

Abschlussarbeit zur Abschlussprüfung an der Theaterpädagogischen Akademie
der Theaterwerkstatt Heidelberg

Theater- (vs.) Spielen?!



<http://www.theater-purpur.ch/img/theater.jpg>

„Das Zusammenspiel von Stadtranderholung und Darstellender Kunst im Rahmen
von ganztägigen Kinderferienbetreuungsangeboten -
exemplarisch skizziert am Sommertheater 2009 der Stadt Heidelberg in
Kooperation mit dem Stadtjugendring und der Theaterwerkstatt Heidelberg“

.....
Vorgelegt am 02.11.2009 von

Merlin Volk, Hirschberger Allee 3, 68526 Ladenburg und

Jan-Bart De Clercq, Georg-Friedrich-Straße 26, 76131 Karlsruhe

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
1 Einleitung	6
2 Das Sommertheater der Stadt Heidelberg 2009	10
2.1 Projektbeschreibung	10
2.2 Die theaterpädagogischen Workshops	10
2.3 Vorstellung der Kooperationspartner	12
2.3.1 Der Stadtjugendring Heidelberg e.V.	12
2.3.2 Zielformulierung des Stadtjugendringes Heidelberg	13
2.3.2.1 Ziele und Aufgaben des Stadtjugendring Heidelberg e.V.	13
2.3.2.2 Stadtranderholung	14
2.3.2.3 Kinder- und Jugendarbeit	14
2.3.2.4 Interview: Steffen Wörner	15
2.3.3 Die Theaterwerkstatt Heidelberg	17
2.3.3.1 Ziele und Aufgaben der Theaterwerkstatt Heidelberg	18
2.3.3.2 Theaterpädagogische Arbeit	19
2.3.3.3 Interview: Wolfgang Schmitt	19
2.4 Künstlerische und Pädagogische Ziele des Sommertheaters	20
3 Der Pädagogische Aspekt des Sommertheaters	22
3.1 Zielgruppe des Projektes	22
3.1.1 Die Struktur der teilnehmenden Zielgruppe	22
3.1.2 Allgemeine Definition und Besonderheiten der Zielgruppe Kinder	24
3.1.2.1 Im rechtlichen Sinn	25
3.1.2.2 Im historischen Sinn	25
3.1.2.3 Im entwicklungspsychologischen Sinn	26
3.2 Kinder und Theater	31
3.2.1 Das spielende Kind	32
3.2.2 Kinder spielen Theater	33
3.2.3 Kulturelle Bildung durch Darstellende Kunst?	34
3.2.3.1 Kulturelle Bildung	34
3.2.3.2 Kulturelle Bildung im theatralen Kontext	35

4	Der Künstlerische Aspekt des Sommertheaters	35
4.1	Darstellende Kunst.....	36
4.2	Die Schauspielkunst	36
4.2.1	Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst	38
4.2.1.1	Die physische Komponente.....	38
4.2.1.1.1	Der Körper.....	38
4.2.1.1.2	Der Atem- und Stimmapparat	42
4.2.1.2	Die geistige Komponente	45
4.2.1.3	Die emotionale Komponente	46
4.2.2	Die Interaktion im Spiel.....	47
4.2.3	Das Spiel vor Publikum	49
4.3	Das Kind als Darstellender Künstler	50
5	Das Zusammenspiel von Pädagogik und Kunst im Sommertheater	51
5.1	Beispiel-Workshop 1: Musical.....	51
5.1.1	Historische Dimension des Musicals.....	51
5.1.2	Darstellende Gestaltungsmittel des Musicals	55
5.1.3	Die pädagogischen Ziele des Kindermusicals	57
5.1.4	Das Kindermusical in der Theaterpädagogik	59
5.2	Beispiel-Workshop 2: Maskentheater	60
5.2.1	Historische Dimension des Maskentheaters	60
5.2.2	Die pädagogischen Ziele von Maskenbau- und spiel mit Kindern	63
5.2.3	Das Maskenspiel in der Theaterpädagogik.....	64
6	Fazit.....	66
7	Literaturverzeichnis.....	68

*„Den Menschen,
die uns auf unserem künstlerischen Weg begleitet und bereichert haben,
gewidmet“*

VORWORT

Da sich die vorliegende Abschlussarbeit maßgeblich mit zwei zunächst kontroversen Teildisziplinen von Theaterpädagogik, der pädagogischen und der ästhetisch-künstlerischen Perspektive, beschäftigt, entstand die Idee die Arbeit **„Theater- (vs.)Spielen?! Das Zusammenspiel von Darstellender Kunst und Offener Kinder – und Jugendarbeit im Rahmen von ganztägigen Kinderferienbetreuungsangeboten - exemplarisch skizziert am Sommertheater 2009 der Stadt Heidelberg in Kooperation mit dem Stadtjugendring und der Theaterwerkstatt Heidelberg“** von zwei Studierenden der Theaterwerkstatt Heidelberg zu schreiben, deren Tätigkeitsfelder jeweils in einem pädagogischen bzw. künstlerischen Arbeitsfeld liegen.

Somit stellt die Arbeit einen Versuch da, beide Seiten fachlich zu beleuchten und einander kritisch und reflektiert gegenüberzustellen. Um die jeweilige Perspektive besser nachvollziehen zu können, scheint es angebracht, dass sich die beiden Autoren, Merlin Volk und Jan-Bart De Clercq, in diesem Vorwort kurz persönlich vorstellen.

„Mein Name ist Merlin Volk. Ich wurde 1984 in Westfalen geboren. Nach dem Abitur studierte ich Soziale Arbeit an der Fachhochschule Münster und darf mich seit dem Jahr 2008 Diplom Sozialarbeiterin/Sozialpädagogin (FH) nennen. Vor und während meines Studiums arbeitete ich in erster Linie mit Kindern und Jugendlichen aus belasteten Verhältnissen und Lebenssituationen. Darüber hinaus habe ich an zahlreichen Musicalprojekten mit Kindern und Jugendlichen mitgearbeitet und diese Eindrücke in meiner Diplomarbeit „Musicalarbeit als Methode in der Sozialen Arbeit – aufgezeigt an zwei ausgewählten Projekten mit Kindern und Jugendlichen“ vertieft. Schon in dieser Arbeit stelle sich mir immer wieder die Frage, wie sich pädagogische Ziele und ästhetisch-künstlerisches Arbeiten miteinander verbinden lassen? Inwiefern lässt sich Theater überhaupt benutzen um pädagogische oder sozialpädagogische Ziele zu erreichen? In meinem Teil der Arbeit möchte ich den pädagogischen Nutzen von theaterpädagogischen Projekten aufzeigen und meine Perspektive durch die meines Kollegen Jan-Bart De Clercq erweitern.“

„Im Jahr 1979 wurde ich in Antwerpen/Belgien auf den Namen Jan-Bart De Clercq getauft. Nachdem ich 1986 nach Deutschland gezogen bin, sammelte ich meine ersten künstlerischen Erfahrungen in der Musik. Bühnenerfahrung habe ich durch meinen langjährigen Gesangsunterricht erworben, in dem ich mich auf das Kunstlied konzentriert habe. Im Zentrum dieser Arbeit stand die Darstellung des Lyrischen Ichs mit Gesangsstimme, Gestik und Körper. Nach dem Abitur studierte ich Musikwissenschaft und Neuere und Neueste Gesichte mit dem Schwerpunkt Musiktheater. In den Semesterferien habe ich mir ein praktisches Pendant, durch verschiedene Regiehospitanzen und –assistenzen am professionellen Musik- und Sprechtheater, gesucht. Meine eigene Weiterentwicklung auf der Bühne war mir ebenso wichtig, ich nahm Schauspielunterricht und spielte ich in verschiedenen Produktionen einer semiprofessionellen Theatergruppe mit.

Im Laufe meiner Ausbildung an der Theaterwerkstatt bin ich häufig auf die Fragestellung gestoßen, wie man Prinzipien der darstellenden Kunst auf die Theaterpädagogik übertragen kann. Was kann man von Amateuren erwarten, was kann man fordern und wo liegen die Grenzen der Kunst in der Theaterpädagogik? Deshalb möchte ich den Rahmen dieser Arbeit nutzen, um mit Merlin Volk gemeinsam über Aspekte der Darstellenden Kunst in der Theaterpädagogik nachzudenken, um sie in der praktischen Arbeit mit den Kindern zu reflektieren.“

1 EINLEITUNG

Die vorliegende Arbeit lässt sich gedanklich in vier Kapitel gliedern. Im ersten Teil wird das Sommertheater vorgestellt. Der zweite Teil der Arbeit untersucht die pädagogisch relevanten Gegebenheiten und der Dritte künstlerische Aspekte bearbeitet die künstlerischen Aspekte. Zusammengeführt werden diese Betrachtungsweisen dann im vierten Teil der Arbeit.

Die praktische Grundlage der Arbeit ist das Sommertheater der Stadt Heidelberg 2009, deshalb erfolgt in Kapitel 2.1 die Projektbeschreibung mit einer übersichtlichen Darstellung aller angebotenen theaterpädagogischen Workshops in Kapitel 2.2.

Die im Arbeitstitel benannten Kooperationspartner des Sommertheaters, der Stadtjugendring und die Theaterwerkstatt Heidelberg werden in Kapitel 2.3.vorgestellt.

Nachdem die Institution des Stadtjugendrings im vorgestellt wurde, soll im Kapitel 2.3.1 ausführlich auf die Ziele und Beweggründe des Vereins, das Sommertheater als Projekt zu realisieren, Bezug genommen werden. Da das Sommertheater als Stadtranderholung ausgeschrieben ist, und somit nach deutschem Gesetz eine Form der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ist, wird sich im Kapitel 2.3.2.1 dem Begriff der Stadtranderholung genährt und erfolgt in Kapitel 2.3.2.2 eine Gegenstandsbeschreibung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland. Um die tatsächlichen Standpunkte der Kooperationspartner herauszukristallisieren, wird diese wissenschaftliche Arbeit mit Praxisbezug um zwei Interviews ergänzt. Steffen Wörner, Geschäftsführer des Stadtjugendrings, wird in Kapitel 2.3.2.4 zu Wort gebeten. Die Theaterwerkstatt Heidelberg wird in Kapitel 2.3.3 vorgestellt. In den folgenden Kapiteln (2.3.3.1 und 2.3.3.2) werden die Ziele und Aufgaben, sowie die theaterpädagogische Arbeit der Institution vorgestellt. Im Anschluss folgt das Interview mit Wolfgang Schmitt, dem Leiter der Theaterwerkstatt Heidelberg. Im abschließenden Kapitel 2.4 der Projektbeschreibung werden die Interviews miteinander verglichen.

Ziel des dritten Teils der Arbeit ist es, ausgehend von einem Basiswissen um die Lebensphase der Kindheit, die Relevanz der pädagogischen Wirksamkeit von theatralen Prozessen zu verdeutlichen.

Um sich den eigentlichen Akteuren des Projektes, den teilnehmenden Kindern, besser anzunähern, wird im 3.1. Kapitel die tatsächliche Altersstruktur der Teilnehmer anhand der Anmeldebögen ermittelt und des weiteren diese Zielgruppe aus rechtlicher, entwicklungspsychologischer und soziologischer Perspektive untersucht. Die Ergebnisse dieser wissenschaftlichen Sichtweisen auf die Lebensphase der Kindheit werden im Anschluss an jedes Unterkapitel von der Autorin auf die theaterpädagogische Praxis übertragen.

Das 3.2 Kapitel widmet sich wiederum den Kindern aus theaterpädagogischer Sichtweise mit einem Schwerpunkt auf pädagogische Prozesse im Rahmen von

Theaterprojekten mit Kindern. So wird im Kapitel 3.2.1 erst das natürliche Spiel des Kindes beschrieben und im folgenden Kapitel 3.2.2 dann der Transfer auf das Theaterspiel geleistet.

Das 4. Kapitel beschäftigt sich mit dem künstlerischen Aspekt des Sommertheaters. Im Interesse dieser Untersuchung steht die Frage, ob sich Aspekte der Darstellenden Kunst auf die theaterpädagogische Arbeit mit Kindern übertragen lässt, um zu klären, wie die Vermittlung künstlicher Inhalte in die theaterpädagogischen Workshops in Zukunft integriert werden kann.

Um den zu betrachtenden Gegenstand der Kunst auf den Theaterkontext einzugrenzen, erläutert das Kapitel 4.1. den Begriff Darstellende Kunst. In einem weiteren Kapitel 4.2. wird der für die Kinder primär wichtige Aspekt der Darstellenden Kunst, nämlich das Schauspiel definiert. Die folgenden Kapitel untersuchen Aspekte der Schauspielkunst indem sie zunächst drei Ebenen definieren. Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst, die Interaktion während des Spiels und das Spiel vor Publikum

Das Kapitel 4.2.1 untersucht die Arbeit des Schauspielers an sich selbst und stellt fest, dass sich dieser Aspekt wiederum in drei Komponente einteilen lässt. Die physische, die geistige und die emotionale Ebene der Schauspielarbeit. Die Betrachtung der Arbeit des Schauspielers an sich selbst beginnt in Kapitel 4.2.1.1. mit der physischen Ebene. Inspiriert von ausgewählten Schauspiellehren werden physische Aspekte der professionellen Schauspielarbeit untersucht und anschließend auf die theaterpädagogische Arbeit mit Kindern übertragen. Dabei soll eine erste Reflexion stattfinden, ob die Verwendung physischer Aspekte der Schauspielkunst in die Arbeit mit Kindern übernommen werden können. Danach widmet sich die Arbeit im Kapitel 4.2.1.2 der geistigen Komponente und denkt über die Integration der Erkenntnisse in die theaterpädagogische Arbeit nach. Zum Abschluss wird im Kapitel 4.2.1.3 die emotionale Arbeit der Schauspielers untersucht und auf die Arbeit mit Kindern übertragen.

Improvisation ist der Ausgang jeglicher Interaktion auf der Bühne. Diese These verfolgt das Kapitel 4.2.2 und untersucht Aspekte der Improvisation. Die Betrachtung der Schauspielkunst endet im Kapitel 4.2.3 mit dem Darstellen vor

einem Publikum und denkt über die Besonderheiten dieses Aspekts im theaterpädagogischen Kontext nach. Abschließend werden alle Ergebnisse im Kapitel 4.3. reflektiert um klären, welche Möglichkeiten es gibt künstlich-ästhetische Inhalte in die theaterpädagogischen Workshops in Zukunft zu integrieren.

Nachdem in den vorherigen Kapiteln theoretisch über pädagogische und künstlerische Aspekte theaterpädagogischer Arbeit nachgedacht haben, sollen im dritten angewandten Teil die pädagogischen und künstlerischen Aspekte anhand von zwei Beispielworkshops reflektiert werden.

Der erste Teil des fünften Kapitels beschäftigt sich mit dem Musical. Nachdem die historische Dimension des Musicals in Kapitel 5.1.1 erläutert, und im Kapitel 5.1.2 die Gestaltungsmittel definiert werden, wird im Kapitel 5.1.3 die pädagogische Dimension des Musicals erörtert. In einem abschließenden Kapitel 5.1.4 werden die Erkenntnisse aus Pädagogik und Kunst mit einander verbunden.

Der zweite Workshop, dem Maskentheater, nähert sich durch die historische Dimension dem in Kapitel 5.2.1. Anschließend wird in Kapitel 5.2.2 über pädagogische Aspekte dieser Form nachgedacht. Zum Abschluss der Workshopbetrachtung werden die ästhetischen und künstlerischen Inhalte gegenübergestellt.

In einem abschließenden Fazit reflektieren die Autoren die Ergebnisse beider Perspektiven und formulieren daraus gemeinsame Erkenntnisse für ihre theaterpädagogische Praxis.

2 DAS SOMMERTHEATER DER STADT HEIDELBERG 2009

2.1 Projektbeschreibung

Im Rahmen der Stadtranderholung bietet die Stadt Heidelberg in Kooperation mit der Theaterwerkstatt Heidelberg in den letzten drei Wochen der Sommerferien das Sommertheater, in diesem Jahr vom 24.08.-11.09.2009, an. Das Sommertheater versteht sich als ganztägige Ferienbetreuung für Kinder und Jugendliche im Alter von 6 bis 14 Jahren. Die Teilnehmer werden montags bis freitags von 9-16 Uhr im „Haus am Harbigweg“, Harbigweg 5, 69124 Heidelberg-Kirchheim, betreut und mit einem kleinen Frühstück, einem warmem Mittagessen sowie einem Kaffeesnack und Getränken voll verpflegt. Für Kinder aus Heidelberg betragen die Kosten für eine Woche Stadtranderholung 70 Euro, für zwei Wochen 135 Euro und für drei Wochen 200 Euro. Für Kinder, die ihren Wohnsitz nicht in Heidelberg haben kostet eine Woche 96 Euro, für zwei Wochen 180 Euro. Für drei Wochen belaufen sich die Kosten auf 276 Euro. Neben pädagogischer Betreuung und Verpflegung beinhalten die Kosten Versicherung der Teilnehmer und das Freizeitangebot.

(vgl. <http://www.sjr-heidelberg.de/files/Ausschreibungen/Stadtranderholung.pdf>
Stand: 08.09.2009)

Das jährliche Sommertheater ist ein theaterpädagogisches Projekt, welches von dem aktuellen Jahrgang der Vollzeitstudenten an der theaterpädagogischen Akademie der Theaterwerkstatt Heidelberg betreut und durchgeführt wird. Gleichwohl werden die Studierenden während des Projektes von Dozenten der Akademie und ihrem Schulleiter Wolfgang Schmidt unterstützt und begleitet. Im aktuellen Projekt unter dem Thema „Spurensuche“, arbeiteten 25 Theaterpädagogen in Ausbildung wöchentlich mit jeweils 50 Kindern zu verschiedenen Themen aus dem Bereich des Theaters. Wobei jede Woche wiederum zu einem Unterthema gearbeitet wurde: 1. Woche – „Räume“, 2. Woche – „Träume“, 3. Woche – „Schäume“. Die Teilnehmerzahl ist pro Woche auf 50 Kinder beschränkt. Es ist den Kindern freigestellt, lediglich eine Woche, zwei Wochen oder alle drei Wochen an der Ferienbetreuung teilzunehmen. Aus dieser organisatorischen Konstellation entsteht der Anspruch die Wochen möglichst abwechslungsreich zu gestalten, aber auch feste Strukturen und Abläufe zu integrieren.

