganze Zeit turnen; Den Bruder besuchen, der dort lebt; Mit den Einwohnern unterhalten; Dauernd Geschenke auspacken; Mit meinen Mäusen im Streu wühlen

Grün: Wen würdest du dort treffen?

Ergebnisse: den Weihnachtsmann, den Nikolaus, den Osterhasen, das Geburtstagskind, die ältesten Einhörner, ein Pferd, Tarzan, das Christkind, alle Menschen, die ich mag, Mr. Lollipop, Freunde und Familie, eine Meerjungfrau, den Lebkuchenmann, Mamas Freund, meine drei Mäuse: Scheki, Blacki und Flecki

Raumlauf:

Übung 1: Stellt euch vor, ihr geht durch ... (Orte der gelben Karte)

Übung 2: Stellt euch vor, ihr macht dort ... (Tätigkeiten der blauen Karte)

Übung 3: Stellt euch vor, ihr seid das Lebewesen der grünen Karte. Teilung in zwei Gruppen, wobei die Kinder einander gegenüber stehen. Begegnungen der grünen Karte.

Begrüßung / Verabschiedung in anderen Kulturkreisen:

Namensspiel aus Bangladesch: Thomar nam ki? Amar nam XXX

Aufstellung im Kreis. Dabei liegt die linke Hand des Nachbarn in der rechten Hand. Die linke Hand wird zur Brust geführt und man sagt „Amar nam Christine“, anschließend fragt man den rechten Nachbarn „Thomar nam ki?“ und klatscht gleichzeitig in seine Handfläche.

Wer kennt noch weitere Begrüßungsformen anderer Länder?

- Indien: Hände flach aneinander gepresst und vor die Brust, angedeutete Verbeugung und „Namaste“ sprechen.
- Tibet: Zunge deutlich sichtbar im Mund nach hinten gerollt.
- Japan: Hände auf die Oberschenkel, lächeln und „Sayonara“ sagen.

- Tansania: Hände reichen, schütteln, Finger einkrallen, verhaken, mit den Handinnenflächen beim anderen einschlagen und anschließend „jambo bibi“ (bei weiblichen Personen) und „jambo bwana“ (bei männlichen Personen) sagen.

AHA-Heft:

In das selbst gebastelte AHA-Heft, das die Kinder mit nach Hause nehmen, sollen sie jede Woche Eindrücke aufschreiben und Fragen beantworten.

Aufgabe: In welches ferne Land würdest du gerne einmal reisen und warum?

Ergebnisse:

- Zum Atlantik, um dort zu schwimmen und zu forschen
- Auf eine einsame Insel mit meinen Eltern, weil ich dann Zeit mit meinen Eltern verbringen kann.
- Nach London Fish and Chips essen.
- Nach Haiti, weil es ein sehr armes Land ist und ich den Leuten helfen möchte
- Ins Wunderland, weil es dort so viele Wunder gibt.
- Nach Australien, um Kängurus zu sehen.
- Nach Kanada, weil ich Eisbären in freier Wildbahn sehen möchte.
- Nach Mexiko, weil es dort so viele Mangos gibt.

Aufgabe: Welche Kenntnisse haben die Kinder über anderen Kulturen? Dafür sollten sie bis zur nächsten Einheit folgende Sätze vervollständigen:

- Ich kenne eine Person aus.....
- Ich habe einen Freund / einen Verwandten in ...
- Und dort habe ich über ihre Kultur erfahren ...

Standbilder: Fremde Länder

In vier Gruppen zu je einem Land sollen um eine erdachte Geschichte mindestens drei Standbilder entwickelt werden. Im Anschluss wird die Szene gespielt.

Ungarn: Familienurlaub im Landhaus mit Mutter, Vater und Kind.

Geschichte: Die Eltern sitzen nebeneinander und lesen Zeitung. Das Kind langweilt sich und spielt mit dem Feuerzeug. Ein Feuer bricht aus, das von einem Elternteil gelöscht wird.

Indien: Alltagsszene einer indischen Familie mit zwei Erwachsene und einem Kind.

Geschichte: „Komm, wir lassen uns einen Punkt auf die Stirn malen.“

Schottland: Was geschieht bei den schottischen Wettkämpfen?

Geschichte: Drei typische Disziplinen werden von den Wettkämpfern vorgestellt: Tanzen, Dudelsack spielen, Baumstämme weitwerfen. Moderiert wird das Ganze von einem Showmaster, der anschließend selbst auch Teilnehmer ist.

Kanada: Eisbärenjagd

Standbilder: Österreich

In vier Gruppen sollen sich, zu je einem Wien- oder Österreich-Thema, eine Geschichte überlegen und diese anhand von drei dargestellten Standbildern erzählen. Im Anschluss wird die Szene gespielt.

Kaiserin Sissi: Das Attentat wurde nachgestellt.

Wahrzeichen: Die Sage um den Stephansdom wurde dargestellt. Einführung in die Geschichte durch einen Fremdenführer (Sage zum Bau des Doms: Pakt mit dem Teufel, Maria).

Winter in Österreich: Freunde treffen einander zum Spielen im Schnee: es wird Verstecken gespielt, sie umarmen sich, tollen herum, bauen einen Schneemann und gehen schließlich durchgefroren nach Hause, wo sie sich vor den Kamin setzen.

Im Prater: Im Prater gibt es zahlreiche Aktivitäten, die Besucher machen können. Dargestellt wurden: Eine Achterbahnfahrt, eine Fahrt in der Geisterbahn, eine Wasserrutsche mit Tunnel und Dosen werfen.

Stille Post:

Meine Tante aus Marokko wenn die kommt, dann ...

Die Ideen der Kinder, was dann alles passieren könnte, wurden gesammelt.

Ideensammlung: Figuren, Rollentypen und Text

Steckbrief:

Rollenentwicklung: Ein leerer Steckbrief wurde an die Kinder verteilt, den sie zu Hause ausfüllen sollten. Der Steckbrief sollte eine möglichst detaillierte Beschreibung einer erfundenen Person sein, die anhand folgender Überlegungen kreiert wurde: Wie sieht die Person aus? Welche Charaktereigenschaften hat die Person? Welche Kleidung trägt sie? Wie alt ist die Person? Wie heißt die Person? Aus welchem Land ist die Person? Welche Grundstimmung hat die Person?

Ergebnis:

- Ching-Chang kommt aus China. Er ist ängstlich, höflich, aber auch eine lustige Person.
- Martina aus Italien ist höflich und fröhlich.
- Herr Geheim aus England ist sehr ernst und hütet viele Geheimnisse.
- Silvia aus Italien ist sportlich.
- Der betuchte Alfred aus Irland ist grimmig und böse. Er hasst die Jugend.
- Viola aus New York ist äußerst zickig und schick. Eine Frau von Welt.