2.2 Die theaterpädagogischen Workshops

Die teilnehmenden Kinder konnten sich in jeder Woche zwischen vier theaterpädagogischen Workshops entscheiden. Jeder Workshop wurde von zwei Studierenden der Theaterwerkstatt entwickelt und angeleitet. Die Vorbereitung und Durchführung der Workshops wurden von der zuständigen Dozentin Sylvia Kühn begleitet. Jedem Anleiterteam stand nach Bedarf ein Zuarbeiter zur Verfügung, der den Workshop während der Woche unterstützte, sei es um fehlenden Materialien zu besorgen, Requisiten und Bühnenbild zu basteln oder ggf. auch eine Kleingruppe während der Proben zu betreuen. Die folgende Graphik soll einen Überblick über die angebotenen Workshops der jeweiligen Woche, mit dem offiziellen Arbeitstitel und Genre geben. Im weiteren Verlauf der Arbeit werden zwei der genannten Genres, Maskenbau- und Spiel, sowie das Musical noch detaillierter skizziert, und in ihrem ästhetischen und pädagogischen Wert legitimiert.

Workshops des Sommertheaters 2009

	Erste Woche <i>„Räume“</i>	Zweite Woche <i>„Träume“</i>	Dritte Woche <i>„Schäume“</i>
<i>Workshop 1</i>	<i>„Die kunterbunte Unterwasserwelt“</i> Musical	<i>„Schatzsuche im magischen Dschungel“</i> Chorisches Theater	<i>„Auf den Spuren von 1001 Nacht“</i> Szenisch-thematisches Spiel
<i>Workshop 2</i>	<i>„Wenn ich König der Welt wäre“</i> Kreatives Schreiben und szenischen Spiel	<i>„Was ist dein achttes Weltwunder“</i> Szenisches Collage	<i>„Willkommen in Monsterhausen“</i> Maskenbau- und spiel
<i>Workshop 3</i>	<i>„Tanz der Farben“</i> Performance	<i>„Schatten aus der Tiefe des Meeres“</i> Schattentheater	<i>„Von Rittern, Burgfräulein und anderen Drachen“</i> Comedy
<i>Workshop 4</i>	<i>„Auf in den Dschungel“</i> Jeux dramatique	<i>„Es steckt ein kleiner Clown in dir!“</i> Clownerie	<i>„Krach in der Seifenblase“</i> Tanztheater

2.3 Vorstellung der Kooperationspartner

Das Sommertheater der Stadt Heidelberg unter dem Motto „Vorhang auf - Bühne frei“ wird seit Jahren in Zusammenarbeit mit dem Stadtjugendring und der Theaterwerkstatt Heidelberg ausgerichtet. Im folgenden Abschnitt sollen daher die Kooperationspartner näher beleuchtet werden. Im Kapitel 3.1 wird zunächst der Stadtjugendring Heidelberg e.V. und anschließend daran die Theaterwerkstatt Heidelberg im Kapitel 3.2. vorgestellt.

2.3.1 Der Stadtjugendring Heidelberg e.V.

Der strukturelle Aufbau des Stadtjugendrings wird in erster Linie an der Satzung und der Geschäftsordnung des Vereines deutlich. Die Gesinnung des Vereines verdeutlicht maßgeblich die Präambel der Satzung:

„Die Jugend ist aufgerufen, in verantwortungsbewusstem Handeln ihren Beitrag zur Fortentwicklung der Demokratie in unserem Lande in Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit zu leisten. Sie bekennt sich zur freiheitlich-demokratischen Grundordnung im Sinne des Grundgesetzes und der Landesverfassung. Die Jugend hält es im Rahmen der verfassungsmäßigen Ordnung für ihre Pflicht, schöpferisch und gestaltend am Fortschritt unserer Gesellschaft mitzuarbeiten und kritisch Stellung zu nehmen zu allen Gegenwart und Zukunft betreffenden Fragen. Dies gilt für alle Bereiche des menschlichen Zusammenlebens, in die sich die Jugend gestellt sieht. Die Jugend erhebt Anspruch auf Gehör und verantwortliche Mitsprache in den kommunalen Entscheidungsgremien. Sie will partnerschaftlich an der Formung des Gemeinwesens Anteil haben. Diesem Bestreben dient der Stadtjugendring Heidelberg als Zusammenschluss der Heidelberger Jugendverbände.“

(s. <http://www.sjr-heidelberg.de/satzung.html&hl=Aufgaben> Stand: 08.09.2009).

Der Stadtjugendring bemüht sich also um die direkte Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen, um möglichst bedürfnisorientiert für und mit der Adressatengruppe zu arbeiten und ihre Interessen in der Öffentlichkeit zu vertreten. Die Jugend soll im Sinne der freiheitlich-demokratischen Grundordnung gebildet und erzogen werden, um politisches Mitspracherecht zu erlangen und eigene Interessen politisch vertreten zu können.

Der Stadtjugendring ist ein freiwilliger Zusammenschluss der Jugendverbände der Stadt Heidelberg. Der Verein vernetzt somit als Arbeitsgemeinschaft 55 Jugendverbände und Jugendgemeinschaften, aus den Bereichen Politik und

Gesellschaft, Natur und Umwelt, Sport und Bewegung, Glaube und Religion, Einsatz für andere, Kulturelles (u.a. Theaterwerkstatt Heidelberg), Interkulturelles sowie Sonstige Schwerpunkte, denen mehr als 28.000 Mitglieder bis 27 Jahren angehören. (vgl.<http://www.sjr-heidelberg.de/selbstpraesentation.html> Stand: 08.09.2009).

Als eingetragener Verein (e.V.) verfolgt der Stadtjugendring keine wirtschaftlichen Zwecke. Der Verein ist als juristische Person voll rechtsfähig und trägt somit alle Rechte und Pflichten vor Gericht, kann also klagen und verklagt werden. Nach außen wird der Verein durch den Vorstand vertreten, der durch oben genannte Regelung nicht als Privatperson haftbar zu machen ist (vgl. §21ff. BGB). Erster Vorsitzender des Vereins ist Wolfgang Schütte von der DLRG (Deutsche Lebens-Rettungs-Gesellschaft e.V.), zweiter Vorsitzender ist Reiner Herbold vom Jugendcircus Peperoni. Die Geschäftsführung des Stadtjugendringes obliegt Steffen Wörner. An seiner Seite arbeitet Rosina Pesek, zuständig für Sachbearbeitung und Austauschmaßnahmen.

2.3.2 Zielformulierung des Stadtjugendringes Heidelberg

In diesem Kapitel sollen die Beweggründe des Stadtjugendringes, bzw. der Stadt Heidelberg erörtert werden, ein Projekt wie das Sommertheater zu realisieren. Zunächst werden die Ziele und Aufgaben des Stadtjugendringes aufgeführt und schließlich das Sommertheater als Stadtranderholung gesetzlich eingeordnet und als Form der Jugendarbeit vorgestellt. Auf Grund dessen soll im Anschluss daran ein kleiner Ausschnitt aus der Jugendarbeit nach dem SGBVIII folgen.

2.3.2.1 Ziele und Aufgaben des Stadtjugendring Heidelberg e.V.

Der Stadtjugendring formuliert seine Ziele und Aufgaben auf seiner Internetseite wie folgt:

1. „Feststellung und Vertretung der Interessen und Bedürfnisse der Jugendverbände und Mitgliedsvereine gegenüber Staat, Stadt und Öffentlichkeit. Der SJR setzt sich für eine ausreichende finanzielle Förderung der Kinder- und Jugendarbeit durch öffentliche Mittel ein.
2. Förderung der Jugend in ihrem Bestreben, mit kritischem Denken und Handeln die Demokratisierung unserer Gesellschaft zu vervollkommen
3. Anregung, Planung, Förderung und Durchführung von gemeinsamen Aktivitäten der Mitglieder.

4. Bereitstellung von Einrichtungen und Freiräumen für junge Menschen sowie die Mitwirkung bei der Kinder- und Jugendhilfearbeit.
5. Förderung der Völkerverständigung durch die Organisation von Jugendbegegnungen, insbesondere mit den Partnerstädten, sowie das Eintreten für ein gleichberechtigtes und partnerschaftliches Zusammenleben von Menschen aller Nationalitäten.
6. Eintreten für den Erhalt unserer natürlichen Lebensgrundlagen.
7. Förderung und Stärkung des ehrenamtlichen Engagements in den Jugendverbänden und Vereinen.
8. Entwicklung eigener Vorstellungen zu öffentlichen Belangen und den daraus resultierenden Aufgaben.“

(s. <http://www.sjr-heidelberg.de/selbstpraesentation.html> Stand: 08.09.2009).

Darüber hinaus regeln eine Satzung sowie eine Geschäftsordnung die strukturellen Gegebenheiten des Stadtjugendrings.

Der Stadtjugendring der Stadt Heidelberg macht es sich demnach zur Aufgabe, die Jugend in all ihren Belangen und Interessen zu fördern. Dies sowohl auf individueller Ebene, als dass der Jugendliche zu kritischem Denken befähigt werden soll, um sich selbst gesellschaftlich engagieren zu können, als auch auf politischer Ebene, national und international, durch den Verbands-Zusammenschluss eine gemeinschaftliche Lobby für die Jugend zu schaffen. Hierzu gehört es nunmehr Angebote und Einrichtungen zu schaffen, die die Jugend ansprechen und ihr die Möglichkeiten geben sich auszuleben und zu bilden. Kulturelle und ästhetische Bildung kann in dem Zusammenhang einen Aspekt darstellen.

2.3.2.2 Stadtranderholung

Der Stadtjugendring betitelt das Sommertheater als eine Maßnahme der Stadtranderholung. Auf Grund dessen soll nun geklärt werden, was Stadtranderholung bedeutet. In der einschlägigen Literatur wird der Begriff als solches oft verwendet, jedoch weder seine Bedeutung noch sein Ursprung geklärt. Trotzdem soll versucht werden eine Gegenstandsbeschreibung zu liefern, aus der wiederum die Ziele der Maßnahme deutlich werden sollten.

Laut Duden ist mit Stadtranderholung die von kommunalen, kirchlichen o. ä. Institutionen organisierte Erholung am Rande einer Stadt gemeint (Duden - Deutsches Universalwörterbuch, 2007).

Stadtranderholung meint also, dass Kinder und Jugendliche in den Ferien tagsüber die Zeit in einer Tageseinrichtung verbringen, dort betreut und meist auch gepflegt werden, und abends wieder abgeholt werden. Der Grundgedanke dahinter ist, dass Stadtkinder in den Ferien die Möglichkeit bekommen sollen, sich abseits vom Stadtgeschehen durch gezielte Freizeitangebote erholen zu können.

Nach dem Gesetz ist Stadtranderholung eine Form der Kinder- und Jugenderholung und ist somit nach § 11 SGBVIII ein Schwerpunkt der Jugendarbeit. Dieses Angebot der Jugendhilfe dient dazu, Einrichtungen und Angebote für Kinder und Jugendliche zu schaffen, die an den Interessen der Kinder und Jugendlichen anknüpfen, ihre Entwicklung fördern und sie zur Selbstbestimmung befähigen (§ 11 Abs. 1-3 SGB VIII).

Angebote der Stadtranderholung zu schaffen, ist also nach dem Gesetz eine staatliche Pflicht. Die Ausgestaltung dieses Auftrages obliegt jedoch den Ländern und Kommunen.

2.3.2.3 Kinder- und Jugendarbeit

Gesetzlich eingeordnet und legitimiert wurde die Jugendarbeit, oder auch Kinder- und Jugendarbeit genannt, nun im vorherigen Kapitel. Fraglich ist aber immer noch, was genau Kinder- und Jugendarbeit ist und leistet. Da das Sommertheater ein Angebot der offenen Kinder- und Jugendarbeit darstellt, möchte ich in diesem Kapitel die strukturellen Hintergründe und Handlungsmaximen dieses Arbeitsfeldes skizzieren. Diese Definition findet sich in der Literatur: „[...] Kinder- und Jugendarbeit [ist] als Ganzes ein gesellschaftlich gewolltes, institutionalisiertes pädagogisches Handlungsfeld [...], das sich wesentlich durch „Offenheit“, „Freiwilligkeit“ und „Herrschaftsabstinenz“ charakterisiert.“ (THOLE, Werner 2000, S.17). Martina Horlitz beschreibt in ihrem Aufsatz „Social Sponsoring – ein Chance für die Offene Kinder- und Jugendarbeit?“ die Kennzeichen dieses Arbeitsbereiches. Nach ihren Ausführungen orientiert sich Jugendarbeit zielgruppenspezifisch am Handlungsfeld Freizeit und ist offen gegenüber verschiedenen sozialen Milieus. Einrichtungen und Angebote sind niedrigschwellig, ihre Mitarbeiter bemühen sich um direkte Nähe zu den Kindern und Jugendlichen. Alle Angebote sind freiwillig, der Altersstruktur angemessen und vielfältig. Die Selbstbestimmung und Partizipation der Kinder und Jugendlichen sind die wichtigsten Grundprinzipien dieser Arbeit (vgl. HORLITZ Martina 2005, S.453).

Geleistet wird Offene Kinder- und Jugendarbeit in kleineren und größeren, festen und beweglichen offenen Einrichtungen und Häusern, z.B. in einem städtischen HOT (Haus der Offenen Tür). Sonstige Angebote wie Spielmobile und Ferienbetreuungen, also auch das Sommertheater, fallen ebenfalls in diesen Arbeitsbereich. Für den Erhalt, Ausbau und Betrieb dieser Angebote und Einrichtungen werden in der Bundesrepublik jährlich etwa 1,5 Milliarden Euro verausgabt. Selbst erwirtschaften können diese Einrichtungen, als Non-Profit-Organisationen, selbst nur etwa 8% der laufenden Betriebskosten, z.B. durch Teilnehmergebühren, Getränkeverkauf oder Vermietung von Räumlichkeiten. Lediglich 2% der benötigten Gelder werden durch Spenden und Sponsoring abgedeckt. Die übrigen Kosten, ca. 90%, werden durch öffentliche Zuschüsse der Kommune, des Landes und des Bundes gedeckt. Die prozentuale Verteilung ist von Land zu Land unterschiedlich (HUBWEBER, Norbert 2005, S.445).

2.3.2.4 Interview: Steffen Wörner

Wie definieren Sie Stadtranderholung?

„Eine Stadtranderholung ist eine nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz KJHG / SGB VIII durchgeführte Maßnahme der Jugendhilfe im Bereich der Kinder und Jugenderholung. So heißt es in § 11 KJHG, dass jungen Menschen ein zur Förderung ihrer Entwicklung erforderliche Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung gestellt werden soll. Die Maßnahmen sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen. Zu den Schwerpunkten der Jugendarbeit gehören daher insbesondere die Kinder- und Jugend -erholung, Eine Stadtranderholung ist demnach eine örtliche Erholungsmaßnahme, die im Stadtteil stattfindet. Sie bietet ein ganztägiges sechsstündiges Programm einschließlich einer Verpflegung der Kinder vor Ort

Wie definieren sie Theater?

Theater ist der Oberbegriff einer darstellenden Kunstform, die historisch gewachsen zur Animation von Menschen anregen soll. Also musische Form eignet sich Theater(pädagogik) insbesondere in der Kinder- und Jugendförderung, um darstellende Problematiken zu behandeln, Selbstbewusstsein zu stärken und sich in einer Gruppe (auch mit anderen Rollen) darstellen zu können. Die Katharsis Hypothese sollte daher immer im Hinterkopf eines Theaterpädagogen sein.“

Wie lauten die Ziele des Sommertheaters aus ihrer Sicht?

„Neben den oben genannten Punkten ist es dem Stadtjugendring Heidelberg e.V. ein Anliegen, Eltern die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu ermöglichen. Dabei ist es für uns eine Selbstverpflichtung, dass diese Vereinbarkeit pädagogisch sinnvoll gestaltet sein soll. Wir bieten hier keine Betreuungs- bzw. Aufenthaltseinrichtung an, sondern ein pädagogisch sinnvolles und attraktives Programm. Dies bedeutet, dass Kinder hier ein positives Setting erleben und Möglichkeiten geboten bekommen, persönlichkeitsbildende Momente zu erfahren.“

Welche Aufgaben obliegen Ihnen, vor, während und nach dem Sommertheater?

„Dem Stadtjugendring Heidelberg obliegen die organisatorischen, finanziellen und außendarstellenden Bereiche. Er ist Veranstalter der Stadtranderholung und beauftragt und bezahlt freie Träger zur Durchführung. Dies bedeutet im Vorfeld die Verhandlungen mit den Trägern zu führen, Absprachen zu treffen und den Kontakt mit den Verantwortlichen Leiter des Trägers zu halten. Während der Veranstaltung sind wir für das Mittagessen zuständig. Bei dem diesjährigen Sommertheater sogar mehr im operativen Geschäft als notwendig.“

Welche Erwartungen und Wünsche formulieren sie an den Kooperationspartner?

„Erwartungen sind vertraglich geregelt. Als Geschäftsführer des gesamten Stadtjugendring Heidelberg e.V. erwarte ich eine professionelle Arbeit, die am Kind anfängt, den Kontakt mit den Eltern aufhört und den Respekt vor Liegenschaften endet.“

Wie ist ihr persönliches Fazit bezüglich des Sommertheaters 2009?

„Dieses Fazit wird in einem persönlichen Gespräch mit Wolfgang Schmitt im Herbst noch zu besprechen sein.“

+++

2.3.3 Die Theaterwerkstatt Heidelberg

Die Theaterwerkstatt Heidelberg ist eine private Einrichtung, die sich in zwei Bereiche gliedert. Die theaterpädagogische Akademie und die Theaterwerkstatt Heidelberg.

Die Theaterpädagogische Akademie ist die Fort- und Ausbildungsstätte der Theaterwerkstatt Heidelberg. Die tragende Säule des Ausbildungsbetriebs ist die Ausbildung Theaterpädagogik (BuT) in einjährigem Vollzeitunterricht oder vierjährigem berufsbegleitendem Unterricht. Zusätzlich zu diesem Ausbildungs-

programm werden Fortbildungen zum Spielleiter und in der Theaterpädagogik und dem Schauspiel angeboten.

Der zweite Bereich der Theaterwerkstatt ist der ausführende Betrieb dieser Einrichtung. Die Theaterwerkstatt hat ein eigenes Ensemble, das eigene Stücke entwickelt und mit verschiedenen Auftraggebern wie z.B. Museen, Unternehmen und Schulen arbeitet. Außerdem gibt es die Möglichkeit an der Theaterwerkstatt Heidelberg verschiedene Theaterkurse mit theaterpädagogischem Ansatz für alle Altersgruppen zu besuchen.