- Herr Immergrün ist Geschäftsmann. Er trägt einen beige-grauen Anzug und eine rote Krawatte. Seinen Aktenkoffer sollte besser niemand klauen.
- Zarina aus Italien ist 8 Jahre alt und will sich bloß ein bisschen umschauen.
- Ein Papagei aus Peru ist unhöflich und neugierig.
- Der ungarische Papagei ist frech, neugierig und klug.
- Selina, die Kellnerin, kommt aus London und wurde kürzlich befördert. Sie ist fröhlich, lustig und hilfsbereit. Außerdem trägt sie eine Schürze.

Raumlauf am Flughafen:

Die folgenden Übungen finden im Raumlauf statt. Zunächst werden spezifische Sätze improvisiert, die man ganz allgemein auf dem Flughafen hört. Anschließend werden zu den einzelnen Figurentypen passende Sätze erdacht, die ihrerseits immer noch Bezug zum Ort haben. Der Spielablauf beginnt mit dem Raumlauf in der jeweiligen Rolle und im Tempo Stufe 2. Nach einiger Zeit stoppt der Apell „Freeze!“ die Bewegung, jeder Mitspieler bleibt erstarrt stehen und hält die Körperspannung bis zum nächsten Bewegungsimpuls. Die Theaterpädagogin tippt nun nacheinander einzelne Mitspieler an, die sich daraufhin vorstellen. In verschiedenen Variationen wird diese Übung wiederholt und die Ergebnisse werden erfasst.

Variante 1: In unterschiedliche Rollen springen, ohne Requisiten

Jeder denkt sich eine Person aus, die sich auf einem Flughafen befindet. Anschließend startet der Raumlauf, der mit dem Apell *Freeze* unterbrochen wird. Die Theaterpädagogin tippt nacheinander Mitspieler an, die sich daraufhin vorstellen und sagen, wer sie sind.

- Privatdetektiv XXL: „Ich bin auf der Suche nach...“
- Es gibt einen Geheimpolizisten bei der Festnahme.
- Es gibt eine Modedesignerin aus Mexiko.
- Es gibt einen Privatführer, der Passagiere zum Flugzeug begleitet.

Variante 2: Nun sind alle Piloten. Was sagen sie:

- Endlich wieder da!
- Ich begrüße meine Familie.
- Puh, die letzten Wochen waren anstrengend. Ich bin nur geflogen.
- Zehn Stunden Flug ohne Pause. Bist du g'scheit!

Variante 3: Nun sind alle Flughafenlotsen. Was sagen sie:

- Hierher....mehr nach Links...nach Rechts....nein Links.
- Wenn Sie da lang gehen, kommen Sie zu Ihrem Flieger.
- Sie wollen wissen, wie spät es ist?

Variante 4: Nun sind alle Geschäftsleute. Was sagen sie:

- Das macht € 5,55.
- Ich muss vorbei.

Variante 5: In unterschiedliche Rollen springen, mit Requisiten. Was sagen sie:

- Oh, es ist schon so spät!
- Mann, ich hab den Flug verpasst.
- Oh Mensch, das ist das falsche Flugzeug.
- Erst kommt das Flugzeug nicht und jetzt fällt mir auch noch der Koffer runter.

Variante 6: In unterschiedliche Rollen springen, mit Requisiten.

Requisiten: Pilotenbrille, Sonnenbrille, Blumenkette, Uhr, Akten- oder Rollkoffer, u.v.m.

Was sagen sie:

- Mein Flug, das war der letzte Aufruf. Ich muss mich beeilen.
- Bitte kommen sie mit. Sicherheitskontrolle!

Phase der Stückentwicklung

In dieser Phase wurde auf bereits erarbeitetes Material zurückgegriffen. Die Ergebnisse der Spiele und Übungen verdichteten sich hier zu Szenen und werden ausgebaut. Es wird an den Dialogen, den Handlungsabläufen, an der szenischen Gestaltung, den Auftritten und Abgängen und den Übergängen von einer Szene zur Nächsten gearbeitet. Die Spiele und Übungen der vorangegangenen Phasen wurden in Erinnerung gerufen, wiederholt und zum Teil auch in das Stück mit aufgenommen. Zum Beispiel befinden sich in der Flughafenszene der *Raumlauf*, der *You-Effekt* oder die aus den *Steckbriefen* kreierten Rollentypen. Die Indienszene entstand aus *Standbildern*. Die Wettkämpfe wurden bereits in den ersten Einheiten erwähnt und sind nun Teil der Schottlandszene. Und das Lied *Meine Tante aus Marokko* ist das Intro und kommt in variiert Form auch noch einmal am Schluss vor.

Szenenarbeit: Von der ersten Idee bis zur fertigen Szene

Exemplarisch werden die Schritte von der ersten Idee bis zur fertigen Szene nachvollziehbar dargestellt. Ich beginne beim Intro mit dem Auszug aus der Stückfassung und beschreibe im Anschluss daran den Arbeitsprozess, die Übungen und die Spiele, aus denen sich diese Szene entwickelt hat. In der Flughafenszene stehen die Auszüge der Stückfassung unmittelbar nach den einzelnen Übungen.

Intro

Der Arbeitsprozess:

Ausgehend vom Kinderlied *Meine Tante aus Marokko* wurde in aufeinander aufbauenden Schritten das Intro entwickelt.

- a) Singen: Gemeinsam wurde der Liedtext der Strophen, nicht der des Refrains, gelernt und gesungen
- b) Instrumente kennen lernen: Hier konnten die Kinder die Instrumente testen und sich für eines entscheiden.
- c) Singen und Instrument: In jeder Strophe kommt ein anderes Instrument zum Einsatz. Jedes Kind durfte sich ein Instrument aussuchen, das anstelle des gesungenen „Klip–Klap“ nacheinander zum Einsatz kam. Zunächst haben wir eine Runde lang nur die 1. Strophe gesungen und mit Instrumenten begleitet. Danach kam das komplette Lied.
- d) Neue Strophen wurden erfunden, die inhaltlich zum Stück passten. Diese wurden in der letzten Szene verwendet.
- e) Wiederholungen: Textsicherheit, Variation der Lautstärke, im Chor singen, die Reihenfolge der Instrumente, der taktgebende Liedeinsatz bei dem alle zur gleichen Zeit beginnen, Endsignal, das den Übergang zur nächsten Szene vorgab.

Stückfassung - Auszug aus dem fertigen Stück:¹⁴³

Ausgangsbild:

Der Vorhang ist geschlossen. Die Kinder knien im Kreis in der Reihenfolge, in der ihre Instrumente zum Einsatz kommen sollen. Der Kreis beginnt mit Agnes und endet mit Daniela.

Beleuchtung: so, dass man nur die Konturen der Kinder durch den semi-transparenten Vorhang sieht. Während des Intros bleibt der Vorhang geschlossen!