2.3.3.1 Ziele und Aufgaben der Theaterwerkstatt Heidelberg

Die Theaterwerkstatt Heidelberg formuliert ihre Zielsetzung auf ihrer Internetpräsenz:

„Wir streben [...] ein aktives Zusammenführen von künstlerischen und pädagogischen Inhalten an, um damit eine Verbindung zwischen Kunst, Kultur, persönlicher Bildung und Entwicklung herzustellen. Die Theaterwerkstatt Heidelberg ist nicht nur eine anerkannte Bildungseinrichtung für Theaterpädagogik, sondern ist auch bekannt für ihr künstlerisches, vielfältiges Repertoire, ihr Museumstheater sowie ihren theaterpädagogischen Dienst.“

(s. <http://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/> Stand: 18.10.2009)

Das Sommertheater der Stadt Heidelberg ist ein Bestandteil der einjährigen Vollzeitausbildung Theaterpädagogik (BUT). Die Ziele dieser Ausbildung beschreibt die Theaterwerkstatt:

„Die Zielsetzung der Fort- und Ausbildung Theaterpädagogik BuT ist die Vermittlung eines fundierten theaterpädagogischen Fachwissens, das in den vielfältigen Arbeitsfeldern der Theaterpädagogik und darüber hinaus professionell einsetzbar ist. Dazu gehört der Umgang mit theatralen Ausdrucksmitteln mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen.“

(s. <http://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/theaterpaedagogische-akademie.php/> Stand: 18.10.2009)

Das Sommertheater ist ein dreiwöchiges theaterpädagogisches Großprojekt, das eigenständig und in Eigenverantwortung von den Auszubildenden ausgeführt wird. Fachlichen, organisatorischen und strukturellen Rat erhalten sie dabei durch einen das Projekt begleitenden Dozenten. Das Sommertheater wird im Unterricht und in Arbeitsteilung durch Kleingruppen in der unterrichtsfreien Zeit konzeptioniert, geplant und strukturiert. D.h. über die künstlerischen und pädagogischen Inhalte eines

solchen Projekts hinaus, werden strukturelle, organisatorische und finanzielle Fähigkeiten in der Praxis vermittelt.

2.3.3.2 Theaterpädagogische Arbeit

Das Sommertheater ist eine Möglichkeit für die Auszubildenden direkt in der Praxis unter Aufsicht eines Dozenten und der Theaterwerkstatt Erfahrungen zu sammeln. Die Aufgaben und Zielforderungen für die angehenden Theaterpädagogen sind die organisatorische und künstlerische Realisierung des Projektes. Das bedeutet, sie sind für die inhaltliche Durchführung verantwortlich und erfüllen den vom Stadtjugendring und der Theaterwerkstatt gestellten Auftrag.

Die Kinder soll nach theaterpädagogischen Prinzipien psychosoziale, kulturelle und ästhetische Erfahrung durch das Medium Theater sammeln. Im Prozess sollen einerseits persönlichkeitsbildende und gruppendynamische Prozesse gefördert werden und andererseits das Medium und die Form Theater spielerisch erlebbar gemacht werden. Die Arbeit soll in dem Sinne auch zielorientiert sein, dass es am Ende jeder Woche eine Aufführung geben soll.

2.3.3.3 Interview: Wolfgang Schmitt

Um die Zielformulierungen und die Aufgabenbereiche der Theaterwerkstatt Heidelberg zu erfahren, haben wir mit dem Leiter der Theaterwerkstatt Wolfgang Schmitt ein Emailinterview durchgeführt.

Wie lauten die Ziele des Sommertheaters aus ihrer Sicht?

„Kindern und Jugendlichen „kulturelle Bildung“ näher zu bringen. Das KST vermittelt ästhetische Erfahrungen im Sinne einer kreativen Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt. Theater machen ist ein komplexer Prozess mit sich selbst, mit anderen, für sich und für andere, der auf jeder Ebene persönlichkeitsbildend ist. Im sozialen Umfeld schöpferisch tätig zu sein, bedeutet Teamgeist zu entwickeln für Visionen, für Gestaltungsprozesse und für ein gemeinsames Durchhaltevermögen das Ziel, eben die Aufführung, zu erreichen. Neben den künstlerischen Zielen sind die pädagogische Ziele ein bedeutsames Nebenprodukt (Erweiterung der Selbst- und Fremdwahrnehmung, der Kommunikationsfähigkeit auf allen Ebenen (emotional, geistig, körperlich), die Verbesserung von Ausdruck, Artikulation, Flexibilität im Sinne des Koordinationsvermögens u.a.“

Welche Aufgaben obliegen Ihnen, vor, während und nach dem Sommertheater?

„Das KST immer wieder neu zu erfinden“

Welche Erwartungen und Wünsche formulieren sie an den Kooperationspartner?

„Das er sieht wie viel Engagement, wie viel fachliches theaterpädagogisches Können und Herzblut hinter unserem Angebot steht. Das er dieses nach innen und nach außen wertschätzt und uns als Kooperationspartner, der das KST inhaltlich komplett ausführt und erfunden hat, auch zu schätzen weiß.“

Wie ist ihr persönliches Fazit bezüglich des Sommertheaters 2009?

„Sehr gut in jeglicher Hinsicht. Sehr gutes Team, sehr gute Teilnehmer. Wieder einmal hat das Team gezeigt, wie tag täglich eine bemerkenswerte Atmosphäre geschaffen werden kann, die einen kreativen Umgang fördert.“

+++

2.4 Künstlerische und Pädagogische Ziele des Sommertheater

Nachdem beide Kooperationspartner vorgestellt und ihre Zielsetzungen erläutert wurden, möchten wir nun die Zielforderungen und Aufgabenbereiche anhand eines Interviewvergleichs einander gegenüberstellen, um Gemeinsamkeiten und Spannungsfelder zu entdecken.

Um das Medium Theater im Rahmen der Stadtranderholung fassen können, haben wir zuerst beide Kooperationspartner die Begriffe Theater und Stadtraderholung definieren lassen.

Zur Stadtranderholung zitiert Herr Wörner die gesetzliche Grundlage nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz, wie im Kapitel 6.1. detailliert dargestellt. Er erweitert diese Grundlage um die Auslegung des Heidelberger Stadtjugendrings, dass das Sommertheater eine örtliche Erholungsmaßnahme ist, die ein ganztägiges sechsstündiges Programm einschließlich einer Verpflegung bietet. In seiner Definition von Theater betont Herr Wörner den Bildungsauftrag der Theaterpädagogik im Rahmen von Kinder- und Jugendförderung. Theater selbst ist für ihn eine historisch gewachsene Kunstform, die Menschen anregen soll.

Herr Schmidt stellt den Prozesscharakter des Theatermachens in den Vordergrund seiner Definition. Es ist eine ästhetische Erfahrung mit sich selbst, mit anderen, für sich und für andere, der auf jeder Ebene persönlichkeitsbildend ist.

Theaterpädagogik steht im Spannungsfeld von Kunst und Pädagogik, dieses Spannungsfeld lässt sich am Beispiel der Kooperationspartner des Sommertheaters

visualisieren. Eine produktive und adäquate Arbeit in diesem Spannungsfeld ist nur dann möglich, wenn Ziele transparent gemacht und kommuniziert werden.

Folgende Aussagen haben unsere im Arbeitstitel aufgestellte These, dass kulturell-ästhetische Bildung und pädagogische Prozesse vielmehr miteinander harmonisieren als sie kontrovers sind. Im theaterpädagogischen Interesse steht die Schnittmenge beider Disziplinen: Ästhetische Erfahrungen sind immer auch persönlichkeitsbildend. Im Rahmen theaterpädagogischer Arbeit findet Pädagogik immer in sinnlich wahrnehmbaren Zusammenhängen statt. Weder Herr Schmitt noch Herr Wörner formulieren an das Sommertheater rein künstlerische Ziele, der Fokus liegt auf der sozialen und individuellen Förderung der Teilnehmer.

Die Aufgaben der Kooperationspartner sind vertraglich geregelt. Als Leiter der Theaterwerkstatt sieht Herr Schmidt in der künstlerischen Ausgestaltung des Sommertheaters seine Hauptaufgabe, während Herr Wörner maßgeblich für strukturelle und organisatorische Aufgaben verantwortlich ist. Auf Grund der weiteren Ausführungen von Herrn Wörner wurde uns bewusst, dass der Begriff Kooperationspartner hinterfragt werden muss, da der Stadtjugendring als Auftraggeber und Finanzier letztlich der Theaterwerkstatt übergeordnet ist. Der Stadtjugendring ist der Veranstalter, die Theaterwerkstatt Heidelberg ist der beauftragte ausführende künstlerische freier Träger.

Während die Theaterwerkstatt Heidelberg in ihrer professionellen künstlerischen theaterpädagogischen Arbeit wahrgenommen und nach innen und außen wertschätzend repräsentiert werden möchte, stellt Herr Wörner seine Wünsche wiederum unter die Erfüllung der pädagogischen Ziele und des Auftrags.

Ein Großprojekt wie das Sommertheater verläuft nie komplikationslos. Um für folgende Projekte eine Qualitätssicherung zu gewährleisten ist ein reflektierendes Gespräch von Nöten, das im November 2009 geführt wird. Die Ergebnisse des Gesprächs können für diese Arbeit leider nicht berücksichtigt werden.

Nachdem das Projekt, seine Auftraggeber und seine ausführenden Theaterpädagogen vorgestellt und die Zielsetzungen, Aufgabenbereiche und Spannungsfelder erläutert wurden, soll nun im zweiten Teil dieser Arbeit von Merlin Volk der Pädagogische Aspekt des Sommertheaters betrachtet werden.

3 DER PÄDAGOGISCHE ASPEKT DES SOMMERTHEATERS

3.1 Zielgruppe des Projektes

Die Ausschreibung des Stadtjugendringes für das Sommertheater lässt Teilnehmer zwischen sechs und 14 Jahren zu. Im folgenden Kapitel (3.1) soll zunächst die tatsächliche Struktur der teilnehmenden Zielgruppe nach Alter, Geschlecht und Wohnort anhand der Anmeldebögen ermittelt werden. Im darauffolgenden Kapitel (3.2) muss dann eine allgemeine Definition dieser Zielgruppe gefunden werden, um ihre Besonderheiten und Bedürfnisse herausstellen zu können. Im folgenden Kapitel (3.2.1) soll die Lebensphase der Kindheit differenziert aus rechtlicher, entwicklungspsychologischer und soziologischer Sicht betrachtet werden, um sie möglichst ganzheitlich verstehen zu können.

3.1.1 Die Struktur der teilnehmenden Zielgruppe

In jeder Woche des Sommertheaters setzt sich die Teilnehmerstruktur anders zusammen. Manche Kinder nehmen nur eine Woche teil, andere zwei Wochen und einige nehmen an allen drei Wochen teil. Aus diesem Grund ist es angebracht, die Struktur für jede Woche zu untersuchen. Zur Visualisierung der Ergebnisse folgen der Auswertung drei Diagramme.

1. Woche

In der ersten Woche nahmen insgesamt 50 Kinder und Jugendliche, 32 Mädchen und 18 Jungen, am Sommertheater teil.

Die Mehrzahl der Teilnehmer (43) kam aus Heidelberg, lediglich 7 Kinder kamen aus anderen Einzugsgebieten.

Ein Teilnehmer wurde im Jahrgang 1992, kein Teilnehmer im Jahrgang 1993, ein Teilnehmer im Jahrgang 1994, ein Teilnehmer im Jahrgang 1995, ein Teilnehmer im Jahrgang 1996, sieben Teilnehmer im Jahrgang 1997, acht Teilnehmer im Jahrgang 1998, acht Teilnehmer im Jahrgang 1999, elf Teilnehmer im Jahrgang 2000, drei Teilnehmer im Jahrgang 2001, sieben Teilnehmer im Jahrgang 2002 und zwei Teilnehmer im Jahrgang 2003 geboren.

Es lässt sich feststellen, dass die Teilnehmer der ersten Woche überwiegend weiblich sind und weitestgehend Kinder und Jugendliche aus Heidelberg das

Angebot der Stadtranderholung nutzen. Die Altersgruppe der neun – elfjährigen ist am stärksten vertreten.

2. Woche

In der zweiten Woche nahmen insgesamt 50 Kinder und Jugendliche, 29 Mädchen und 21 Jungen, am Sommertheater teil.

Die Mehrzahl der Teilnehmer (43) kam aus Heidelberg, lediglich 7 Kinder kamen aus anderen Einzugsgebieten.

Kein Teilnehmer wurde im Jahrgang 1992, kein Teilnehmer im Jahrgang 1993, zwei Teilnehmer im Jahrgang 1994, ein Teilnehmer im Jahrgang 1995, zwei Teilnehmer im Jahrgang 1996, vier Teilnehmer im Jahrgang 1997, zehn Teilnehmer im Jahrgang 1998, 11 Teilnehmer im Jahrgang 1999, sieben Teilnehmer im Jahrgang 2000, sechs Teilnehmer im Jahrgang 2001, sechs Teilnehmer im Jahrgang 2002 und ein Teilnehmer im Jahrgang 2003 geboren.

Es lässt sich feststellen, dass die Teilnehmer der zweiten Woche überwiegend weiblich sind und weitestgehend Kinder und Jugendliche aus Heidelberg das Angebot der Stadtranderholung nutzen. Die Altersgruppe der zehn- und elfjährigen ist am stärksten vertreten.

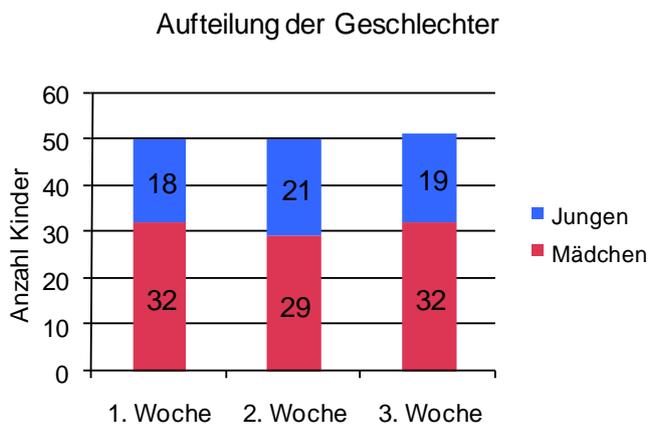
3. Woche

In der dritten Woche nahmen insgesamt 51 Kinder und Jugendliche, 32 Mädchen und 19 Jungen, am Sommertheater teil.

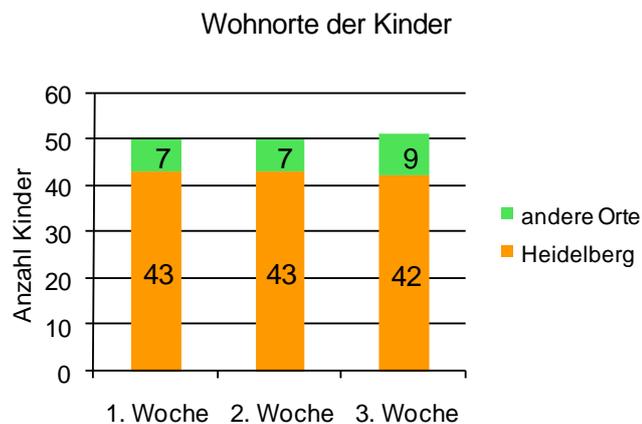
Die Mehrzahl der Teilnehmer (42) kam aus Heidelberg, lediglich 9 Kinder kamen aus anderen Einzugsgebieten.

Kein Teilnehmer wurde im Jahrgang 1992, kein Teilnehmer im Jahrgang 1993, ein Teilnehmer im Jahrgang 1994, ein Teilnehmer im Jahrgang 1995, zwei Teilnehmer im Jahrgang 1996, sechs Teilnehmer im Jahrgang 1997, dreizehn Teilnehmer im Jahrgang 1998, sieben Teilnehmer im Jahrgang 1999, fünf Teilnehmer im Jahrgang 2000, acht Teilnehmer im Jahrgang 2001, sechs Teilnehmer im Jahrgang 2002 und zwei Teilnehmer im Jahrgang 2003 geboren.

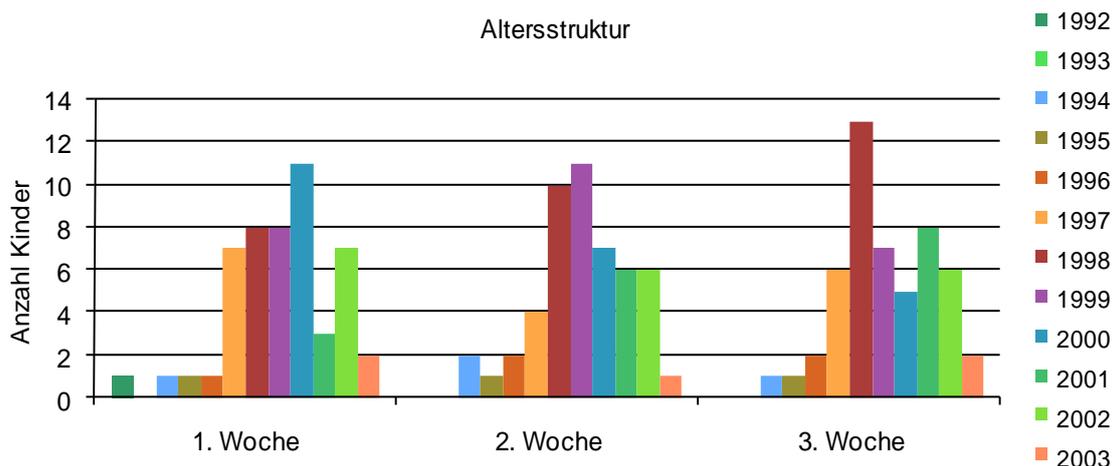
Es lässt sich feststellen, dass die Teilnehmer der dritten Woche überwiegend weiblich sind und weitestgehend Kinder und Jugendliche aus Heidelberg das Angebot der Stadtranderholung nutzen. Die Altersgruppe der elfjährigen ist am stärksten vertreten.



1



2



3

Der typische Teilnehmer am Sommertheater der Stadt Heidelberg ist demnach eher weiblich, lebt in Heidelberg und ist ca. 10 Jahre alt. Das Angebot der Stadtranderholung wird folglich eher von Einheimischen, insbesondere von schulpflichtigen Kindern wahrgenommen. Ältere Kinder, bzw. Jugendliche Teilnehmer nehmen das Angebot nur vereinzelt wahr.

Im Folgenden soll nun also die Zielgruppe Kinder, in Abgrenzung zum Jugendalter, im gesetzlichen und pädagogischen Kontext dargestellt werden. Da im Rahmen der theaterpädagogischen Angebote des Sommertheaters keine geschlechtliche Differenzierung vorgenommen wird, soll der Aspekt der geschlechtlichen Verteilung nicht weiter beleuchtet werden. Ferner lassen sich anhand des Wohnortes keine Rückschlüsse über das Herkunftsmilieu ziehen.