Sitzordnung:

- Agnes (START)
- Annabell
- Lena
- Astrid
- Marie
- Nadine
- Moritz
- Irene
- Laura
- Tamara
- Felix
- Daniela (ENDE)

Ablauf:

START: Agnes gibt den Takt an: 8 Taktschläge bevor alle gleichzeitig die erste Strophe des Liedes singen.

- Gesungen wird immer nur die erste Strophe.
- Zwischen den Strophen kommt reihum ein Instrument zum Einsatz.
- Die Lautstärke steigert sich nach jeder Strophe, bei Daniela angekommen singen alle ganz laut. Agnes gibt die Lautstärke vor, alle orientieren sich an ihr.
- Nachdem das vorletzte Instrument gespielt wurde und bevor Daniela den Gong schlägt, kommt eine Strophe, in der ALLE Instrumente zum Einsatz kommen.
- ENDE: Daniela schlägt den Gong

Alle legen ihre Instrumente an den rechten Bühnenrand und nehmen die Requisiten für die Flughafenszene. Wenn jeder in Position ist, gehen die Beleuchtung an und der Vorhang auf.

Erste Szene: Flughafen

Die Figuren und Texte dieser Szene wurden zum Großteil aus den bisherigen Spielen, insbesondere den Ergebnissen des Raumlaufs entwickelt. Die Rollenverteilung, Komposition und Handlung wurde von der Theaterpädagogin vorgegeben.

¹⁴³ Aus datenschutzrechtlichen Gründen wurden die Namen der Kinder geändert. Die Stückrechte gehören dem Theater der Jugend Wien, wodurch keiner der zitierten Inhalte der Stückfassung zu weiteren Zwecken verwendet werden dürfen. Dieser und jeder weitere Auszug aus der Stückfassung dient der Veranschaulichung der Ergebnisse der theaterpädagogischen Arbeit am Projekt *BühnenHüpfer im Klub I*.

Raumlauf in unterschiedlichen Rollen, *Freeze* und *You-Effekt*:

Die Steckbriefe wurden ausgegeben, damit sich jeder an seine Rolle und den erdachten Charakter mit all seinen Eigenschaften erinnert. Jedes Kind überlegt sich eine kleine Vorgeschichte, die begründet, wieso er sich am Flughafen befindet. Wenn alle in ihrer Rolle sind beginnt der Raumlauf. Der Apell *Freeze* stoppt den Raumlauf. Im *Freeze* werden unterschiedliche Aktionen einzelner Mitspieler geübt:

Übung 1: Orte mit Personen füllen

Alle Kinder bewegen sich im Raum und achten darauf, dass sie gleichmäßig verteilt sind. Die Theaterpädagogin tippt ein Kind an, das sofort in die Hände klatscht. Auf dieses Signal hin blicken alle anderen Kinder zu dieser Person und frieren dann in ihrer Bewegung ein (*Freeze*). Das ausgewählte Kind stellt sich nun anhand des Steckbriefes vor (Wer bin ich? Welche Eigenschaften habe ich? Wieso bin ich hier? Wohin möchte ich fliegen?). Gleichzeitig sollen entsprechende Bewegungen ausgeführt werden, die bezeichnend für die Person sind. Beispielsweise macht *Velva aus Italien* bei ihrer Vorstellung gleichzeitig Dehnübungen, um zu betonen, wie sportlich sie ist (große, eindeutige Gesten wie: auf einem Knie abstützen und das andere Bein lang nach hinten strecken oder die Finger verschränken und die Arme gerade nach vorne strecken.).

Übung 2: Sich einem Publikum vorstellen

Einzelne Charaktere sollen nacheinander im vorderen Bühnendrittel stehen bleiben, während sich alle Blicke auf sie richten und in ihrer Bewegung einfrieren (*You-Effekt*). Anschließend stellen sie sich vor und beschreiben sich mit einer zum Rollentyp passenden Stimme. Begleitet wird diese Beschreibung mit Gesten und einer passenden Körperhaltung.

In den anfänglichen Durchgängen leitet ein Gong den *You-Effekt* ein. Daher musste das Kind mit dem Gong ganz genau darauf achten, wann ein Charakter am vorderen Bühnenrand stehen bleibt. Das hat sich in der Probe als sehr schwierig herausgestellt, wodurch wir davon wieder abgekommen sind. In den weiteren Durchgängen leitet der Charakter den *You-Effekt* über ein Geräusch (in die Hände klatschen, ein schweres Requisit mit einem deutlichen Knall auf dem Boden fallen lassen, etc.) selbst ein.

Stückfassung - Auszug aus dem fertigen Stück:

(Auf dem Flughafen, Spieler gehen in ihrer Rolle in Tempo-Stufe 2 durch den Raum.)

Lotse *Ladies and Gentlemen, letzter Aufruf für Flug 5216 nach Rom*

(Nicole tritt nach vorne und klatscht: *You-Effekt*)

Velva(Nadine) *Ich bin Velva aus Italien.
Ich bin nett, lustig und hilfsbereit.
Mein Lieblingselement ist Wasser, daher möchte ich gerne
Taucherin werden.
In meiner Freizeit tauche ich, koche Pasta und Pizza und
erzähle gerne Witze!*

(Nadine geht durch den hinteren Vorhang ab)

Übung 3: Die japanische Reisegruppe

Aus den Raumlaufübungen am Flughafen entsprang die Idee einer japanischen Reisegruppe, die aus vier Kindern bestand. Diese Kinder waren eher schüchtern, empfanden es als sehr schwierig die Rolle aus ihren Steckbriefen zu verkörpern und wollten zudem keine Einzelrolle haben, in der die Aufmerksamkeit des Publikums nur auf sie gerichtet ist. Im Raumlauf wurden die verschiedensten Möglichkeiten erprobt, wie sie sich im Raum verteilt bewegen können – getrennt voneinander oder bereits als Gruppe nahe beieinander. Mit dem *peripheren Blick* wissen die Kinder, wo sich die Anderen im Raum befinden. Geprüft wurde, wie und wann sie sich mit dem Apell „Freeze!“ gruppieren können.

Stückfassung - Auszug aus dem fertigen Stück:

(Auf dem Flughafen, Spieler gehen in ihrer Rolle in Tempo-Stufe 2 durch den Raum.)

Lotse *Achtung, Achtung! Eine wichtige Durchsage: Ich
bitte die japanische Reisegruppe an Bord der
Boing 767 nach Tokio.*

(Die Reisegruppe – Daniela, Tamara, Irene, Marie - findet sich und formiert sich in einer Zweierreihe, die Daniela anführt. Bei der Markierung klatscht Daniela in die Hände – Signal für den *You-Effekt* - und die Reisegruppe dreht sich zueinander, warten einen Moment bis alle richtig stehen und legen dann die Hände auf die Oberschenkel, lächeln ihr Gegenüber an und begrüßen ihr Gegenüber und dann ihre Nachbarin.)

Jap. Reisegruppe *Sayonara*

(Alle gehen in der Mitte durch den hinteren Vorhang ab.)

Übung 4: Auf ankommende Verwandte warten

Drei Kinder warten auf ankommende Verwandte. Die Spieler sollten sich die Situation vorstellen. (Wo seid ihr? Was passiert um euch? Mit wem seid ihr dort? Auf wen warten ihr? Warten da noch andere Menschen?) Als das geklärt war, wurde die jeweilige Rolle und ihr Verhalten erarbeitet: (Habt ihr schon einmal am Flughafen auf Besuch aus dem Ausland gewartet? Wie verhalten sich wartende Menschen? (suchender Blick, aufgeregt, in freudiger Erwartung, ungeduldig, zappelig, umhergehend, etc.) Was habt ihr dabei? Wie kommt man mit anderen wartenden Personen ins Gespräch?

Auf wen sie warten stammt aus dem *Aha-Heft*, in dem sie notieren sollten, wen sie in fremden Ländern kennen und was sie über die fremde Kultur wissen. Anschließend stellten sie sich vor, was alles passiert, wenn sie da sind. Ideen dazu haben wir bereits mit dem Spiel *Stille Post* gesammelt. Aus den letzten Überlegungen dieser Übung entstanden die Szenen, die nicht am Flughafen stattfanden. Die Fragen waren: Aus welchem Land kommt der Besuch und was sind die spezifischen Merkmale für dieses Land? Anhand dieser kulturellen Besonderheiten wurde überlegt, was alles unternommen wird, wenn der Besuch da ist.

Stückfassung - Auszug aus dem fertigen Stück:

Drei Spielerinnen bleiben mit jeweils einer Blume (für die Verwandtschaft aus Indien, Schottland und Marokko) übrig. Laura (Indien) und Lena (Marokko) kommen neben Annabell (Schottland) ins Gespräch. Annabell hört zu, schweift aber immer wieder mit suchendem Blick ab.

Lena (Marokko): (Blickt sich um, schaut nach links und rechts)

Laura (Indien): *Und auf wen wartest du?*

Lena (Marokko): *Ich warte auf meine Tante aus Marokko.*

Laura (Indien): *Deine Tante aus Marokko?*

Cool!

Und was macht ihr, wenn deine Tante aus Marokko kommt?

Lena (Marokko): *Meine Tante aus Marokko, wenn Sie kommt eehh dann, ...*

Laura (Indien): (unterbricht sie und sagt **sehr stolz**)

Also ich warte auf meine Tante aus Indien, und wenn sie kommt, dann malen wir uns ein Bindi auf die Stirn, essen mit den Händen und machen Yoga!

(Auftritt aller Spieler für die nächste Szene, in der auch Laura, Lena und Annabell spielen)

Übung 5: Der Fluglotse

Der Fluglotse begleitet das ganze Stück und ist in jede Szene involviert. Dabei übernimmt er eine Doppelfunktion. In der Flughafenszene sorgt er mit Durchsagen für eine authentische Flughafenatmosphäre. Darüber hinaus verkörpert er den wissenden Erzähler, der durch die Handlung führt, aber auch Irrtümer aufdeckt. Dabei unterbricht er die Handlung, die aus den Vorstellungen und Annahmen der Rollen entspringt und durchaus auch Vorurteile beinhaltet, indem er den einzelnen Vorurteilen Fakten gegenüber stellt. Diese Fakten kann er beispielsweise aus einem Buch vorlesen oder als Flughafendurchsage auswendig in ein Megaphon sprechen.

Zweite Szene: Indien

Die Indienszene besteht aus drei kleinen Geschichten, die in Indien spielen. Erarbeitet wurden diese Geschichten aus Standbildern, die sich über mehrere Variationsstufen Schritt für Schritt entwickelten. In kleinen Gruppen sollten die Spieler zum Thema Indien und später zu ausgewählten Schlagworten zunächst gemeinsam eine kleine Geschichte erfinden (Was? Wer? Wie? Wo? Wieso?). Diese Geschichte wird in mindestens drei Standbildern erzählt. Nachdem die Standbilder der ganzen Gruppe präsentiert wurden, musste erraten werden, worum es in der Geschichte geht. Im Anschluss wurden die Standbilder wiederholt und die Geschichte von Anfang bis Ende durchgespielt.

Variationsstufen der Standbilder:

Variante 1: Standbild mit Bewegung, keine Sprache

Variante 2: Standbild mit Geräuschen, keine Sprache

Variante 3: Standbild mit einer Aktions- / Reaktionskette

A macht ein Geräusch und B antwortet darauf mit einer Bewegung (z.B. A klatscht, B hält sich die Ohren zu). Daraufhin erzeugt B einen Ton, trifft eine kurze Aussage, auf das C wiederum mit einer Bewegung und einem Ton reagiert.

Variante 4: Standbild, Bewegung und Sprache = Miniszene

Mind Mapping zum Thema Indien:

Was wissen die Kinder:

- Viele Götter / Religionen (Buddhismus, Hinduismus)
- Heilige Kuh
- Roter Punkt auf der Stirn
- Namaste
- Viele haben einen Sonnenschirm, weil es so heiß ist.

- Verschiedene Sprachen: In Österreich gibt es unterschiedliche Dialekte, aber in Indien sind es gleich ganz eigene Sprachen.
- Frauen dürfen nicht fotografiert werden.
- Yoga kommt aus Indien.

Standbilder Indien:

Aus der Ideensammlung wurden je zwei Schlagwörter ausgewählt. Die Spieler wurden in drei Gruppen unterteilt, die aus jeweils einer Schlagwortkombination eine Geschichte erfinden sollen und diese anschließend anhand von drei Standbildern darstellen. Wie oben bereits erwähnt entstanden aus diesen Standbildern drei Handlungsabläufe, aus denen sich die komplette Indienszene entwickelte.