¹ Diagramm „Wohnorte der Kinder“ erstellt von Lena Sorg

² Diagramm „Aufteilung der Geschlechter“ erstellt von Lena Sorg

³ Diagramm „Altersstruktur“ erstellt von Lena Sorg

3.1.2 Allgemeine Definition und Besonderheiten der Zielgruppe Kinder

Im Folgenden soll die Zielgruppe der Kinder aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven näher beleuchtet werden. Für die Arbeit als Sozialarbeiterin und auch als Theaterpädagogin ist es wichtig, ein fundiertes Wissen über die Zielgruppe zu erlangen, mit der man arbeitet. Welche speziellen Bedürfnisse haben Kinder? Auf was muss geachtet werden, wenn man Kinder im Arbeitsprozess erlebt und begleitet? Vor allem im Hinblick auf das folgenden Kapitel, „Kinder und Theater“ scheint es mir sinnvoll, diese besondere Zielgruppe genauer darzustellen.

3.1.2.1 Im rechtlichen Sinn

Die einfachste Beschreibung der Lebensphase Kindheit lässt sich im deutschen Gesetz nachlesen. Nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG), dem Achten Sozialgesetzbuch ist Kind, „wer noch nicht 14 Jahre alt ist“ (§ 7 Abs. 1 Nr. 1 SGB VIII).

Dieses Wissen allein genügt meiner Meinung nach nicht, will man adäquat mit dieser Zielgruppe arbeiten. Auch im theaterpädagogischen Kontext ist weiterführendes Wissen hilfreich.

3.1.2.2 Im historischen Sinn

Das sich soziologisch, rechtlich, und pädagogisch so intensiv mit der Lebensphase der Kindheit auseinandergesetzt wird, ist ein relativ junges Phänomen. Zwar haben sich bereits Platon und Aristoteles mit der Kindesentwicklung beschäftigt, jedoch nicht um des Kindeswohls willen, sondern um den Fortbestand der Gesellschaft zu sichern (SIEGLER, Robert/ DELOACHE, Judy/ EISENBERG, Nancy 2005, S.9f).

Bis zum Ende des Mittelalters gab es den Begriff Kindheit nicht. Noch bis zu Beginn des 19. Jahrhunderts wurde die Kindheit nicht als eigene Lebensphase mit besonderen Bedürfnissen angesehen. Bis zum 13. Jahrhundert sah man Kinder als kleine Erwachsene an, die hart arbeiten mussten und dazu beitrugen die Familie zu ernähren. Erst im 14.-18. Jahrhundert, im Rahmen von wirtschaftlichem Interesse an Erziehung und Bildung, wandelte sich diese Sichtweise langsam. Wobei es weiterhin Kindern aus reichen Familien vorbehalten war, eine Schule besuchen zu können.

Durchgesetzt und anerkannt wurde die Lebensphase Kindheit jedoch mit der Einführung der Schulpflicht im Jahre 1891, welche gleichzeitig die Kinderarbeit verbot.

Nicht zuletzt, weil Kinder heute vielmehr als Privileg und Sinnstifter ihrer Eltern gelten, sind Eltern bemüht ihren Kindern eine adäquate und kindgerechte, weitgehend institutionalisierte Erziehung zu bieten. Kinder genießen heute die Anerkennung ihrer Individualität und werden als eigenen Persönlichkeiten betrachtet (vgl. HURRELMANN, Klaus und BRÜNDEL, Heidrun 2003, S. 58 ff).

Diese Perspektive hilft, den Werdegang der Lebensphase Kindheit nachzuvollziehen, für die theaterpädagogische Arbeit bringt sie jedoch keine praktisch relevanten Erkenntnisse.

3.1.2.3 *Im entwicklungspsychologischen Sinn*

Die Entwicklungspsychologie beschäftigt sich mit der biologischen, psychischen und sozialen Entwicklung des Menschen. Einen entwicklungspsychologischen Blick auf die Lebensphase der Kindheit zu bekommen macht Sinn, wenn man bemüht ist, mit seiner Arbeit das Wohlergehen seiner Schützlinge zu fördern und sie als Wesen zu verstehen. Grob lässt sich die Kindheit in drei Abschnitte unterteilen: die frühe Kindheit, die Kleinkindheit und die Schulkindheit.

Etwas genauer ist allerdings folgende Unterteilung:

Neugeborenes (bis 28. Lebenstag), Säuglingsalter (1. Lebensjahr), Kleinkindalter (2. und 3. Lebensjahr), frühe Kindheit (4.–6. Lebensjahr), mittlere Kindheit (7.–10. Lebensjahr) und späte Kindheit (11.–14. Lebensjahr). Mit jeder Altersstufe gehen phasenspezifische Entwicklungsaufgaben einher, die bearbeitet und gelöst werden müssen, um sich weiterentwickeln zu können. Basierend auf dieser Idee sollen im Folgenden zwei Modelle der Entwicklung des Kindes nebeneinandergestellt werden. Das Psychosoziale Modell der Entwicklung nach Erik Erikson und das Phasenmodell der kognitiven Entwicklung von Jean Piaget.

Noch heute ist das das Phasenmodell der kognitiven Entwicklung von Jean Piaget richtungsweisend für die Entwicklungspsychologie. Es verhilft dazu, dass Denken der Kinder in ihren einzelnen Entwicklungsphasen zu verstehen, auch wenn Einzelheiten nach neusten Erkenntnissen angeglichen werden müssen. So sind z.B. Säuglinge und Kleinkinder kognitiv aktiver als Piaget annahm.

Jean Piaget beschreibt die kognitive kindliche Entwicklung in vier Phasen vom Säuglingsalter bis zur Adoleszenz.

Das Phasenmodell der kognitiven kindlichen Entwicklung nach Jean Piaget:

- I. Sensumotorisches Stadium (bis 2 Jahre) – Die Kinder erkennen die Welt durch ihre Sinne und Handlungen
- II. Vor-operatorisches Stadium (2–7 Jahre) – Die Kinder entwickeln das Sprachvermögen und die Vorstellungskraft
- III. Konkret-operatorisches Stadium (7–11 Jahre) – Die Kinder können logisch und nicht mehr rein intuitiv denken, lernen Objekte zu klassifizieren und verstehen, dass Ereignisse multifaktoriell beeinflusst werden.
- IV. Formal-operatorisches Stadium (ab 12 Jahre) – Die Kinder lernen wissenschaftlich logisch und systematisch zu denken und Alternativen zu berücksichtigen.

(vgl. Siegler, Robert/ DeLoache, Judy/ Eisenberg, Nancy 2005, S.197).

Die meisten teilnehmenden Kinder des Sommertheaters befinden sich nach Auswertung der Teilnehmerstruktur also in der 3. Phase nach Piaget, dem konkret-operatorischen Stadium. Begründet darauf möchte ich mich nun dieser Phase noch etwas genauer widmen.

Die wichtigste Eigenschaft dieser Phase ist, dass Kinder im Alter von sieben bis elf Jahren lernen „[...] logisch über konkrete Eigenschaften ihrer Welt nachzudenken.“ (SIEGLER, Robert/ DELOACHE, Judy/ EISENBERG, Nancy 2005, S.193). Kinder verstehen, dass die äußerliche Veränderung von Objekten z.B. Erscheinung und Anordnung nicht die Eigenschaften dessen verändert. Ein Beispiel: Füllt man vor den Augen eines Kindes, welches diese Entwicklungsphase noch nicht erreicht hat, ein Getränk aus einem Glas in ein schmales, höheres Gefäß ist das Kind der Meinung, dass sich die Menge des Getränkes verändert haben muss. Kinder, die das konkret-operatorische Stadium bereits erreicht haben, verstehen, dass es nur so aussieht, als habe sich die Menge des Getränkes verändert und sich in Wahrheit lediglich die Anordnung des Objektes verändert hat. Die Kinder sind also nunmehr in der Lage, logische Denkprozesse zu vollziehen und lassen ihre Aufmerksamkeit nicht mehr von auffälligen und eindimensionalen Merkmalen ablenken. Dies nennt Piaget das Konzept der Erhaltung oder auch Invarianzkonzept. Abstraktes und hypothetisches Denken erlernen die Kinder jedoch erst in der folgenden Phase (vgl. SIEGLER, Robert/ DELOACHE, Judy/ EISENBERG, Nancy 2005, S.193ff).

Für pädagogische und theaterpädagogische Prozesse lassen sich aus Piagets Modell folgende Erziehungsmuster ableiten:

1. Die Art, wie das Kind in den unterschiedlichen Entwicklungsstufen denkt, muss berücksichtigt werden, wenn man mit Kindern arbeitet und sie unterrichtet.
2. Kindern bis zum zwölften Lebensjahr muss man abstrakte Begriffe wie Trägheit bildlich verdeutlichen, damit sie sie verstehen können.
3. Kinder lernen leichter und gezielter durch Erfahrungen. Sie entwickeln sich geistig und körperlich durch Interaktion mit der Umwelt.

Dies wiederum bedeutet, dass es in dieser Phase wichtig ist, verstärkt mit Bildern zu arbeiten und komplexe Vorgänge für die Kinder unmittelbar erfahrbar zu machen. Ein reizstarkes Umfeld, das körperlich und geistig fordert, kann die Entwicklung des Kindes positiv beeinflussen. Ein bildhafter, körperlich orientierter Ansatz des Theaterspielens tut der Persönlichkeitsentwicklung in dieser Phase also gut.

Erik Erikson richtet sich in seiner Grundüberzeugung nach den Theorien von Sigmund Freud und nahm im Zuge ihrer Weiterentwicklung großen Einfluss auf die Entwicklungspsychologie. In seinem Stufenmodell beschreibt Erikson acht altersabhängige Entwicklungsstufen. Auf jeder Stufe muss das Individuum diverse kontroverse Aufgaben und Krisen bewältigen. Die nächste Stufe kann nur erreicht werden, wenn alle Anforderungen der aktuellen Stufe bewältigt wurden. Hier sollen nun lediglich die acht Stufen benannt werden und dann im Einzelnen, wie bereits bei Piaget, die Stufe der Zielgruppe des Sommertheaters, 4. Werksinn vs. Minderwertigkeitsgefühl, vertieft werden.

Das Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung nach Erik Erikson:

1. Urvertrauen vs. Urmisstrauen (1. Lebensjahr)
2. Autonomie vs. Scham und Zweifel (2. bis 3. Lebensjahr)
3. Initiative vs. Schuldgefühl (3. bis 6. Lebensjahr)
4. Werksinn vs. Minderwertigkeitsgefühl (6. Lebensjahr bis Pubertät)
5. Identität vs. Identitätsdiffusion (Jugendalter)
6. Intimität vs. Isolierung (Frühes Erwachsenenalter)

7. Generativität vs. Stagnation (Mittleres Erwachsenenalter)

8. Ich-Integrität vs. Verzweiflung (Hohes Erwachsenenalter/Reife)

(vgl. Siegler, Robert/ DeLoache, Judy/ Eisenberg, Nancy 2005, S.476ff).

Die vierte Stufe seines Modells nennt Erikson Werksinn vs. Minderwertigkeitsgefühl. Diese Stufe erstreckt sich vom sechsten Lebensjahr bis zur Pubertät. Diese Phase ist entscheidend für die Ich-Entwicklung des Individuums. Das Kind erlernt kognitive und soziale Fertigkeiten, Pflichtbewusstsein und erfährt Sozialisation unter Gleichaltrigen. Der Konflikt in dieser Phase besagt, dass erfolgreiche Erfahrungen dem Kind ein Gefühl von Kompetenz vermitteln, gleichzeitig Misserfolge aber auch in hohem Maße zu einem Minderwertigkeitsgefühl führen können (vgl. SIEGLER, Robert/ DELOACHE, Judy/ EISENBERG, Nancy 2005, S.476ff).

In Bezug auf pädagogische und theaterpädagogische Prozesse kann diese Erkenntnis bedeuten, dass es für Kinder auf dieser Entwicklungsstufe enorm wichtig ist, positive, persönliche, Ich-stärkenden, Erfolgserlebnisse zu erzielen. Es gilt vor allem verborgene Talente und Ressourcen in einem Kind zu entdecken, aufzudecken und zu fördern. Im Rahmen von theaterpädagogischen Projekten ist dies sehr gut möglich, da beim Theaterspiel eine Vielzahl von Fähigkeiten, z.B. eine musische Begabung, Tanz, Gesang, Sprache, Ausdruck etc. erprobt werden können.

Beide Modelle helfen, die Phase der Kindheit besser einzuordnen und zu verstehen. Es ist wichtig zu wissen, auf welchem Entwicklungsstand ein teilnehmendes Kind ungefähr ist und welche kognitiven Prozesse in einem bestimmten Alter zu beachten sind, um das Kind zu fordern aber nicht zu überfordern. Für die theaterpädagogische Praxis geben diese Theorien wie oben beschrieben in jedem Fall eine Hilfestellung.

3.1.2.4 Im soziologischen Sinn

Die Disziplin der Soziologie befasst sich mit sozialen, gesellschaftlichen Strukturen und Interaktionen. Wiederkehrendes Verhalten erklärt sich aus soziologischer Sicht durch zwischenmenschlichen Austausch und Handeln. Sozialisation und Erziehung prägen das Individuum (vgl. EICKELPASCH, Rolf und GEISEN, Richard 2002, S.8ff). Dies gilt im weitesten Sinne zunächst für jede Altersspanne, denn obgleich ein Erwachsener keinem zielgerichteten erzieherischen Prozess mehr ausgesetzt ist, findet Sozialisation unbemerkt in jeder zwischenmenschlichen Kommunikation statt

und formt die Persönlichkeit. „Vom Kindes- bis zum Seniorenalter: Jede Lebensphase enthält charakteristische Handlungs-anforderungen und -möglichkeiten. Sie stellen ein dynamisches Zusammenspiel aus soziokulturellen Erwartungen [...], individuellen Handlungsbereitschaften bzw. -fähigkeiten und persönlichen Zielvorgaben dar, die wiederum aus dem Spannungsfeld zwischen sozialen Erwartungen und individuellen Bedürfnissen resultieren.“ (DOEHLEMANN, Martin 2004, S.112). Verhalten ist also immer auch ein gesellschaftliches Phänomen, resultierend aus Sozialisation und Erziehung. Kinder können zwar nicht im gleichen Maße wie Erwachsene, und teilweise auch schon Jugendliche, persönliche Ziele und soziale Erwartungen reflektieren, dennoch stehen sie im gleichen Spannungsfeld wie Erwachsene. Es werden bestimmte Verhaltenserwartungen und Rollenzuschreibungen an sie gerichtet, denen sie versuchen gerecht zu werden. Gleichzeitig müssen sie, für sich altersspezifische, Entwicklungsaufgaben bewerkstelligen: Die Entwicklung von emotionalem Urvertrauen, der Intelligenz, der motorischen und sprachlichen Fähigkeiten sowie grundlegender sozialer Kompetenzen (vgl. DOEHLEMANN, Martin 2004, S.112f). Die Soziologie der Kindheit beschäftigt sich mit den Besonderheiten dieser Lebensphase, vor allem mit der Rolle des Kindes an sich. Soziologen gehen davon aus, dass jeder Mensch in seinem Leben eine Vielzahl von Rollen einnimmt an die Verhaltenserwartungen geknüpft sind. So bin ich z.B. Sozialpädagogin, Studierenden der Theaterwerkstatt, Ehefrau, Schwester, Tochter etc. Jede Rolle hat ihre Besonderheiten, die Frage ist, welche Besonderheiten hat die Rolle des Kindes? Kinder genießen einen Sonderstatus, sie gelten gesellschaftlich und kulturell bedingt als unschuldig und nichtverantwortlich. Kinder stellen in unserer modernen Zeit eine eigene Bevölkerungsgruppe mit eigenen sozialpolitischen, rechtlichen und öffentlichen Interessen dar. Auf diese Interessen reagiert das System mit einer Vielzahl von außerfamiliären Sozialisationseinrichtungen wie Kindergärten, Schulen, Freizeitgruppen etc. (vgl. SCHWEIZER, Herbert 2007, S.79f). Die soziologische Altersspanne für die Phase der Kindheit gleicht sich der entwicklungspsychologischen weitestgehend an, auch wenn sich diese Einteilung wandelt, wie es die Gesellschaft selbst auch tut. So beginnt die Pubertät in unserer heutigen modernen Gesellschaft bereits im Alter von 11 oder 12 Jahren, bei Mädchen etwas früher als bei Jungen (vgl. DOEHLEMANN, Martin 2004, S.116). So gelten viele Kinder noch als Kinder und orientieren sich von ihrer Bedürfnislage längst an Jugendlichen.

Für die theaterpädagogische Praxis finde ich an diesen Erkenntnissen wichtig, wie sehr zwischenmenschliche Interaktionen die Persönlichkeit jedes Einzelnen prägt. So entwickeln und verändern sich nicht nur die Kinder im Laufe eines Theaterprojektes o.ä., sondern auch der Theaterpädagoge selbst lernt und verändert sich durch jeden neuen Kontakt, durch jeden neuen Teilnehmer, ein Stück weiter. Wichtig finde ich auch, dass man oft von Kindern redet, es aber schon mit Jugendlichen zu tun hat, bzw. mit weit entwickelten Kindern die körperlich und seelisch schon längst in der Phase der Adoleszenz angekommen sind und sich nur noch schwer auf ein Miteinander mit Kindern einlassen können. Zum einen weil sie sich selbst gerade alle Mühe geben, sich von der Lebensphase Kindheit abzugrenzen und weil ihre Lebenswelt durch die biologischen und psychosozialen Veränderungen nur schwer mit der Lebenswelt eines Kindes vereinbaren lässt. Diese Problematik ist mir beim Sommertheater deutlich aufgefallen. Noch im letzten Jahr hieß dieses jährliche Projekt Kindersommer-theater. Seit dem Jahr 2009 wird es lediglich Sommertheater genannt. Vermutlich um ältere Kinder, bzw. Jugendliche ebenfalls einzuladen. Doch aufgrund meiner Untersuchungen bin ich der Meinung, dass die Altersspanne der Teilnehmer (6 - 14 Jahre) für das Sommertheater denkbar ungünstig gewählt ist. Die Psychologie zeigt, dass schon der Unterschied zwischen sechs- und zehnjährigen Kindern sehr groß ist. Bis zur Adoleszenz sind diese Unterschiede aber kaum mehr überwindbar. Demnach halte ich es für sinnvoll im Vorhinein theaterpädagogische Workshops individuell für jede Altersgruppe anzubieten, oder zumindest für Jugendliche ein eigenes Sommertheater zu realisieren, wo sie unter Gleichgesinnten zu ihrem Recht kommen. Das Gleiche gilt natürlich für die Kinder, denn sie sind ihrerseits oft mit dem Verhalten der Jugendlichen überfordert.

3.2 Kinder und Theater

Nach dem nun die tatsächliche Zielgruppe des Sommertheaters differenzierter betrachtet wurde, soll in diesem Kapitel Bezug auf das freie kindliche Spiel und das angeleitete Theaterspiel genommen werden. In 3.2.1 soll die Motivation der Kinder für das Theaterspiel erläutert und darin wiederum Bezug auf eine entwicklungspsychologische Perspektive genommen werden, da sich dieser wissenschaftliche Ansatz meiner Meinung nach am ehesten dazu eignet, das Kind besser zu verstehen. In Kapitel 3.2.2 wird die Bedeutung des Theaterspielens für Kinder

aufgeführt. Im Ansatz werden dadurch nachfolgend pädagogische Ziele von Theaterarbeit mit Kindern deutlich.