- Punkt am Kopf und Gewürze: vier Kinder
 Requisiten: indische Tücher, Würfel, orientalische Polsterbezüge, Silberschale, indische Armreifen
 Geschichte: Die indische Königin besucht mit ihren Dienerinnen den Markt, spaziert gemütlich hindurch und wird auf einen Gewürzstand aufmerksam, an dem sie schließlich zwei Gewürze kauft. Anschließend entdeckt sie einen Bindi-Stand. Die Königin ist heute sehr großzügig und spendiert allen einen Bindi.
 Das wurde die dritte Geschichte der Indienszene.
- Buddhismus und heilige Kuh: vier Kinder
 Requisiten: Tücher in unterschiedlichen Farben, Würfel
 Geschichte: Die buddhistischen Mönche machen Yoga bis plötzlich eine heilige Kuh auftaucht. Sie verbeugen sich fortlaufend vor der Kuh und folgen ihr anschließend in demütiger Haltung.
 Aus dieser Geschichte entstand der Yogaunterricht der Indienszene. Die heilige Kuh kam in Yoga-Geschichte nicht mehr vor, ging der Indienszene jedoch nicht verloren. Die Funktion der heiligen Kuh war es schließlich, die Indienszene zu beenden, indem ihr alle Spieler am Ende der Szene hinter die Bühne folgten.
- Palmen und mit den Fingern essen: vier Kinder
 Requisiten: Tücher, Würfel, Kokosnuss, Wunderlampe
 Geschichte: Nach einem Essen mit den Fingern wollten die Kinder zum Nachtsch eine Kokosnuss von der Palme haben. So sehr sie sich auch bemühten, an die Kokosnuss kamen sie nicht heran. Da entdeckten sie die Wunderlampe, beschworen den Geist aus der Lampe, und wünschten sich die Kokosnuss.
 Das wurde die zweite Geschichte in der Indienszene.

Vierte Szene: Schottland

Diese Szene entstand aus den Standbildern, die zum Thema fremde Länder entwickelt wurden und bereits im Kapitel der Konzeptentwicklung beschrieben wurden. Drei ausgewählte Disziplinen der Highland Games werden hier mit entsprechender Musik choreographisch erarbeitet, gelernt und aufgeführt. Eingeleitet und moderiert wird die Szene von Annabell, die am Flughafen auf ihre Cousine aus Schottland wartet.

Fünfte Szene: Flughafen - Outro

Zurück am Flughafen und in Anlehnung an die Ausgangsfrage „Was macht ihr, wenn deine Tante aus Marokko kommt“ beginnt Lena das Kinderlied zu singen, in das alle anderen Kinder mit einsteigen. Anders als beim Intro, werden hier zur ersten Strophe auch die von den Kindern erdachten weiteren Strophen gesungen. Damit endet das Theaterstück.

Probenphase

In den letzten beiden Stunden vor der Aufführung wurde nur noch geprobt. Die Spiele und Übungen dieser Phase dienten dem Einstieg in die Probe, der Auflockerung während der Probe und der teilweise notwendigen Verfeinerung der Darstellungsweise der Spieler. Dabei sollten beispielsweise der Körper, die Stimme, die Erinnerung aktiviert werden, der Einstieg in die Rolle erleichtert oder die Konzentration und Aufmerksamkeit gesteigert werden. Einige dieser Spiele und Übungen waren:

Traumreise:

Alle Spieler liegen mit geschlossenen Augen am Boden. Die Theaterpädagogin beschreibt die einzelnen Szenen des Stückes nacheinander langsam und detailliert. Sie erzählt wie die Orte aussehen, welche Geräusche zu hören sind, wie es dort riecht, wer anwesend ist und was dort geschieht. Vor ihrem geistigen Auge und anhand ihrer phantasierten Bilder, folgen die Zuhörer der Erzählung und finden so den geistigen Einstieg in die Szenen.

Einstieg In die Rolle:

In mehreren Schritten sollen die Kinder den Einstieg in die Rolle finden:

- Erinnert wurde an den Steckbrief und an die Fragen zur Beschreibung der Person: Wie sieht die Person aus? Welche Kleidung trägt sie? Wie alt ist die Person? Wie heißt die Person? Aus welchem Land ist die Person? Welche Frisur hat die Person?
- Sobald sie sich das Bild von dieser Person ins Gedächtnis gerufen haben, sollte sich jeder in die Person hinein fühlen: Welche Charaktereigenschaften hat die Person? In welcher Stimmung befindet sich die Person?
- Die Auswahl eines Requisites, das zur Person passt, erleichterte das Festhalten an der Rolle.

Nachdem der Einstieg gelungen war, sollten die Rollen in Aktion treten. Hierfür gab es drei unterschiedliche Szenarien, in denen improvisiert wurde:

- Charaktere begegnen einander im Park (Raumlauf) und begrüßen einander mit ihrem Namen und gegebenenfalls ländertypisch. Dabei soll auf Gestik, Mimik und Körperhaltung geachtet werden.
- In einem Café zeigen die Spieler in ihren Rollen ganz deutlich ihre Charaktereigenschaften in Sprache, Mimik, Gestik und Haltung.
- Nacheinander nehmen die Personen Kontakt zu anderen Mitspielern auf und kommen ins Gespräch. Dabei berichten sie von vergangenen oder künftigen Ereignissen, die entsprechend ihrer Rolle schlüssig sein müssen.

6 Resümee

Die Arbeit mit Laiendarstellern unterscheidet sich in mehreren Bereichen von der Arbeit mit professionellen Darstellern. Gravierende Divergenzen sind hinsichtlich der Rahmenbedingungen, Motivationen, Zielsetzungen und Spielergebnisse erkennbar. Für den professionellen Darsteller ist das Theaterspiel ein Beruf, wie es der im Wort implizierte Begriff der „Profession“ bereits verdeutlicht. Der Amateur hingegen spielt selbstbestimmt in seiner Freizeit Theater. Dabei geht es ihm primär darum, aus seiner Alltagswirklichkeit auszutreten, neue Erfahrungen zu sammeln und sich spielerisch mit der eigenen Identität auseinander zu setzen. Während der Berufsschauspieler im „Dienst an der Rolle“ steht, geht es im Amateurtheater in erster Linie um die Selbstdarstellung und Selbsterfahrung des Laienspielers. Dabei steht der Mensch im Fokus, der sich im Theaterspiel und in Bezug zu anderen Spielern neu entdecken will. Sein Rollenspiel ist Ausdruck seiner eigenen Erfahrungen und Gefühle. Dementsprechend sind die Persönlichkeitsmerkmale des Darstellers immer auch jene der dargestellten Figur. Anders als beim Berufsschauspieler, der die Techniken der Annäherung an, und der Distanzierung zur Rolle erlernt hat, zeichnet sich die Rollenarbeit des Laien über eine starke Identifikation mit der Figur aus. Anders gesagt: Der Laie ist immer er selbst, der eine andere Figur spielt (die Rolle steht im Dienst des Spielers), während der Berufsschauspieler eine komplett andere Persönlichkeiten verkörpern kann, die je nach Anforderung an die Rolle einmal mehr und ein anderes mal weniger seiner eigenen Persönlichkeit entspricht (der Schauspieler steht im Dienst an die Rolle).¹⁴⁴ Dementsprechend zeigen Kinder, die als Laiendarsteller Theater spielen, in ihrer Rolle das Kindliche, selbst wenn sie Erwachsene verkörpern. Zudem zeigen sie immer auch ihre eigene Persönlichkeit in der dargestellten Rolle. So wird beispielsweise ein schüchternes Kind diese Schüchternheit auch in der Figur zeigen.

Die Unterschiede zwischen Amateur- und Berufstheater erfordern daher einen anderen Fokus innerhalb des Produktionsprozesses, sowie ein verändertes methodisches Handwerk. Unter diesem Blickwinkel, und vor dem Hintergrund der eingangs formulierten Forschungsfragen, wurde das Spiel aus unterschiedlichen Betrachtungsansätzen beleuchtet. Die strukturellen und phänomenologischen Besonderheiten des Spiels verweisen auf seine Bedeutung für die Arbeit mit Laiendarsteller. So hat das Projekt mit den *BühnenHüpfern* gezeigt, dass sich die Kinder über das Spiel frei entfaltet und entwickelt haben, und dass die Erarbeitung eines Theaterstückes ohne dem Spiel letztendlich nicht möglich gewesen wäre. Die Begründung dafür liegt im Spiel selbst. Es sind die formalen Kennzeichen des Spiels (Freiheit, Spielbereitschaft, besondere Beschaffenheit der Spielwelt, Wiederholbarkeit,

¹⁴⁴ Nickel, Hans Wolfgang/Bernd Ruping/Pinkert, Ute (u.a., 1995): Zur Diskussion: Mit welchem „Material“ arbeitet der Theaterpädagoge?, S. 60-61.

Spielregeln, Spannung im und Freude am Spiel), wie sie unter Anderem Johan Huizinga dargestellt hat, die es für die Theaterarbeit so brauchbar macht. Allem voran die Freiheit, die Freude am Spiel und der Spaß daran, haben es den Kindern ermöglicht, den Alltag und den durch Schule oder Erziehung bedingten Leistungsdruck vor der Tür zu lassen. Das Abschütteln der Alltagserlebnisse geschah jedoch nicht von selber, sondern über die Spiele, die vorwiegend im ersten Teil jeder Einheit (Ankommen / Lockern / Aufwärmen) gespielt wurden. Den Kindern gelang es anhand dieser Spiele außerdem ihre psychischen und physischen Blockaden zu lösen, damit sich ihre Gedanken und ihre Phantasie in der weiteren Arbeitsphase frei entfalten könnten. Beeinflusst von Techniken ausgewählter Theaterpraktikern, wurde das Handeln „als ob“ (Stanislavkij) ebenso in den unterschiedlichen Varianten der Bewegungsmöglichkeiten durch einen imaginierten Raum (Raumlauf), wie in den zahlreichen Imaginationsspielen (Magnetspiel, Traumreise) gefordert. Stanislavkijs Technik für die Erarbeitung einer Figur anhand der W-Fragen (Was? Wer? Wie? Wo? Wieso?), findet im Theaterprojekt anhand der Steckbriefe, aber auch im Einfinden in die Rolle, ihre Anwendung. Die Belebung imaginierter Objekte, wie es bei Strasberg zu finden ist, wurde über das Spiel *Ein Geschenk weiter geben* geübt. Weitere Methoden, wie die Arbeit über den „imaginierten Leib“ (Cechov), konnten im Theaterprojekt nicht identifiziert werden. Trotzdem erachte ich deren Beschreibung für künftige Projekte als evident.

Kindern wird stets ein hohes Maß an Kreativität und schöpferischer Phantasie zugeschrieben. Nun gibt es aber an Kindern keinen Schalter, der den Kanal zu kreativen Ideen öffnet, ihre Phantasie augenblicklich beflügelt oder sie unmittelbar in die zu spielende Rolle versetzt. Vielmehr müssen die Kinder unter Anleitung des Spielleiters zum authentischen, natürlichen und phantasievollen Theaterspielen geführt werden. In diesem Zusammenhang wurden im weiteren Arbeitsverlauf die wichtigsten Ressourcen beschrieben, auf die der Laiendarsteller im Spiel zurückgreift. Neben der Erfahrung, die über Wahrnehmung, Beobachtung und Erinnerung zustande kommt, werden insbesondere die Theaterarbeit mit allen Sinnen und die Förderung der Vorstellungskraft skizziert. Kinder greifen noch nicht auf einen umfassenden Erfahrungsschatz zurück. Daher muss mit der Erfahrung gearbeitet werden, die vorhanden ist. Deutlich wurde das anhand der Spielergebnisse, die in der Phase der Konzeptentwicklung aufgezeigt sind. Viele der improvisierten Geschichten entsprangen der Biographie der Spieler und ähnelten einander. Ein Imaginieren neuer Spielhandlungen erforderte ein ausbalanciertes Angebot an unterschiedlichen Spielen. Lockerungsübungen lösen Verspannungen und somit auch Blockaden, die den Gedankenfluss einschränken. Aktions- / Reaktionsspiele fördern neben der besseren Reaktionsfähigkeit, auch die Konzentration. Mit einer hohen Reaktionsfähigkeit können die Spieler Impulse von Mitspielern schneller in ihr eigenes Spiel aufnehmen. Die

Konzentration ist notwendig, um ganz bei der Sache zu bleiben. Jede geistige Abwesenheit stört und unterbricht den Spielfluss. Diese ungewollte Unterbrechung der Spielhandlung sorgt für Irritationen bei den Mitspielern und letztendlich auch beim Zuschauer. Für eine authentische Darstellung sind Spiele, welche die sinnliche Wahrnehmung fördern, unerlässlich. Zudem sind in dieser Hinsicht auch der Körper und seine Ausdrucksmöglichkeiten besonders hervorzuheben. All diese Spielformen wurden am Ende der Arbeit am konkreten Beispiel veranschaulicht.

Dass das Spiel in der Theaterpädagogik von großer Bedeutung ist, hat mir die Mitarbeit am Theaterprojekt mit den *BühnenHüpfern* gezeigt. Jedes Spiel hatte einen Zweck und führte die Spieler Schritt für Schritt zur Aufführung. Warum und auf welche Art und Weise das Spiel bedeutend ist, wodurch es sich auszeichnet und was es für besondere Merkmale es hat, habe ich mir anhand dieser Arbeit begründet.

7 Literaturverzeichnis

Monographien:

Baer, Ulrich (1995): Spielpraxis. Eine Einführung in die Spielpädagogik. Seelze-Velber: Kallmeyer (Edition Gruppe & Spiel).

Bidlo, Tanja (2006): Theaterpädagogik. Einführung, Essen: Oldib Verlag.

Château, Jean (1974): Spiel des Kindes, Stuttgart: Ernst Klett Verlag¹.

Fischer, Günter (1963): Also spielen wir Theater. Praxis und Theorie des Jugend- und Schultheaters, Itzehoe: Verlag Hansen & Hansen.

Gebauer, Gunter / Christoph Wulf (1998): Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Heimlich, Ulrich (2001): Einführung in die Spielpädagogik. Eine Orientierungshilfe für sozial-, schul- und heilpädagogische Arbeitsfelder. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt².