3.2.1 Das spielende Kind

Spielen ist ein menschliches Grundbedürfnis, „ein Urprinzip, über das jeder verfügt.“ (WILHELM, Edgar 2004, S. 186). In keiner Lebensphase ist dieses Bedürfnis allerdings so ausgeprägt wie in der Kindheit. Als Spiel versteht man eine Tätigkeit, die zweckfrei ist und um ihrer Selbstwillen, um des reinen Vergnügens, nachgegangen wird. Freude, Freiheit und Freiwilligkeit sind somit die drei wichtigsten Merkmale des Spielens (vgl. MOGEL, Hans 1994, S.3). Das Spiel ist ein ganzheitlicher Prozess. Er entspannt und regt das kreative Denken an.

Bereits mit 18 Monaten können sich Kinder in Als-Ob-Situationen hineinbegeben. Sie denken sich in bestimmte Situationen hinein und verfremden Gegenstände, wiegen z.B. ein Kissen in den Armen, als sei es ein Baby. Bereits ein Jahr später finden erste soziale Rollenspiele in der Interaktion mit Gleichaltrigen, Eltern oder Geschwistern statt. Das Rollenspiel dient dem Kind dazu „[...] ein zunehmend differenziertes Verständnis von sich selbst und anderen zu entwickeln.“ (SIEGLER, Robert/ DELOACHE, Judy/ EISENBERG, Nancy 2005, S.371). Weiterhin dienen diese sozialen Spiele dazu, das eigene Verstehen zu erweitern und zu spiegeln, wie eine bestimmte Situation empfunden und erlebt wird. Piaget ist der Meinung gewesen, dass das Spiel nicht nur Ausdruck des kindlichen Entwicklungsstandes ist, sondern dieser durch das Spiel selbst positiv beeinflusst wird. Auch dies ist ein wichtiger Hinweis darauf, dass angeleitetes Spiel, z.B. in einer Theatergruppe sich positiv auf die Entwicklung eines Kindes auswirken kann. Im Als-Ob-Spiel ist es Kindern möglich, sich in andere Menschen hineinzusetzen und Empathie für fremde oder neue Gefühlslagen zu entwickeln. Kinder, die häufig diese Form des Spielens erproben, werden als sozial reifer charakterisiert und sind bei Gleichaltrigen oft beliebter, ggf. weil sie ihre Gefühle besser verstehen als andere. Ferner ist die Sprachentwicklung sowie die Kreativität bei diesen Kindern meist fortgeschrittener und facettenreicher (SIEGLER, Robert/ DELOACHE, Judy/ EISENBERG, Nancy 2005, S.371ff).

3.2.2 *Kinder spielen Theater*

„Theaterspielen entspringt dem Wunsch, die Wirklichkeit nicht als etwas Gegebenes hinzunehmen, sondern sie durch das eigene Spiel zu verwandeln und zu beeinflussen.“ (ALBRECHT-SCHAFFER, Angelika 2008, S.9). Die Kinder im Alter unserer Zielgruppe bieten die besten Voraussetzungen, mit dem Theaterspielen zu beginnen. Ab etwa dem zehnten Lebensjahr legen Kinder mehr und mehr ihre Ich-Bezogenheit ab, verlassen ihre eigene Welt. Sie sind bereit Neues zu entdecken, Regeln zu befolgen, zeigen sich aufmerksam und ausdauernd. Theaterspielen hat für Kinder eine besondere und andere Bedeutung als für Erwachsene. In Theaterprojekten erleben Kinder Theater als einen Teil ihrer Welt, den sie aktiv gestalten können. Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Themen auf der Bühne, erweitert das Wissensspektrum der Kinder in Bezug auf andere Kulturen, Geschichte, verschiedenen Lebenswelten, Erfahrungen und kultureller Bildung. Die Kinder erweitern ihre verbalen und nonverbalen Ausdrucksmöglichkeiten. Vor allem die sprachliche Entwicklung wird positiv beeinflusst, so trainiert das Theaterspiel die Artikulation und erweitert den Wortschatz. Da ein Theaterprojekt nur in einer Gruppe realisierbar ist, lernen die Kinder spielerisch sich in Gruppen zurechtzufinden und mit gruppendynamischen Prozessen umzugehen, Verantwortung in der Gruppe zu übernehmen und soziale Kompetenzen zu erlangen bzw. zu festigen. Eine Theateraufführung bestätigt die Kinder in ihrem Tun, stärkt das Selbstvertrauen und schenkt den Kindern eine Plattform, ihre Gefühle und Wirklichkeiten auszudrücken (vgl. ALBRECHT-SCHAFFER, Angelika 2008, S.11f). Das Theaterspiel bietet einen geschützten Raum für Probedenken ohne Sanktionen. Verhaltensweisen und Interaktionen lassen sich ausprobieren, auch solche, die in realer Interaktion unangemessen wären. Somit können Verhaltensroutinen und konventionelle Verhaltensmuster aufgebrochen und hinterfragt werden und im Idealfall sogar eine gesellschaftskritische Haltung entwickelt werden. Vergessene, neue oder verdrängte Handlungsoptionen, Gefühle und Denkmöglichkeiten können bewusst gemacht werden und so das reale Handlungsspektrum des Spielers erweitern. Ich denke, dass sich jeder Theaterpädagoge zum Ziel machen sollte, das ganzheitliche, vielseitige, sich entfaltende Kind in diesem spielerischen Kontext wahrzunehmen und seine Persönlichkeitsentwicklung zu fördern. Deshalb ist das Wissen, über das kindliche Spiel und die damit verbundenen pädagogischen Überlegungen eine wichtige Grundlage für die theaterpädagogische Arbeit (VOLK, Merlin 2009, S.32f).

3.2.3 Kulturelle Bildung durch Darstellende Kunst?

Geht man davon aus, dass sich die Theaterpädagogik - in der Schnittmenge von Pädagogik und Kunst - in ihrem Selbstverständnis nicht als Animationsprogramm für spielbegeistertes Amateurtheater versteht, sondern dass sie einem Bildungsauftrag folgt, stellt sich die Frage, ob sich dieser in den allgemeinen Bildungskanon junger Menschen eingliedern lässt. Im Falle dieser Arbeit lässt sich die Frage differenzieren, ob diesem Auftrag während des Sommertheaters gerecht werden kann. Im Kontext der Jugendarbeit leistet die Theaterpädagogik einen Beitrag zur kulturellen Bildung.

3.2.3.1 Kulturelle Bildung

Laut Wolfgang Witte stellt die „*kulturelle Bildung*“ einen zentralen übergeordneten Begriff für alle theaterpädagogischen Angebote für Kinder und Jugendliche in der Jugendarbeit dar. Die Kulturelle Bildung knüpft an die Forderung der allgemeinen Bildung an, indem sie einem ganzheitlichen Verständnis folgt. Im Gegensatz zur zielorientierten kognitiven Wissensvermittlung liegt der Fokus der kulturellen Bildung auf dem prozessorientierten kognitiven, emotionalen und sozialen Lernen mit allen Sinnen. Diese Arbeit findet in allen kulturellen Gestaltungsbereichen wie Musik, Bildende Kunst, Tanz, Theater oder Medienarbeit statt.

Obwohl es stets um ein Bearbeiten von kulturellen Inhalten und Gegenständen geht, steht nicht die Vermittlung künstlerischer Fähigkeiten, sondern die Stärkung der individuellen und sozialen Handlungsfähigkeit im Vordergrund. (WITTE, Wolfgang 2003, S.171) Prof. Dr. Max Fuchs, Vorsitzender der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung, hat in seinem Vortrag „*Bildung und Kultur öffnen Welten - Herausforderungen für eine integrierte Bildungs-, Jugend- und Kulturpolitik*“ im Jahr 2006 das Recht auf Persönlichkeitsentwicklung und die Förderung aller Fähigkeiten bei dem Einzelnen als zentrales Ziel der allgemeinen Bildung definiert. „*Persönlichkeitsentwicklung heißt dabei, neugierig zu sein, die Welt geistig erobern zu wollen, [...] kreativ zu sein.*“ (FUCHS, Max 2006, S.11)

3.2.3.2 Kulturelle Bildung im theatralen Kontext

Was bedeutet die Förderung des kognitiven, emotionalen und sozialen Lernens mit allen Sinnen im Kontext theaterpädagogischer Arbeit? Felix Rellstab nähert sich an die Theaterpädagogik an, indem er ihre Tätigkeitsfelder und Wirkungsweisen erläutert. Sie findet im gesamten Wirkungsgebiet animatorischen Theaterspiels statt. In Verbindung mit kultureller Bildung tritt sie im Freizeitbereich auf. Hier treffen sich die Forderungen der kulturellen Bildung und der Theaterpädagogik in einer Schnittmenge, denn die Theaterpädagogik bietet einen Spielraum für ganzheitliches Spiel mit allen Sinnen und Gefühlen. In einem geschützten, interaktiven Handlungsraum, wird ein handlungsorientiertes und mit Emotionen verbundenes Lernfeld aufgebaut. Der Einzelne - mit seinen individuellen spielerischen, körperlichen, gefühlsmäßigen und sprachlichen Gaben, seiner Lebenswelt und seinem Selbstwertgefühl - wird gefordert. Die Theaterpädagogik nutzt und verbessert die wahrnehmenden, kommunikativen und handlungsorientierten, kreativen Fähigkeiten. (RELLSTAB, Felix 2000, S. 43f.).

4 DER KÜNSTLERISCHE ASPEKT DES SOMMERTHEATERS

Das Theater ist ein multimodales Medium. dass eine Vielzahl künstlerischer Disziplinen vereint. Autoren, Schauspieler, Tänzer, Sänger, Regisseure und Choreographen, Bühnen-, Kostüm- und Maskenbildner, Licht-, Ton-, Medien- und weitere Künstler: Alle arbeiten an der Präsentation eines Stückes. So vielfältig wie die künstlerischen Disziplinen sind auch die Formen des Theaters. Eine Kategorisierung in Sprech-, Musik- und Tanztheater reicht bei Weitem nicht aus. Eine Betrachtung des künstlerischen Aspekts in der kreativen Arbeit der Kinder des Sommertheaters muss deshalb differenziert werden. Die künstlerischen Mittel auch in diesem Falle vielfältig und zahlreich und sowohl Produkt kreativer Prozesse bei den Kindern als auch bei den Theaterpädagogen waren. Diese Arbeit möchte den künstlerischen Aspekt in der theatralen Arbeit der Kinder untersuchen, deshalb erscheint es sinnvoll nach den Mitteln zu fragen, die unmittelbar von den Kindern verwendet wurden. Deshalb beschränkt sich diese Arbeit auf die Mittel der darstellenden Kunst und somit auf das darstellende Subjekt auf der Bühne, die Kinder. Von den Theaterpädagogen entwickelte Regie-, Bühnen-, Kostüm-, Masken-,

Licht- und Tonkonzepte, die – wenn überhaupt⁴ - nicht primär in der kreativen Entscheidungsgewalt der Kinder waren, werden hier nicht berücksichtigt.

4.1 Darstellende Kunst

Was bedeutet der Begriff Darstellende Kunst? Dieser Begriff fasst Kunstformen zusammen, deren Werke durch eine Aufführung von einem Publikum rezipiert wird. Zu den darstellenden Künsten gehören demnach das Theater, die Oper, Kleinkunst und alle Formen des Bühnentanzes. Dazu gehören aber auch die Werke der Medienkunst, wie z.B. Filmkunst, Tonkunst und Internetkunst und im Bereich der Bildenden Kunst die Performance. Die Definition des Begriffs macht deutlich, dass für die Untersuchung künstlerischer Aspekte des Sommertheaters 2009 eine Beschränkung auf die klassischen Theaterbereich reicht, da die Vermittlung von Inhalten der Medienkunst und der Bildenden Kunst nur peripher stattfand⁵. Gegenstand der meisten Workshops waren vielfältige Facetten der Schauspielkunst. Zuweilen wurde sie ergänzt durch angrenzende und verwandte Disziplinen wie Gesang und Tanz oder spezialisiert im Zusammenhang des Objekt- Masken- und Schattentheaters. Aus diesem Grund konzentriert sich die folgende Betrachtung exemplarisch auf das Handwerk, die Instrumente und die kreativen Prozesse der Schauspielkunst. Ziel dieser Betrachtung soll eine erkenntnisorientierte Auseinandersetzung mit verschiedenen Schauspieltheorien einflussreicher Schauspiellehrer des westlichen Theaters sein, um die Facetten der Schauspielkunst auf die Arbeit mit Kindern zu übertragen, um Chancen, Risiken und Grenzen der Schauspielkunst in der theaterpädagogischen Arbeit zu erkennen.

4.2 Die Schauspielkunst

Der folgende Teil denkt über verschiedene Facetten der Schauspielkunst nach und gliedert sie in drei Ebenen der kreativen Arbeit des Künstlers. Im schauspielerischen Entwicklungsprozess beschäftigt sich der Bühnenkünstler mit sich selbst, mit der Interaktion mit andern Figuren auf der Bühne und mit dem Publikum vor der Bühne.

⁴ Vereinzelt gab es für die Kinder die Möglichkeit die Bühne, die Maske und die Kostüme selbst zu erarbeiten.

⁵ Bereiche der Bildenden Kunst wurden in den Workshops Maskentheater, Schattentheater und Tanztheater gestreift. Eine nähere Betrachtung ist in diesem Rahmen nicht möglich.

Wie lassen sich Aussagen über das Wesen einer Kunst treffen? In der folgenden Betrachtung frage ich Theaterlehrer um Rat, die aus ihrer Bühnenerfahrung und ihrer lehrenden Praxis für sie wichtige Forderungen an die Ausbildung des Schauspielers formulieren. In den Lehren einflussreicher Schauspielpädagogen wird nach Facetten der Schauspielkunst gesucht, die auf die theaterpädagogische Arbeit übertragbar sind. Drei Schauspieltheorien sind die Inspirationsquelle dieser Auseinandersetzung: Die Lehren Sergejewitsch Stanislawskis, Lee Strasbergs und Stella Adlers werden in der folgenden Betrachtung der drei Ebenen der kreativen Arbeit des Bühnenkünstlers zu Rate gezogen.

Das Stanislawski-System bildet für mich eine Grundlage moderner Schauspielarbeit. Es prägte das illusionistische Theater, die detailtreue Rekonstruktion der Wirklichkeit (WEINTZ, Jürgen 2008, S. 208), die das authentische Spiel der Bühnendarsteller fordert. Lee Strasberg und seine Gegenspielerin Stella Adler wurden von den Lehren Stanislawskis inspiriert. Lee Strasberg entwickelte seine „*Method Acting*“, (WERLMELSKIRCH, Wolfgang 2007, S. 24f.) die die Natürlichkeit und Intensität der Darstellung fördert, indem der Schauspieler die darzustellende Figur in sich selbst findet und mit ihr verschmilzt. Auch Stella Adler ist eine Vertreterin des realistischen Schauspiels, obwohl sie sich von Strasbergs Methode distanzierte. Im Gegensatz zu Strasberg sah sie in der spontanen Reaktion auf die Handlung des Gegenparts die authentische Emotion, nicht die Emotion, die aus der Erinnerung geschaffen wird. (KISSEL, Howard 2008, S. 34-37)

Die Untersuchung schauspieltechnischer Prinzipien bleibt subjektiv, kein Vertreter kann ein Wahrheitsmonopol beanspruchen. In Bezug auf die Transformation darstellender Kunst auf die Theaterpädagogik, ist diese Auswahl bewusst gemacht, da jeder Vertreter das physische, geistige und emotionale Potential des darstellenden Individuums und dessen Ausbau in das Zentrum seiner Lehren stellt. Die Arbeit mit dem kreativen Potential und dem individuellen Ausdrucks jedes Kindes ist gleichzeitig Voraussetzung, Material und Ziel der theaterpädagogischen Arbeit im Rahmen des Sommertheaters.

4.2.1 Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst

Jegliche Arbeit des Schauspielers im kreativen Prozess beginnt zunächst bei sich selbst. Die Beschäftigung mit dem eigenen individuellen Potential lässt sich in drei Kategorien einteilen. Das darstellende Instrument des Schauspielers ist sein Körper und der Stimm- und Atmungsapparat. Intellektuell nutzt der Bühnenkünstler das kulturelle Gedächtnis und sein Wissen darüber als Inspirationsquelle performativer Arbeit. Nicht zuletzt benutzt der Schauspieler seine emotionale Erfahrung, um im theatralen Prozess zu gestalten.

4.2.1.1 Die physische Komponente

Die Worte Konstantin Sergejewitsch Stanislawskis bestätigen die Annahme, dass das körperliche Potential des Schauspielers als darstellendes Instrument trainiert werden muss: *„Wir müssen Stimme und Körper des Schauspielers auf ihren naturgegebenen Grundlagen weiterbilden“*. (STEGEMANN, Bernd 2007, S. 140) Die Grundlage des Schauspielunterrichts, da sind Stanislawski, Strasberg und Adler sich einig, bildet das Training des Körpers und der Stimme. (vgl. WERMELSKIRCH, Wolfgang 2007, S. 34 und KISSEL, Howard 2005, S. 71-74) Das Training des körperlichen und stimmlichen Potentials wird nun getrennt voneinander betrachtet und im Anschluss werden die Betrachtungen jeweils auf die theaterpädagogische Arbeit transformiert, um die Relevanz der professionellen Schauspiellehren in Bezug auf Körper- bzw. Stimmarbeit für die Arbeit mit Kindern zu reflektieren.

4.2.1.1.1 Der Körper

Die Erscheinung des Körpers des Schauspielers auf der Bühne ist ein unmittelbares Darstellungselement. Folgt man den Ausführungen von Erika Lichte-Fischer in ihrer Abhandlung „Semiotik des Theaters“, dann ereignet sich Theater dann, wenn eine Person A, eine Rolle X verkörpert und S dabei zuschaut. Um die Rolle X zu verkörpern agiert der Bühnenkünstler auf eine bestimmte Weise und der Zuschauer deutet diese Handlung nach einem - seiner Kultur zugehörigen - Zeichensystem. Dabei kann man zwischen kinesische Zeichen, die durch Bewegungen des Körpers ausgelöst werden, gestische Zeichen, die durch die Mimik ausgelöst werden, und proxemische Zeichen, die durch die Bewegung durch den Raum ausgelöst werden, unterscheiden. (FISCHER-LICHTE, Erika, 2007, S. 25) Die Darstellung auf der Bühne

benötigt demnach ein vielschichtiges und differenziertes Körperbewusstsein des Künstlers.

Es gibt in den Schauspiellehren der drei zu Rate gezogenen Schauspiellehrer vielfältige Vorschläge zum Training körperlicher Fitness und Koordination und der Entwicklung eines Körperbewusstseins. Die Vorschläge reichen von Akrobatik (vgl. STEGEMANN, Bernd 2007, S. 89) bis zum Fechttraining und die Einübung historischer Tänze (vgl. WERMELSKIRCH, Wolfgang 2007, S. 56), um den angehenden Bühnenkünstler auf die körperlichen Anforderungen auf der Bühne vorzubereiten. Schauspielunterricht beinhaltet demnach ein Training des Körpers, nicht nur um sich seines Potentials bewusst zu werden, sondern auch um seine Leistungsfähigkeit zu verbessern. Diese Forderung findet sich auch bei Stella Adler: *„Wenn ihr Körper oder ihre Stimme nicht in einer guten Verfassung ist, kann auch ihre schauspielerische Leistung nicht befriedigend sein. [...] Sie sind dann blockiert, als wären sie eingesperrt und können sich nicht richtig bewegen. [...] Es bedeutet, dass neun Zehntel von Ihnen blockiert sind.“* (KISSEL, Howard 2005, S.21)

Mit dem Training körperlicher Fitness und Bewusstseins beginnt die Auseinandersetzung mit dem individuellen körperlichen Potential. In einem folgenden Schritt gilt es, eigene körperliche Reaktionen auf äußere und innere Reize wahrzunehmen und diese Erfahrungen für die Schauspielarbeit zu instrumentalisieren. *„Mit realen Objekten zu arbeiten, führt häufig zu äußerlichen Gebärden und körperlicher Nachahmung, trotzdem sollte der Schauspieler damit beginnen, um zu erfahren, wie sein gesamter Organismus darauf reagiert, damit er diese Erfahrungen (Reaktionen) [...] einbringen kann.“* (WERMELSKIRCH, Wolfgang 2007, S. 136)

Das bedeutet eine innere wahrnehmungs- und erfahrungsorientierte Beschäftigung des Schauspielers mit seinem Körper. Dabei steht nicht das intellektuelle kognitive Verstehen im Fokus, sondern die intuitive Reaktion und deren körperliche Wahrnehmung und deren Erleben. Die innere spontane Reaktion des Körpers bedingt seine äußere Form, die in ihrem Grundzustand intellektuell und kognitiv nicht beeinflussbar ist. Um dem Beispiel von Strasberg zu folgen: Der Schauspieler erlebt durch die Konzentration auf seinen Körper seine physische Reaktion. Dadurch wird

aus dem anfänglichen äußerlichen Nachahmen einer körperlichen Reaktion mit etwas Übung eine aus dem Inneren entstandene, dem Individuum eigenen Reaktion und Ausführung des Körpers. Eine körperliche Reaktion kann nicht nur durch äußere Reize ausgelöst werden, eigene Emotionen bedingen diese ebenfalls.

Diese Tatsache beschreibt Felix Rellstab, indem er feststellt, dass Gefühle des Menschen mit seinen Körperbewegungen korrespondieren. (RELLSTAB, Felix 2003, S. 167) Dass bedeutet, dass sich der Schauspieler der körperlichen Reaktion, der von ihm künstlich produzierten Gefühle bewusst werden muss. Betrachtet man das Körperinstrument des Schauspielers, stellt man fest, dass dieser sowohl von außen als auch von innen trainiert werden muss. Die Qualität der Verkörperung hängt von der Wandlungsfähigkeit, Ausdruckskraft und Verfügbarkeit des jeweiligen Körpers ab. (RELLSTAB, Felix 2003, S. 167).

Wie lässt sich die Arbeit des Schauspielers an seinem Körper auf die Arbeit des Theaterpädagogen mit Kindern im Rahmen des Sommertheaters übertragen? Zunächst muss festgestellt werden, dass alle Schauspieltheorien von einer kontinuierlichen Arbeit des Schauspielers ausgehen, die mehrere Jahre dauert. Der Anspruch muss demnach an den zeitlich begrenzten Rahmen und die Zielgruppe angepasst werden. Die Beherrschung des Instruments ist eine Forderung, die in dieser kurzen Zeit und in diesem Alter an Kinder nicht gestellt werden kann und darf. Trotzdem lassen sich Erkenntnisse aus der Schauspieltheorie in die Arbeit übertragen. Der Fokus auf den Körper und sein Training ist, meiner Meinung nach, sehr förderlich für die theatrale Arbeit mit Kindern. In Zeiten des Bewegungsmangels und der häufig fehlenden Koordinationsfähigkeiten wird den Kindern Raum geboten zur Erforschung des eigenen Körpers. In der theaterpädagogischen Arbeit mit Kindern braucht es nicht zwingend Vorkenntnisse, Talente oder bestimmte körperliche Verfassungen.⁶ Es geht hierbei nicht nur um das Training des Körpers, sondern auch um die bewusste Wiederholbarkeit von Bewegungsabläufen. Die Kinder werden dadurch auf körperlicher Ebene mit ihrem individuellen Ausdruckspotential konfrontiert.

⁶ Ich schließe hier die Betrachtung der Arbeit mit körperlich behinderten Menschen aus, da im Sommertheater mit körperlich gesunden Kindern gearbeitet wurde. Selbstverständlich muss der Fokus und das Training des Körpers in einem solchen Falle modifiziert werden.

Die Wahrnehmung innerer und äußerer körperlicher Prozesse als Reaktion auf Reize und die Instrumentalisierung dieser Erfahrungen erfordert eine große Konzentration und kontinuierliche Arbeit, die zum einen in dieser Zeit nicht leistbar und zum anderen nicht kindgerecht ist. Für die Arbeit mit Kindern im Sommertheater lässt sich dennoch ein allgemeines Bewusstsein des Theaterpädagogen daraus ableiten. Das körperliche Potential des Menschen ist ein unendlicher Schatz für die Darstellende Kunst, der sich nur bedingt kognitiv entdecken lässt. Sollen die Kinder ihr körperliches Potential entdecken können, muss es Raum für körperliche Erfahrung geben, jenseits intellektueller Stimulierung. Es gilt Möglichkeiten zu suchen, um Erfahrungsräume zu schaffen. Das fordert eine große Disziplin für Anleiter und Teilnehmer. Denn körperliches Erfahren gelingt am besten, wenn kognitive Reize so gut wie möglich ausgeschaltet sind. Solche Übungen fordern eine konzentrierte Atmosphäre, kleine Schritte und einfache Aufgaben. Das gewährleistet, dass die Kinder sich auf das Wesentliche - die Erfahrung ihres Körpers oder einzelner Körperteile - konzentrieren. Soll aus dieser Erfahrung ein Gestalt werden, muss den Kindern Raum gegeben werden, mit ihrem Körper zu experimentieren.

Auch in der kurzen Zeit eines einwöchigen Workshops ist es möglich, mit der körperlichen Erfahrung zu arbeiten, und die Kinder auf diesem Wege eine Rolle gestalten zu lassen: Im Clownsworkshop der zweiten Woche des Sommertheaters wurden vier Temperamente zunächst rein körperlich bearbeitet. Die Kinder erfuhren durch die Arbeit mit ihrem Körper die vier Temperamente sanguinisch, phlegmatisch, melancholisch und cholisch. Aus der körperlichen Erfahrung wurden Emotionen, die durch den körperlichen und bildhaften Ansatz für die Kinder sehr schnell wiederholbar gemacht wurden. Auf der Bühne zeichneten sich die Kinder durch ein hohes Körperbewusstsein aus, mit dem sie auch in dieser kurzen Zeit gelernt hatten zu gestalten.

Auch wenn eine zeitlich begrenzte Arbeit die Entwicklung des Körperbewusstseins und die Fähigkeit damit zu gestalten lediglich anstoßen kann, ist sie im Sinne der Kunst sehr wertvoll. Die Auseinandersetzung mit dem eigenen darstellerischen Potential und dessen individuellen Ausdruck prägt die gestalterische Mündigkeit

dieser kleinen Menschen und lässt sie Teilhaben am Wesen der Darstellenden Kunst.

4.2.1.1.2 *Der Atem- und Stimmapparat*

Eine weitere physische Komponente, die für die darstellerische Arbeit auf der Bühne von Bedeutung ist, ist der Atem- und Stimmapparat. Der Atemapparat korrespondiert zum Einen mit körperlichen und emotionalen Prozessen des Menschen. *„Ausweichfunktionen der Atembewegungen [...] während der Einatmung sind Anzeichen für Fehler und körperliche Schwächen. [...] Sie kommen durch [...] fehlerhafte Haltung und [...] starke Emotionen zustande.“* (MARTINI, Anna 2004, S.16) Atmung kann demnach regulierend eingesetzt werden, um vor Allem körperliche Prozesse zu verstärken oder zu unterbinden. In Momenten spontaner hoher körperlicher Anspannung neigt der Mensch dazu, das Atmen zu vergessen. Die Verspannung wird durch den Atemapparat verstärkt. Eine Entspannung des Körpers wird durch das Ausatmen erreicht. Der Atemapparat kann bewusst als gestalterisches Instrument eingesetzt werden. Bewusste Kurzatmigkeit verändert den Zustand von Körper und Stimme und transportiert auf den Zuschauer bestimmte Emotions – und Zustandsassoziationen der Figur.

Die Stimme des darstellenden Künstlers ist direkt mit seiner Atmung verbunden. Sie ist ein wesentliches Gestaltungsinstrument schauspielerischer Arbeit auf der Bühne, wie die Betrachtung der Semiotik des Theaters verdeutlicht. Laut Erika Fischer-Lichte hat die Stimme auditive Merkmale, wie z.B. Tonhöhe, Tonstärke, Dauer, Artikulation, Betonung, Qualität, Rhythmus, Resonanz und Tempo (FISCHER-LICHTE, Erika 2007, S. 38). Der Umgang mit der Stimme des Schauspielers hat stets semiotische Wirkung und kann deshalb für körperliche und charakterliche Merkmale der Figur eingesetzt werden. Außerdem kann es auch als Zeichen fungieren, für etwas, dass sich nicht direkt auf die Rollenfigur bezieht. Folgt man diesen Ausführungen wird deutlich, wie wichtig es ist, dass der Schauspieler seine Stimme beherrscht und sich über die Gestaltungsmöglichkeiten bewusst ist.

Darstellende Kunst findet auf der Bühne statt, d.h. die Stimme muss für die Bühnensituation trainiert werden. *„Was die Stimmbildung betrifft, sollte das*

Hauptaugenmerk darauf gerichtet werden, die Stimme zu stärken, die Resonanz und die klare Aussprache“ (WERMELSKIRCH, Wolfgang 2007, S.78)

Der Umgang mit Stimme auf der Bühne hat demnach zwei verschiedene Ebenen: das mit dem Stimmmaterial gestaltende Moment und das raumfüllende Moment. Diese Momente können getrennt voneinander bestehen. Ein rhythmisch ausgefeilte Sprache muss nicht zwingend raumfüllend sein. Ein raumfüllender Ton oder gar Sprache können ohne weitere Gestaltungsmittel bestehen. Die Verbindung beider Elemente ist für die Bühnensituation jedoch unbedingt nötig. Deshalb besteht das Handwerk des Schauspiels in Bezug auf Stimme aus dem kreativen Umgang mit dem Stimmmaterial, dem Aufbau eines raumfüllenden Tons und die Verbindung beider Komponente.

Eine Besondere Form des Umgangs mit Stimme ist der Gesang. Viktor Fuchs erwähnt dazu: *„Wir müssen vor Augen halten, dass das menschliche Stimmorgan zuerst zum Zwecke der Verständigung gebraucht wurde, wir können aber annehmen, dass der Sprechton zum Gesangston erweitert wurde, als die Menschen sich mehr und mehr geistig entwickelten.“* (FUCHS, Viktor 1967, S. 191f.) Singen ist demnach eine gesteigerte Form des Sprechens.

Denkt man über den Gesang nach, so stellt man einen bedeutenden Unterschied zum Sprechen fest. Sprechen ist in der Regel losgelöst von festgelegten Parametern, Gesang hingegen ist fast immer an eine feste Form gekoppelt. Gestalterischer Ausgangspunkt des Gesangs ist zunächst nicht der vom kreativen Umgang mit Tonmaterial und die Emotionen des Schauspielers, sondern musikalische Parameter, wie Melodie, Rhythmus und Instrumentale Begleitung. Sieht man von der musikalischen Improvisation ab, gibt das vokale Musikstück eine klare, kaum umgehbare Form vor. Lässt sich geschriebene Sprache meist vieldeutig interpretieren, ist die Verbindung von Sprache und Musik häufig verbunden mit einer fast eindeutigen Interpretationsgrundlage. Das liegt daran, dass zwischen dem Darsteller und dem dramatischen Text eine dritte Instanz steht, nämlich der Komponist, der durch seine Musik dem dramatischen Text eine eigene Farbe gibt. Die Begrenzung durch musikalische Parameter stellt an den Darstellenden Künstler neue kreative Aufgaben, z.B. der eigenständige Umgang mit Melodielinien,

Atemzsuren usf. Gestalterische Momente wie Rhythmik, Tonhöhe, in gewisser Weise auch Artikulation sind durch die musikalische Anlage schon vorgegeben. Gesang verändert das szenische Spiel von Grund auf. Durch die festgelegte musikalische Form ist die Interaktion von Figuren auf der Bühne schwieriger, weil die Musik die Zeitpunkt und Art und Weise der Reaktion bestimmt.

Wie auch beim Körper setzen die begrenzte Zeit, die Ziele des Sommertheaters und das Alter der Kinder die Maßstäbe. *„In der Theaterpädagogik streben wir nicht von Anfang an danach, das ferne Hochziel einer vollkommenen Sprechweise zu erreichen. Unser Ziel ist es in erster Linie, die individuellen Möglichkeiten des einzelnen Spielers besser auszuschöpfen, bewusst zu machen, zu erweitern und zu verstärken. Erst in zweiter Linie wollen wir seine Lautung der deutschen Hochsprache annähern.“* (RELLSTAB, Felix 2008, S. 155)

Der spielerische Umgang mit der Stimme ist ein wesentlicher Bestandteil theaterpädagogischer Arbeit. Der Umgang mit der Stimme hat viele Facetten. Auch hier gilt das Gebot kleinteiliger Arbeit. Durch das Training einzelner Facetten vom Stimmeinsatz behalten die Kinder den Überblick über die Aufgabenstellung und können sich auf diese konzentrieren. Zur äußerlichen technischen Vermittlung der Gestaltungsprinzipien ist ein emotionaler Umgang mit Stimme wünschenswert, um eine, von den Kindern aus der spielerischen Erfahrung selbst entwickelte, Sprechweise zu erhalten.

Ein großes Aufgabenfeld liegt in der zweiten Ebene darstellerischen Sprechens. Kinder neigen zu leisem und introvertiertem Sprechen auf der Bühne. Es ist deshalb wichtig, die Kinder frühzeitig auf die Situation auf der Bühne vorzubereiten, um ihnen eine präzise und raumfüllende Sprache zu vermitteln. Dafür lohnt es sich ein kontinuierliches Stimmbildungsprogramm - das Atem, Resonanz und Artikulation übt und auf die Bedürfnisse der Kinder angepasst ist - für den Workshop vorzubereiten und es täglich in die Arbeit zu integrieren. Die Arbeit mit spielerischem Sprechchören und Gesang, die nicht die Technik erklärt, sondern mit Stimmungsbildern arbeitet, eignet sich dafür sehr gut, wie etwa ein Sprechgesang nach dem Call-and-Response-Prinzip, der mit verschiedenen Stimmungsbildern und Atmosphären arbeitet.

Der Einsatz von Gesang will mit Bedacht in die Workshoparbeit integriert werden. Eine stimmliche Aufwärmung ist unbedingt von Nöten. Die gestalterische Begrenzung des Gesangs, die oben geschrieben wurde, kann meines Erachtens zum Vorteil der Arbeit mit Kindern genutzt werden. Durch die Musik erleben die Kinder emotional und körperlich die Gestaltungsprinzipien von dramatischen Texten durch ihre musikalische Anlage. Im Gegensatz zur Vermittlung von Gestaltungsprinzipien des Sprechens, lässt sich das kognitive Begreifen beim Gesang vollständig ausschließen.

4.2.1.2 Die geistige Komponente

Schauspielerarbeit bedeutet auch eine Auseinandersetzung mit dem kollektiven und kulturellen Gedächtnis der Menschheit, die einem praktischen Anliegen folgt. *“Dabei handelt es sich nicht um eine Liste von Namen, Daten, Stücktiteln und mechanischen Formeln, sondern darum, was getan wurde, wie und warum, und auch die Fähigkeit, einiges davon selbst zu tun, nachzuleben”* (WERMELSKIRCH, Wolfgang 2007, S. 33) Geistige Arbeit bedeutet die sowohl intellektuelle als auch praktische Auseinandersetzung mit der europäischen und außereuropäischen Theatertradition, um Theaterstücke in ihren gesellschafts- und kulturhistorischen Kontext aus dem Spiel heraus zu erleben und zu begreifen.

Gab es innerhalb der drei Wochen des Sommertheaters Raum und Zeit Aspekte des kulturellen Gedächtnisses kennenzulernen und im besten Falle zu erleben? Die Kinder wurden - über das konventionelle szenische Spiel hinaus - mit Theatertraditionen konfrontiert, die sie ausprobieren und erleben konnten. Ein Beispiel dafür ist die chorische Arbeit vieler Produktionen des Sommertheaters, das seinen Ursprung im griechischen Theater hat. Inwieweit die Kinder auf die besondere Form und Tradition des Chors aufmerksam gemacht wurden, lässt sich im Nachhinein anhand der schriftlichen Workshopkonzepte schwer nachweisen. Eine praktische Auseinandersetzung mit einem Aspekt der Theatertradition scheint tatsächlich in den Workshops Schattentheater und Maskentheater stattgefunden zu haben. Die gewählte Form hat eine spielerische Auseinandersetzung mit der Tradition nahezu erzwungen.