Heimlich, Ulrich (1989): Soziale Benachteiligung und Spiel. Ansätze einer soziologischen Spieltheorie und ihre Bedeutung für die Spielforschung und Spielpädagogik bei sozial benachteiligten Kindern, Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag.

Hentschel, Ulrike (2010): Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung, Berlin, Milow, Strasbourg: Schibri³.

Huizinga, Johan (2006): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel, Hamburg: Rowohlt²⁰.

Piaget, Jean (1969): Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde, Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Reilstab, Felix (2007): Handbuch Theaterspielen. Band 1: Grundlagen – Neues zu Theorie und Praxis, Wädenswil: Verlag Stutz Druck AG.

Sack, Mira (2011): spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie des Probens, Bielefeld: transkript Verlag.

Scheinpflug, Peter (2014): Genre-Theorie. Eine Einführung, Münster: LIT Verlag.

Schiller, Friedrich (2009): Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Kommentar von Stefan Matuschek, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Turner, Victor (2009): Vom Ritual zum Theater. Der Ernst des menschlichen Spiels, Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Vogt, Fabian (1997): So ein Theater. Eine Einführung in die Kunst, bewegend(e) Geschichten zu erzählen, Wiesbaden: Projektion J Buch- und Musikverlag.

Beiträge in Sammelbänden:

Foucault, Michel (1967): Von anderen Räumen, In: Dünne, Hörg / Stephan Günzel (Hg., 2006): *Raumtheorie. Grundagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 317 – 329.

Kittel, Rainer (1997): Für mehr Kunst und Professionalität im Amateurtheater – ein Pamphlet, In: Belgrad, Jürgen (Hg.): *Theaterspiel. Ästhetik des Schul- und Amateurtheaters*, Baltmannsweiler: Schneider - Verlag Hohengehren, S. 96 – 97.

Koch, Gerd (1997): Theater-Spiel als szenische Sozialforschung, In: Belgrad, Jürgen (Hg.): *Theaterspiel. Ästhetik des Schul- und Amateurtheaters*, Baltmannsweiler: Schneider - Verlag Hohengehren, S. 81 – 95.

Renk, Herta-Elisabeth (1997): Authentizität als Kunst – zur Ästhetik des Amateurtheaters. Oder: wenn sie gut sind, sind sie aufregend bei sich selber, In: Belgrad, Jürgen (Hg.): *Theaterspiel. Ästhetik des Schul- und Amateurtheaters*, Baltmannsweiler: Schneider - Verlag Hohengehren, S. 38 – 56.

Zeitschriften:

Meyer, Till (2008): Der Würfel im Kopf. Von der Unmöglichkeit mit dem Spiel nichts zu lernen. In: Thepakos. Interdisziplinäre Zeitschrift für Theater und Theaterpädagogik, Heft 7 „Spielwiese“, Oldib Verlag, Essen, S. 16-25.

Nickel, Hans Wolfgang/Bernd Ruping/Pinkert, Ute (u.a., 1995): Zur Diskussion: Mit welchem „Material“ arbeitet der Theaterpädagoge?, In: Korrespondenzen, Heft 23/24/25, S. 57-64.

Nachschlagewerke / Lexika:

Koch, Gerd/Streisand Marianne (Hg., 2003): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin Milow: Schibri.

Internetquellen:

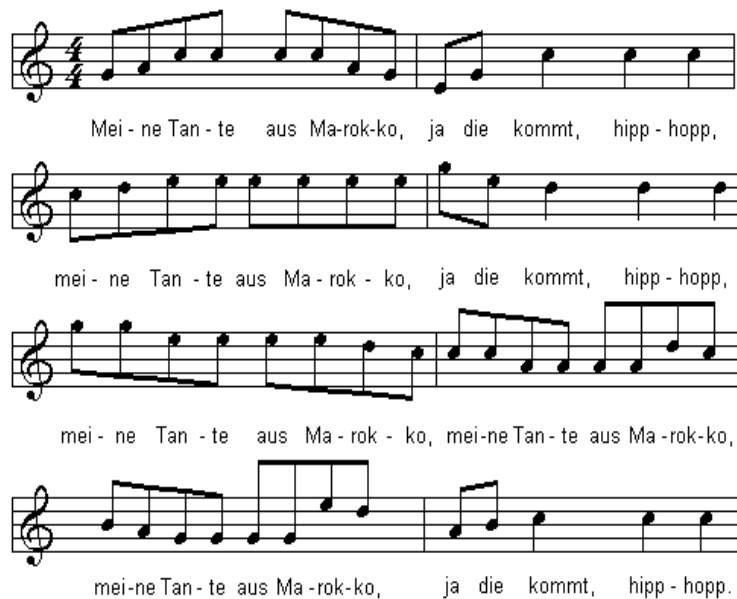
SKG-Forum (2015), Meine Tante aus Marokko, Online: <http://www.skg-forum.de/liederdruck/lied017druck.htm>; 18.01.2015.

Stangl, Werner (2014). Symbolischer Interaktionismus. Lexikon für Psychologie und Pädagogik, Online: <http://lexikon.stangl.eu/14682/symbolischer-interaktionismus/>; 11.01.2015.

Theater der Jugend Wien (2015), Online: <http://www.tdj.at/theaterpaedagogik/theaterklubs/>; 18.01.2015.

8 Anhang

Kinderlied *Meine Tante aus Marokko*



Mei - ne Tan - te aus Ma - rok - ko, ja die kommt, hipp - hopp,
mei - ne Tan - te aus Ma - rok - ko, ja die kommt, hipp - hopp,
mei - ne Tan - te aus Ma - rok - ko, mei - ne Tan - te aus Ma - rok - ko,
mei - ne Tan - te aus Ma - rok - ko, ja die kommt, hipp - hopp.

1. Strophe

Meine Tante aus Marokko ja die kommt, hipp, hopp.
Meine Tante aus Marokko ja die kommt, hipp, hopp.
Meine Tante aus Marokko, meine Tante aus Marokko,
meine Tante aus Marokko ja die kommt, hipp, hopp.

(Auf Hipp mit dem rechten Daumen über die rechte Schulter zeigen und auf Hopp mit dem linken Daumen über die linke Schulter zeigen)

2. Strophe

Und sie kommt auf zwei Kamelen, wenn sie kommt, hoppeldihopp.
Und sie kommt auf zwei Kamelen, wenn sie kommt, hoppeldihopp.
Und sie kommt auf zwei Kamelen, und sie kommt auf zwei Kamelen,
und sie kommt auf zwei Kamelen, wenn sie kommt, hoppeldihopp.

3. Strophe: Und sie schießt mit zwei Pistolen, wenn sie kommt, piff paff...

4. Strophe: Und dann schlachten wir ein Schwein, wenn sie kommt, krks krks...

5. Strophe: Und dann trinken wir 'ne Flasche, wenn sie kommt, gluck gluck...

6. Strophe: Und dann essen wir 'ne Torte, wenn sie kommt, schmatz schmatz...

7. Strophe: Und dann schrubben wir die Bude, wenn sie kommt, schrubb schrubb...

8. Strophe: Und dann kommt ein Telegramm, dass sie nicht kommt, oh weh...

9. Strophe: Und dann kommt ein Telegramm, dass sie doch kommt, juchee.¹⁴⁵

¹⁴⁵ SKG-Forum (2015), Meine Tante aus Marokko, Online: <http://www.skg-forum.de/liederdruck/lied017druck.htm>; 18.01.2015.

Steckbrief

STECKBRIEF

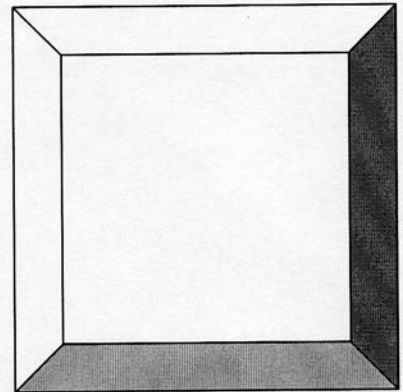
Name:

Wohnort / Land / Kontinent:

Wichtigste Eigenschaften:

Besonders an ist:

Ein Ereignis, dass nur durch Ihn/Sie geschehen wird, weil er aus kommt:



9 Abstract

„Der Mensch ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“, sagte bereits Friedrich Schiller. In der Theaterarbeit mit Laiendarstellern ist das Spiel essentiell, vorrangig und stets Grundlage der Vermittlung theaterästhetischer, sozialer, emotionaler, kultureller Inhalte. Durch das Spiel entsteht eine zeitlich und räumlich begrenzte Blase, die sich innerhalb der alltäglichen Realität bildet, sich von ihr abgrenzt und zugleich Bezug zu ihr hat. In dieser Blase ist der Mensch frei, also *„ganz Mensch“*. Diese Freiheit erlaubt es ihm, die bisher bekannte Welt neu zu gestalten, seiner Imagination freien Lauf zu lassen, sich selbst als Individuum oder in Bezug zu anderen neu zu entdecken, die eigenen Erfahrungen wiederzubeleben und zu verändern und neue Handlungswege zu erproben. Jede Vorstellung und jeder Gedanke, die der eigenen Phantasie entspringen, können im Spiel verwirklicht werden. In der Theaterpädagogik sind es genau diese dem Spiel innewohnenden Möglichkeiten, die es zum Gegenstand der Theaterarbeit macht. Die vorliegende Arbeit ist daher eine Spurensuche des theaterpädagogischen Spielbegriffs, die sich dem Spiel zunächst ganz allgemein und anschließend unter dem Blickwinkel psychologischer, sozialer, pädagogischer und theaterästhetischer Einflüsse annähert, bis diese Suche schließlich ein grundlegendes Verständnis für das Spielphänomen geschaffen hat. Darauf aufbauend betrifft das Spiel die Theaterwelt, in der es den Laiendarsteller, unter theaterpädagogischer Leitung, von der ersten Idee bis zum fertigen Stück begleitet, fördert, anregt und bereichert. In diesem Zusammenhang werden außerdem ausgewählte Methoden und Arbeitsweisen in der Theaterpädagogik skizziert, die den Nährboden für das Spiel darstellen.

“Man is only entirely a human being when he plays”, declared Schiller. In theatre work with non-professional actors, the play is essential, prior-ranking and always the basis for mediation of theater-aesthetic, social, emotional and cultural content. The play results in a temporally and spatially limited bubble, which forms itself within the daily reality, distances itself from it and, at the same time, has a connection with it. In the bubble the man a person is free and thoroughly a human being. That freedom allows him to redesign the existing world, to let his imagination run free, to reinvent himself as an individual or in relation to others, to revive and alter his own experience and try out new courses of action. Every idea and every thought which takes shape in one’s imagination, can become reality through a play. In theatre education, exactly those different possibilities of a play are the reasons why it becomes a subject of theatre work. The following thesis is therefore a search for the theatre-educational concept of play, which first approaches the play in general and then under the perspective of psychological, social, educational and theatrical-aesthetic influences. To give a basic understanding of the “play-phenomenon” is one of the aims of this paper. In the world

of theatre the play accompanies, promotes, encourages and enriches the non-professional actors, under theater educational supervision, from the first idea to the final product. In this context I will also describe selected methods and working practices in theatre education, which are the basis for the play itself.

10 Lebenslauf

Schulbildung, Studium:

seit 1.10.2010:	Studium der „Bildungswissenschaft“
seit 1.10.2006:	Studium der „Theater-, Film- und Medienwissenschaften“
1998-2001:	Bundesrealgymnasium für Berufstätige
1993-1998:	Bundes-Oberstufenrealgymnasium Wien I
1989-1993:	Mittelschule in Wien
1985-1989:	Volksschule in Wien

Weiterbildung, Seminare:

2014:	Institut für Freizeitpädagogik: <i>„Halt – Stopp – Retour! Vom Raum geben & Grenzen setzen“</i>
2012:	ARS-Seminar: <i>„Rhetorik und Körpersprache“</i>
2008:	ARS-Seminar: <i>„Werbetexte attraktiv gestalten“</i>
2007 - 2008:	Künstlerische Volkshochschule: <i>„Fotografische Anwendungen“</i>
2005 - 2007:	Künstlerische Volkshochschule: <i>„Lehrgang für Fotografie“</i>
2003 - 2004:	Werbeakademie Wifi Wien: <i>„Fachrichtung Direct Marketing“</i>

Praktika und Projekte:

2013:	Hospitanz im der Theaterpädagogik am Theater der Jugend Wien
2010:	Begleitung des WUK-Festivals „Kiosk59“ Erstellung, Bearbeitung und Pflege der Website: http://kiosk59.wordpress.com/

Berufliche Tätigkeiten:

seit Juni 2013:	Administrative Fachkraft bei Jugend am Werk Berufsausbildung für Jugendliche GmbH - Lehrbetrieb ZOBA
Mai-Juni 2013:	Persönliche Assistentin für Menschen mit Behinderung bei WAG – Assistenzgenossenschaft
Aug. 2007 – Dez. 2012:	Marketingmanagerin bei der Firma ARS Seminar und Kongress Veranstaltungen GmbH
2002-2006:	Marketingmanagerin bei der Firma ARS Seminar und Kongress Veranstaltungen GmbH <i>2002 Seminarbetreuung</i> <i>2002-2004 Abteilung Direct Marketing</i> <i>2004-2006 Leitung der Abteilungen Direct Marketing und Datenrecherche</i>