4.2.1.3 Die emotionale Komponente

Das Sujet der Schauspielkunst sind menschliche Seelenzustände. Das illusionistische Theater in der Tradition Stanislawskis möchte sich nicht auf die Demonstration menschlicher Emotionen beschränken. Vielmehr steht das Moment der Identifikation durch die Technik des Erlebens im Vordergrund dieser Arbeit. Es geht darum, dass der Schauspieler versucht die innere Befindlichkeit der Figur zu ergründen und sich seiner eigenen Emotion als diese Figur in der jeweiligen Situation bewusst zu werden. Stanislawski formuliert für diesen Sachverhalt die Frage: *„Wie würde ich persönlich mich verhalten, wenn ich mich in der Situation der darzustellenden Figur befände?“* (WEINTZ, Jürgen 2008, S. 209) Der Fokus der Schauspielerarbeit liegt auf der Emotion: *„Neun Zehntel der schauspielerischen Arbeit bestehen ja darin, die Rolle seelisch zu erfühlen und in ihr zu leben. Ist das getan, so ist die Rolle so gut wie fertig.“* (WEINTZ, Jürgen 2008, S. 189)

Emotionen unterliegen nicht unserer direkten Kontrolle, das ist laut Lee Strasberg der Hauptunterschied zwischen einerseits dem Physischen und Geistigem und andererseits dem Emotionalen. (WERMELSKIRCH, Wolfgang 2007, S. 21) Wie kann der Schauspieler seine Emotionen kontrollieren und sich auf diesem Wege zu Nutze machen? Stanislawski benutzt dafür den Begriff des „emotionalen Gedächtnisses“. (STEGEMANN, Bernd 2007, S.86) Das emotionale Gedächtnis ist gewissermaßen das im Gedächtnis gespeicherte Archiv der erlebten Erfahrungen und Empfindungen. Dieses emotionale Gedächtnis wird gegen die Weckung von unkontrollierbaren spontanen und aktuellen Reaktionen gestellt. Um der Gefahr der Überwältigung durch die aufkommenden Gefühlen entgegenzutreten, verwendet man eine Rekonstruktion vergangener Empfindungen. Es handelt sich also nicht um echte, intuitive Gefühle, sondern um „erinnerte Gefühle“. Die Gefühle sind durch Text, Handlung und Verabredungen eingegrenzt, Lee Strasberg nennt sie „repräsentative Gefühle“. (WEITZ, Jürgen 2008 S.214-14). Die Arbeit mit Emotionen endet nicht mit ihrer Erfahrung durch den Bühnenkünstler, Emotionen werden für das Spiel auf der Bühne instrumentalisiert.

Aus der Erzeugung von Emotionen resultiert eine Reaktion des Bühnenkünstlers. Ebenso wie der Körper und der Geist durch Schauspieltraining trainiert wird, können auch die Reaktionen des Schauspielers bewusst gemacht und verbessert werden.

Ziel dieses Trainings ist nicht die Nachahmung beobachteter körperlicher Prozesse, sondern *„Reaktionsimpulse des Schauspielers zu wecken, mit dem höheren Zweck, die Kreativität des Schauspielers zu wecken.“* (WERMELSKIRCH, Wolfgang 2007, S.36)

Die zeitlich begrenzte Arbeit mit Kindern stößt beim Umgang mit eigenen Emotionen definitiv an ihre Grenzen. Die Wahrnehmung und Instrumentalisierung eigener Emotionen kann in so kurzer Zeit nicht vermittelt werden, das zeigt sich schon darin, dass Schauspielschüler diese Fähigkeit über Jahre hinweg üben. Trotzdem kann man als Theaterpädagoge dieses Wissen einsetzen und die Kinder über einen Umweg sehr authentisch im Spiel werden lassen. Die folgende Überlegung ist inspiriert vom Biographischen Theater: *„Wichtig, um Authentizität zu erzeugen, ist die vollständige Identifikation [...] mit den auf der Bühne dargestellten Inhalten. Daher ist es nicht falsch, bei [...] eigenen Gedanken, Gefühlen und Befindlichkeiten anzusetzen“* (PLATH, Meike 2009, S. 26)

Für die Darstellung auf der Bühne muss sich ein Kind seiner Emotionen gar nicht unbedingt bewusst werden, es muss sie lediglich erleben. Die Identifikation ist dabei der wesentliche Moment der Bühnendarstellung. Während der Arbeit mit Kindern kann man also nach authentischen Momenten im Spiel suchen, indem man versucht Identifikationsmöglichkeiten zu schaffen. Der direkte Weg ist der Einsatz eigener entwickelter Texte. Eine weitere Möglichkeit ist die Suche nach Spielsituationen, die der Lebenswelt der Kinder angepasst sind.

4.2.2 Die Interaktion im Spiel

Interaktion von Figuren im theatralen Kontext beginnt immer mit Improvisation. Bevor Figuren, Handlungen und Szenen fixiert und wiederholbar gemacht werden, ist die spontane Improvisation ein zentrales Element der Arbeit des Schauspielers im Rahmen der Proben. Es geht hierbei um ein ungebundenes, spontanes Spiel mit geringen Vorgaben und ohne festgesetzten Handlungsfaden mit unerwartendem Ausgang. (WEINTZ, Jürgen 2008 S. 197) Der Schauspieler sucht nach szenischen Antworten im Spiel. Schauspielerische Interaktion soll kein Ergebnis von Argumentation sein, sondern soll durch sinnlich-praktisches Handeln gestaltet und wiederholbar gemacht werden. Welche Fertigkeiten muss ein Schauspieler beherrschen, um produktiv zu improvisieren? Mit der Interaktion kommt ein neues

Moment in die Schauspielkunst. Alle vorher beschriebenen Elemente beschäftigten sich mit dem eigenen Instrument. Alle Ergebnisse waren das Produkt von physischen Training, der eigenen Phantasie und der Vorstellungskraft. Nun jedoch kommt ein Gegenpart ins Spiel, mit eigener Willenskraft. Die Gegenfigur, das Produkt des Partners, hat dabei ihren eigenen Willen. Zunächst heißt es deshalb offen und sensibel in der Interaktion zu sein. Der Schauspieler muss ein Gespür für die konkrete Situation und für die Spielimpulse des Partners entwickeln. Das sensible Empfinden und Bewerten der Situation ist eine grundlegende Voraussetzung für das Spiel mit dem Partner. Man muss unterscheiden, ob der Wille der Gegenfigur als verbale Äußerung wahrgenommen wird, dass also eine „Hörbeziehung“ hergestellt wird, oder ob das gestisch-mimische Verhalten beobachtet und bewertet wird. Da ein Handeln auf der Bühne angestrebt wird, sollte eine „Hörbeziehung“ vermieden werden, sondern die Aktion des Gegenparts wahrgenommen und bewertet und danach reagiert werden. Gerhard Ebert nennt das Verhältnis von Aktion und Reaktion, von Geben und Nehmen, von Beobachten und Bewerten eine elementare Struktur der spielerischen Beziehung (EBERT, Gerhard 2004, S. 90) Nachdem man szenische Antworten gefunden hat, muss die Szene dann fixiert und wiederholbar gemacht werden, deshalb muss der Schauspieler auch sich selbst während seines Spiels beobachten, körperliche und emotionale Reaktionen wahrnehmen und intellektuell, körperlich und emotional speichern.

Die Beherrschung der Interaktion auf der Bühne verlangt sehr viel Übung, sie vereint alle Prinzipien des Schauspiels. Wie lässt sich die Interaktion professioneller Schauspieler im szenischen Spiel auf die Arbeit mit Kindern übertragen? Es geht in erster Linie um ein Bewusstsein, das den Kindern vermittelt werden kann. In meiner Erfahrung in der Anleitung und durch Gespräche mit Kollegen zeigt sich, dass Teilnehmer häufig versuchen auf kognitiver Ebene durch ein argumentatives Gespräch szenische Lösungen zu finden. Eine höhere darstellerische Qualität erreicht man jedoch mit der tatsächlichen Auseinandersetzung im Spiel. Das bedeutet für den Anleiter, die Teilnehmer auf das improvisatorische Spiel vorzubereiten und im zweiten Schritt Raum zu schaffen für die Improvisation. Das heißt im Zweifelsfall kognitive Versuche zu unterbinden und zum spielen aufzufordern. Das bedeutet für den Anleiter bei der konzeptionellen Arbeit Improvisationsräume vorzubereiten, nicht fertig erklärbare Szenen. Dies gilt im

Allgemeinen. Wie lassen sich diese Gedanken spezifisch auf das Sommertheater übertragen? Meiner Meinung nach, ist es rückwirkend betrachtet wichtig, den Workshop konzeptionell so zu gestalten, dass es so viel wie möglich Raum für spontanes Spiel in der Stückentwicklung gibt. Egal, ob es ein fertiges Stück oder ein gemeinsam entwickeltes Stück ist, wichtig ist, dass die Kinder im Spiel ihre Figuren und Handlungen entwickeln. Die Methode des „Jeux Dramatiques“ eignet sich unter anderem dazu. Wichtig ist, den Kindern einen klaren und begrenzten Rahmen im Spiel zu bieten, der ihnen ermöglicht, die komplexe Aufgabe des improvisierten Spiels zu bewältigen.

4.2.3 Das Spiel vor Publikum

Peter Brooks berühmter Satz: *„Ein Mann geht durch einen Raum, während ein anderer zusieht; das ist alles, was zu einer Theatervorstellung notwendig ist“* (BROOK, Peter 1983, S. 9) macht einen existenziellen Bestandteil des Theaters deutlich. Wie schon im Kapitel 4.2.1.1.2 erwähnt, hat das Spiel für ein Publikum Auswirkungen auf die Arbeit des Schauspielers. Zunächst sind es rein technische Überlegungen, die die szenische Arbeit beeinflussen, wie zum Beispiel möglichst nicht mit dem Rücken zum Publikum handeln und sprechen. Es ist auch eine Frage der Präsenz auf der Bühne. Die Darstellende Kunst ist immer mit der Interaktion des Publikums konfrontiert. Das Theater bietet die Möglichkeit sich bewusst zu entscheiden, die sogenannte „vierte Wand“ aufrechtzuerhalten oder in den direkten Kontakt mit dem Publikum zu treten. Die Reaktion des Publikums kann manchmal auf der Bühne Irritation hervorrufen. Die Konzentration des Darstellers auf das Bühnengeschehen ist dann wichtig, um nicht aus der Rollenfigur herauszutreten und privat auf das Publikum zu reagieren.

Das Spiel vor Publikum muss mit Kindern bewusst vorbereitet werden. Im Kapitel 4.2.1.1.2 war schon die Rede von dem Training der Stimme. Bei den Kindern muss zudem das Bewusstsein gestärkt werden, dass die für jemanden spielen. Die Interaktion mit dem Publikum fällt Kindern häufig schwer. Besonders wenn sich Eltern, Großeltern und Geschwister im Raum befinden, ist es für die jungen Darsteller häufig schwierig sich auf das Spiel auf der Bühne zu konzentrieren und sich nicht von der Reaktion des Publikums ablenken zu lassen. Das sollte aber nicht zur Perfektion getrieben werden. Eine gute Möglichkeit für die Kinder ihre

Konzentration auf der Bühne zu üben, ist die Durchführung mehrerer Durchläufe vor Publikum. Im Sommertheater hatten die Kinder diese Möglichkeit bei der Haupt- und bei der Generalprobe.

4.3 Das Kind als Darstellender Künstler

Die Betrachtung künstlerischer Aspekte im Sommertheater hat mich zu folgenden Gedanken geführt:

In einem Punkt waren sich alle Anleiter und Teilnehmer dieses Projektes einig, das Ziel jedes Workshops und damit jedes theaterpädagogischen Konzepts während des Sommertheaters war eine Aufführung, die von den Theaterpädagogen und den Kindern gemeinsam gestaltet wurden. Das bedeutet, es gab neben den pädagogischen Zielen eindeutig ein künstlerisch-ästhetisches Ziel.

Will ich als Theaterpädagogin über einen Animationscharakter von Amateurspiel hinaus, stellt sich rasch die Frage, wie ich der Forderung nach künstlerisch wertvoller Arbeit in diesem Kontext gerecht werden kann. Es liegt in der Verantwortung des Theaterpädagogen, den Kindern die Möglichkeit zu bieten, künstlerische Fertigkeiten zu erlernen. Sehr wichtig ist es den Teilnehmern Raum zu bieten, um künstlerische und ästhetische Prozesse bei sich selbst zu erfahren. In meinem Selbstverständnis als Theaterpädagogin habe ich einen Bildungsauftrag, der mich verpflichtet, den Kindern die Möglichkeit zu geben, künstlerisch zu gestalten und ihre Kreativität zu entfalten.

Kindliche künstlerische Entfaltung beginnt nicht bei den Kindern, sondern bei der Kunst der Theaterpädagogik. Darstellende Kunst bei Kindern beginnt im Kleinen, in oft in kaum wahrnehmbaren Prozessen. Diese gilt es zu beobachten und zu fördern. Nicht die Imitation professionellen Sprechtheaters soll dafür der Maßstab sein, sondern die Entwicklung eines künstlerischen Bewusstseins des Kindes. Auf diesem Wege ermöglichen wir den Kindern wertvolle produktive ästhetische Erfahrungen, die in authentischen und nachvollziehbaren Handlungen auf der Bühne münden. So wie bei Schauspielschülern nutzen wir bei den Kindern ihre eigene Persönlichkeit und ihre junge Geschichte als Inspirationsquelle darstellerischer Momente. Diese Prozesse gilt es in Gang zu setzen und zielgerichtet zu begrenzen.

Schauspielarbeit sollte in diesem theaterpädagogischen Kontext kindgerecht und ernsthaft betrieben werden. Zunächst sollten Kinder als mündige Künstler ernst genommen werden. Der Anleiter stellt sich dabei in den Dienst, die kreativen Wege der jungen Künstler mitzugehen. Die Ideenwelt der Kinder als Darsteller auf der Bühne ist ausschlaggebend. Das erfordert vom Anleiter ein Vertrauen in die kindliche Kreativität und den Gestaltungswillen. Gemeinsam gilt es in der Rollen- und Szenenarbeit nach darstellerischen Lösungen zu suchen, die sich aus dem Gestaltungspotential und dem künstlerischen Ausdruck entwickeln lassen.

5 DAS ZUSAMMENSPIEL VON PÄDAGOGIK UND KUNST IM SOMMERTHEATER

Weder pädagogische noch künstlerische Aspekte konnten im Rahmen des Sommertheaters isoliert voneinander bestehen. Um die theaterpädagogische Arbeit im Sommertheater zu reflektieren, soll deshalb im nun folgenden Kapitel das Zusammenwirken pädagogischer und künstlerischer Überlegungen anhand der beiden Beispielworkshops Musical und Maskentheater untersucht werden.

Anhand der Entwicklungsgeschichte des Musicals und Maskentheaters soll das aus der Tradition entstandene Wesen dieser beiden besonderen Theaterformen untersucht werden. Daraus lassen sich Gestaltungsprinzipien ableiten. Danach wird die pädagogische Dimension erläutert um abschließend die Pädagogik und die Kunst in diesen Workshops zusammenzuführen.

5.1 Beispiel-Workshop 1: Musical

5.1.1 Historische Dimension des Musicals

Das Musical ist ein sehr junges Genre. Die Entwicklung des Musicals begann im 19. Jahrhundert in den Vereinigten Staaten von Amerika. *„Das Musical, eine uns als Import aus den Vereinigten Staaten bekannt gewordene Gattung des Musiktheaters, ist in seinen ursprünglichen Schöpfungen stark geprägt von den kulturellen, politischen und sozialen Verhältnissen in den USA.“* (AXTEN, Charles B. und ZEHNDER, Otto 2009, S. 128) Tatsächlich herrschten in der amerikanischen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts günstige Bedingungen für die Entwicklung dieses unterhaltenden Genres. Europäische Einwanderer, zumeist einfache Leute, prägten

die Theaterkultur des jungen amerikanischen Staates. Sie brachten die populären Formen der Theaterkultur der einfachen Leute mit. In Amerika gab es keine Aristokratie, d.h. auch die vom Hofstaat subventionierten repräsentativen Theaterveranstaltungen, wie sie in Europa seit dem Barock an fast jedem Hof gängig waren, hat es in Amerika nie gegeben. Dadurch wurde die Theaterkultur demokratisch, in der sich verschiedenste Traditionen miteinander verbanden, diese mussten sich nicht erst gegenüber einer Hochkultur behaupten und als wertig erweisen. (SCHMIDT, Christian Martin 2002. S.275)

New York hatte als Tor zur neuen Welt für Europa eine besondere geographische Bedeutung, spätestens in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bildete sich hier das Zentrum des amerikanischen Theaterlebens. Rund um den Time Square, am berühmten Broadway, entstanden zahlreiche private Spielstätten, die überwiegend Produktionen des unterhaltenden Musiktheaters aufführten. Im 19. Jahrhundert war das Repertoire noch geprägt von europäischen und amerikanischen Operetten, später in den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts wurde New York das „Epizentrum des Musicals“. Diese Bedeutung erhielt die Stadt bis nach dem zweiten Weltkrieg. (SCHMIDT, Christian Martin 2002. S.276)

In den sechziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts wurde, neben New York, London ein wichtiger Ort der Genreentwicklung. In Großbritannien herrschte im 19. Jahrhundert ein differenziertes kulturelles Leben. Menschen aller Schichten besuchten das Theater. Die Oper, als Repräsentationstheater des Königshauses, wurde vom Staat bezahlt, die Theater des Bürgertums und der einfachen Leute mussten sich selbst finanzieren. Deshalb hatte London eine lange Theatertradition, die von der Publikumswirksamkeit ausging. Es gab reiche Spielpläne mit musikalischen Unterhaltungsangeboten. Die englische Theaterstruktur des ausgehenden 19. Jahrhunderts bis zum zweiten Weltkrieg begünstigte die Produktionen von Operetten, Revuen und anderen Werken des unterhaltenden Musiktheaters. Für die Weiterentwicklung des Genres wurde London dann aber erst in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts bedeutsam. Mit den Beatles, den Rolling Stones, The Who usw. wurde London zu dieser Zeit zum Mekka der internationalen Popkultur. Die Stadt inspirierte auch das in die Jahre gekommene flauere unterhaltende Musiktheater: Das Musical „Jesus Christ Superstar“ von Andrew

Lloyd Webber setze neue internationale Standards und die Rocker Horror Picture Show lief in London sechs Jahre en suite. Die Popularität des Musicaltheaters erhielt in London eine neue Dimension. Das Publikum wurde jünger, die Vorstellungen wurden mehrmals besucht und das junge Publikum begann die Bühnenfiguren zum persönlichen Vorbild zu nehmen. Eine nie geahnte dauerhafte Publikumsbindung etablierte sich, zum ersten Mal in der jungen Geschichte des Genres sprach man von „Kult“ (SCHMIDT, Christian Martin 2002. S.276)

Der amerikanische und der englische Kulturbetrieb des zwanzigsten Jahrhunderts sind offensichtlich prägend für die Entwicklung des Musicals. Das ist kulturhistorisch gesehen erstaunlich, da die Entwicklung des westlichen Musiktheaters bis dato fast ausschließlich auf dem europäischen Kontinent stattgefunden hat. Im Besonderen Komponisten und Librettisten aus Italien, Frankreich und Deutschland haben die Entwicklung des Musiktheaters seit 1600 geprägt. Es genügt nicht, das amerikanisch geprägte Musical der europäisch geprägten Oper gegenüber zu stellen, indem man den populären Unterhaltungscharakter des Musicals der Operntradition abspricht. Gewiss wurde die Oper zunächst im höfischen Kontext entwickelt, ab dem 19. Jahrhundert gab es jedoch durchaus Werke des Musiktheaters, die jenseits der Aristokratie für das Volk zur Unterhaltung komponiert wurden. Das berühmteste Beispiel ist Wolfgang Amadeus Mozarts „Die Zauberflöte“ KV620. (s. <http://www.musikarchiv-online.de/klassik/komp/mozart/kv.htm> Stand: 08.10.2009) Im Verlauf der 19. Jahrhunderts entwickelte sich die Gattung der Operette in den Kulturzentren Paris, Berlin und Wien. Diese Operettenkultur unterschied sich kaum von der Amerikanischen, die die Entwicklung des Musicals in Amerika erst ermöglichte. Bis in die zwanziger Jahre des 20. Jahrhunderts wurden auf europäischem Boden Operetten uraufgeführt, berühmte Komponisten wie z.B. Jaques Offenbach, Johann Strauss und Franz Lehar belegen den regen Operettenbetrieb auf dem europäischen Kontinent. In der Literatur ist man sich einig, in Deutschland war die Entwicklung und Etablierung des Musicals nach dem zweiten Weltkrieg nicht möglich. Zunächst ist Deutschland im dritten Reich kulturell ausgeblutet, die produktive Entwicklung des Genres in Deutschland stagnierte. Eine Reihe der bedeutendsten Produzenten, Autoren, Komponisten, Darsteller, Choreographen, Bühnenbildner und Verleger wurden als Juden ins Ausland vertrieben oder ermordet. Nach dem zweiten Weltkrieg war die besondere

Theaterstruktur in Deutschland dafür verantwortlich, dass das Musical nicht weiterentwickelt wurde. Im deutschen Föderalismus lag nach alter Tradition des Deutschen Reichs die Finanzierung des Theaterbetriebs in Öffentlicher Hand, so ist es auch immer noch in der Bundesrepublik. Die öffentliche Finanzierung der Spielstätten ist mit einem Kulturauftrag verbunden, der sich inhaltlich auf die Oper und das ernste Schauspiel bezieht. Bis heute werden Musicals meistens von privaten Investoren produziert. Für die Kunstgattung Musical gab es also in Deutschland kein öffentliches Geld. So verhinderte das bestehende Theatersystem, das gut war für das Schauspiel, die Oper und die Kultivierung des Regietheaters, die Entwicklung eines Genres, das sich international zur erfolgreichsten Theatergattung des 20. Jahrhunderts aufschwang. „Kult“ (SCHMIDT, Christian Martin 2002. S. 277ff.) Im Betrieb der Repertoiretheater in öffentlicher Hand spielt das Musical bis heute fast keine Rolle. Daneben hat sich eine Musicallandschaft in Deutschland etabliert, die in eigenen Theatern, die zum Teil extra für ein bestimmtes Werk gebaut oder umgebaut werden, mit privaten Investoren meist angelsächsische Musicals produzieren.

Ein Blick in die Geschichte des Musicals zeigt besondere Entstehungsmerkmale, die sich auf die Gestaltungsprinzipien dieser Gattung auswirken. Das Musical ist mehr als das Schauspiel und das Musiktheater abhängig von wirtschaftlichen Faktoren, da es sich schon immer selbst finanzieren musste. Deshalb versteht sich das Musical als populäres Genre, bei dem der Unterhaltungswert im Vordergrund des Geschehens steht. Betrachtet man das Musical als eine Kunstgattung in der Tradition des Musiktheaters, so erkennt man eine Verschiebung des Künstlertums. Die Produktion eines Musicals ist nie ein individueller Ausdruck eines einzelnen Künstlerindividuums. Das Musical ist ein Kreativprodukt, das von einer Künstlergemeinschaft entwickelt wird. Diese Künstler kommen nur zu einem Zweck zusammen, ihre Arbeit muss nicht automatisch auf gemeinsamen künstlerischen Überzeugungen und inhaltlichen Zielen basieren. Die Zusammenarbeit ist temporär und demzufolge ausdrücklich erfolgsorientiert. Nicht selten kommt es zu personellen Veränderungen, wenn sich herausstellt, dass das Team schlecht zusammengefügt ist. Im Musical steht nicht das Sujet und seine möglichst eindringliche Schilderung im Vordergrund, vielmehr wird der Inhalt ästhetisch in den Formen der Unterhaltung präsentiert: Dennoch steht im Musical nicht der Stoff oder das Problem und seine möglichst eindringliche Schilderung im Vordergrund, sondern der Inhalt wird

ästhetisch in den Formen der Unterhaltung präsentiert. *„Die Kunst des Musicals liegt nicht primär in der aufrüttelnden Aussage und der dramatischen Sprengkraft der existentiellen Anklage, sondern in der Qualität der Unterhaltung.“* (SCHMIDT, Christian Martin 2002. S. 268)

5.1.2 Darstellende Gestaltungsmittel des Musicals

Für den Musicalbetrieb ist die Qualität der Unterhaltung ausschlaggebend. Deshalb folgt das Musical anderen Gesetzen als das Theater. Das Musical geht grundsätzlich von einem freundlichen Verhältnis des Menschen zu seiner Welt aus. Im Gegensatz zum Drama, das den Zuschauer durch Drastik aufrütteln will, hat das Musical kein Interesse an einer pädagogischen Belehrung des Publikums. Es gibt im Musical ein positives Grundverständnis zur Welt, es gibt kein Interesse auf den geschichtlichen Verlauf störend oder ändernd einzuwirken. Gesellschaftliche, politische und kulturelle Reflexion stehen im Musical nicht im Vordergrund. Musicals werden bewusst für das „Hier und Jetzt“ produziert, unabhängig vom Sujet wird nach aktuellen Themen gesucht. Nach dem Prinzip der Unterhaltung soll es keine moralische Belehrung geben. (SCHMIDT, Christian Martin 2002. S. 268) Im Umkehrschluss unterliegen die Werke einer extrem schnellen Vergänglichkeit. Im Musical zählt nicht die wiederholte Neuinszenierung eines alten Stückes durch Regisseure mit neuer Handschrift und nicht die ständige inhaltliche Neuinterpretation anderer Künstler. Musical ist kein Regietheater. Das Stück selbst steht im Mittelpunkt des Interesses. (SCHMIDT, Christian Martin 2002. S. 274)

Welche darstellerischen Gestaltungsmittel verwendet der Musicaldarsteller? Das Musical vereint eine Vielzahl von Bühnenpräsentationen und stellt deshalb eine Sonderform des Unterhaltungstheaters dar. Es lässt sich deshalb kaum mit dem - nach Gesangs- Tanz und Sprechtheater getrennten - System vergleichen, geschweige denn in dieses einordnen. (AXTEN, Charles B. und ZEHNDER, Otto 2009, S.7) Im Musical findet alles gleichzeitig statt: Tanzen, singen, Spielen und Sprechen werden von einem Darsteller verlangt. (KERTZ, Peter 1987, S. 104). Das stellt den Musicaldarsteller vor besondere darstellerische Herausforderungen und Problemstellungen. Sam Cayne, in den achtziger Jahren Dozent für die Musicalausbildung an der Hochschule für Musik und darstellende Kunst München und am Rheinhard Seminar, machte in einem Symposium zur Musiktheater

Ausbildung/Sektion Musical an der Hochschule für Musik München im Jahr 1987 auf diese besondere Herausforderung für Musicaldarsteller aufmerksam: *„Diese pulled-up Haltung der Tänzer führt zu einem schwachen Atem und man verliert die Beziehung zum Boden sowie die Stütze von Rücken und Bauch, die für den Gesang notwendig ist. [...] Man kann vom Rücken aus Schritte und Töne gemeinsam erzeugen.“* (CAYNE, Sam, 1987, S. 105)

In der Literatur ist man sich einig, dass die vielfältigen Anforderungen des Berufsalltags eines Musicaldarstellers eine Universalausbildung in Gesang, Tanz, Schauspiel usw. voraussetzen. (AXTEN, Charles B. und ZEHNDER, Otto 2009, S. 7) Ein Musicaldarsteller muss gegebenenfalls zwischen solistischen und chorischen Auftritten im Gesang und im Tanz wechseln. Beides stellt den Darsteller vor verschiedene Herausforderungen. Solistischer Gesang und Tanz stellen ein hohes Maß an Individualität, Freiheit und Persönlichkeit voraus. Singen und tanzen im Chor erfordert ein starkes Ensemblegefühl, rhythmische und stimmliche Präzision und synchrone Bewegungen. (CAYNE, Sam, 1987, S. 106)

Eine Musicalproduktion ist ein gemeinschaftlicher Entstehungsprozess, dem ständige Änderungen unterliegen. Worte und Noten sind von einer vorläufigen Bedeutung, die Bereitschaft zur Änderung ist selbstverständlich. (SCHMIDT, Christian Martin 2002. S. 172) Das bedeutet für den Darstellenden Künstler dass seine Gesangs-, Tanz-, und Schauspielpartien ebenso ständigen Änderungen unterworfen sind. Der Darsteller wird andererseits auch in den Entstehungsprozess eingegliedert. Das erfordert ein hohes Maß an Flexibilität und eigenverantwortliche Kreativität.

Zum Schluss möchte ich noch einen wichtigen Punkt ansprechen, der die Darstellung auf der Bühne beeinflusst. Im Musical ist die Verwendung einer Mikrofonanlage üblich. Jürg Burth, Choreograph, hat am Roundtable des Symposiums Musiktheater-Ausbildung dazu erwähnt: *„Das Mikroport ist dazu da, um die Intimität und die Natürlichkeit der Stimme bei einem großen Orchesterapparat trotzdem gelten zu lassen. Dafür ist es da, nicht zur Verstärkung. Der Musicaldarsteller lernt mit dem Mikroport umzugehen. Er wird damit ausgebildet.“* (BURTH, Jürg 1987, S. 111)

Die Arbeit mit Mikrofonen unterscheidet den stimmlichen Einsatz und die Technik maßgeblich von dem des Sprechtheaters und der Oper.

5.1.3 Die pädagogischen Ziele des Kindermusicals

Mechthild von Schoenebeck definiert den Begriff Kindermusical wie folgt: „Ein Kindermusical ist ein populäres Musiktheaterstück mit vielen Songs (solistisch und im Ensemble gesungen) und Tänzen (v.a. von Gruppen), das von Kindern aufgeführt werden kann. Seine musikalischen Teile sind choreographiert. Die Szenenfolge hat ein insgesamt zügiges Tempo. Das Kindermusical nutzt die Mittel des Theaters, um die Geschichte zu erzählen. Eine Erzählerfigur kann in besonderen Fällen helfen.“ (VON SCHOENEBECK, Mechthild 2006, S.14). Dies bedeutet, dass ein Kindermusical bemüht ist, sich am Genre Musical zu orientieren und dessen theatralen Gestaltungsmittel, Gesang, Tanz und Schauspiel, bedient. Die wenigsten Stücke dieser Art berücksichtigen jedoch zu gleichem Maße Tanz, Gesang und Schauspiel. Ein Kindermusical ist immer ein Stück von Kindern für Kinder und lässt sich somit nicht direkt mit einem professionellen Musical vergleichen.

Keinem anderen Genre gelingt es so wie dem Musical die unterschiedlichsten Talente und Möglichkeiten der Kinder in einen gemeinsamen Gruppenprozess einzubetten. Die Kinder können sich nicht nur im Tanz, Gesang und Schauspiel beweisen und ausprobieren. Weitere Gestaltungsmittel wie Bühnenbildbau, Bandarbeit, Maske, Percussion, Kostümschneiderei, Instrumentenbau, Ton, Technik und Licht etc. sind bei der Gattung Musical ebenso wichtig, wie das, was die Akteure auf der Bühne darbieten. Das Musical präsentiert sich also als multimodale Methode, die verstärkt ressourcenorientiert arbeitet, alle Sinne anregt und körperliche sowie kognitive Aktivitäten miteinander verbindet (vgl. HARTOGH, Theo und WICKEL, Hans Hermann 2004, S. 135 ff.). So erhält jeder Teilnehmer die Chance sich als produktives Mitglied zu erleben und dafür Anerkennung zu erhalten, seine persönlichen Neigungen und Fähigkeiten zu überprüfen und zu erweitern und sich vor allem in einem geschützten Rahmen auszuprobieren und neu zu erfinden.

Einen weiteren Vorteil von Musicalprojekten stellt Richard Hortien heraus. Seiner Ansicht nach gehört das Musical „[...] zu den umfassendsten Gattungen überhaupt. Der Vorteil des Musicals liegt in seinem meist unkomplizierten Unterhaltungscharakter, der einen leichteren Zugang für Jugendliche ermöglicht als andere Gattungen.“ (HORTIEN, Richard 2006, S. 85). Musicals erfreuen sich seit den

80er und 90er Jahren in Deutschland großer Beliebtheit. Diese Beliebtheit zieht sich durch alle Bevölkerungsschichten. Der Stoff, aus dem ein Musical ist, ist meist leichte Kost und dient in erster Linie der Unterhaltung. Musik als das stärkste Medium überhaupt, wenn es darum geht Gefühle zu erzeugen und zu verstärken tut das übrige, um die Menschen reihenweise für das Genre zu begeistern.

Eine Musicalproduktion mit Kindern impliziert immer die Vermittlung klarer pädagogischer Ziele. Neben kultureller und ästhetischer Bildung und Persönlichkeitsentwicklung werden vor allem soziale Kompetenzen durch das Miteinander im Ensemble gestärkt. Die Kinder lernen Beziehungen zu pflegen, Vorurteile abzubauen und konstruktive Kritik zu geben, aber auch anzunehmen. Sie lernen, sich ausdauernd mit einer Aktion über einen längeren Zeitraum zu beschäftigen. Es werden bereits Schlüsselqualifikationen für das Schul- und Berufsleben wie Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit geschult. Darüberhinaus bietet die Teilnahme an einem solchem Projekt eine sinnvolle, zielorientierter Freizeitgestaltung, einen Raum für kindliche Phantasie und Spiel (vgl. VOLK, Merlin 2008, S.20ff).

Sicherlich kann man sich fragen, tut `s nicht auch ein Fußballverein? Natürlich sind für die kindliche Entwicklung jegliche kontinuierlichen Aktivitäten in einer Gemeinschaft wichtig, ich möchte allerdings noch einmal betonen, dass die Teilnahme an einem Musicalprojekt all dies und eben noch ein bisschen mehr bietet, weil sich so viele anregende Aktivitäten wie Bewegung, Spiel, Bildung etc. vermischen, und sich schließlich bei der Aufführung als harmonische Einheit präsentieren. Kindermusicals in der theaterpädagogischen Praxis zeigen sich „[...] gleichermaßen prozess- als auch ergebnisorientiert“ (WICKEL, Hans Hermann 1998, S. 237). Denn nicht nur der Entstehungsprozess des Stückes sondern auch das gezielte Hinarbeiten auf eine Präsentation ist wichtig und motiviert die Teilnehmer nicht aufzugeben oder gar aufzuhören. Die Aufführung am Ende einer langen und intensiven Arbeitszeit ist der krönende Abschluss jedes theaterpädagogischen Projektes. Eine wichtige Regel für den Spielleiter im Hinblick auf den Prozess und auch die Präsentation ist „[...] Über- sowie Unterforderung zu vermeiden. Die Beteiligten sollen durch ein positives Erlebnis ihre Kompetenzen stärken und sich nicht aufgrund einer Enttäuschung zurückziehen oder sich gar minderwertig fühlen. Als Pädagoge darf man die Verantwortung, die man für alle Darsteller trägt [...], nicht unterschätzen.“ (VOLK, Merlin 2009, S.14).

5.1.4 *Das Kindermusical in der Theaterpädagogik*

Das Musical versteht sich historisch gewachsen als demokratisches und unterhaltendes Genre und bietet deshalb für Kinder einen leichten Zugang. Das demokratische Prinzip bietet allen Kindern Entfaltungsmöglichkeiten, jedes Talent wird gefordert, jede Neigung berücksichtigt. Aufgrund von solistischen und chorischen Auftritten, werden die Eigenverantwortung der Kreativität und das Ensemblegefühl gestärkt. Das Musical als kreatives Gemeinschaftsprodukt ermöglicht den Kindern ein aktives Mitgestalten des künstlerischen Prozesses bis kurz vor der Aufführung. Traditionell überlässt das Musical seinen Darstellern die Freiheit eigene Einlagen nach ihren persönlichen Präferenzen zu gestalten und zu ändern, so kann z.B. eine Gesangslinie individuell gestaltet oder gar Instrumente ausgetauscht werden. Dieses Bewusstsein sollte sich in der theaterpädagogischen Praxis etablieren.

Von einem positiven Beziehungsverständnis und einer ausgeglichenen Weltanschauung ausgehend, will das Musical nicht belehren. In der Regel hat ein Musical ein Happy End, das Gute siegt, was dem Gerechtigkeitsbedürfnis der Kinder entspricht. Ihre Reflexion der eigenen Lebensumstände wird bewusst durch Darstellung und die Möglichkeit des Probehandelns ermöglicht.

Wie im Kapitel 5.1.2. beschrieben ist die Mikrophonierung der Darsteller selbstverständlich. Dieser Aspekt lässt sich vorteilhaft auf das Kindermusical übertragen. Im Gegensatz zum klassischen Bühnenstück bietet er den Kindern die Möglichkeit ihre noch nicht vollkommen ausgebildete selbstregulierende Sprech- und Gesangslautstärke zu kompensieren. Der Umgang mit Mikrofonen will mit Kindern ausreichend geübt sein.

Im Musical werden alle Gestaltungsmittel vereint. Als multimodale Methode bietet das Kindermusical die Chance ressourcenorientiert die Fähigkeiten der TN zu fördern und darüber hinaus die Möglichkeit noch verborgene Talente zu entdecken. Eine direkte Übertragung des professionellen Musicals auf das Kindermusical ist nicht förderlich. In der theaterpädagogischen Arbeit sollte ressourcenorientiert

gearbeitet werden, d.h. Die Kinder sollen nach ihren Fähigkeiten und Präferenzen singen, tanzen und schauspielern, eine Perfektionierung der Verbindung aller Gestaltungsmomente wie es das professionelle Musical verlangt ist nicht machbar. Es gilt weder zu unterfordern noch zu überfordern.

Obgleich die Inszenierung eines Musicals mit Kindern ein hohes Maß an Aufwand fordert, hat unsere Untersuchung ergeben, dass sich dieses Genre für die theaterpädagogische Arbeit eignet, da es pädagogisch wertvoll und darstellerisch vielfältig ist.

5.2 Beispiel-Workshop 2: Maskentheater

5.2.1 Historische Dimension des Maskentheaters

Das europäische Maskentheater hat eine lange Tradition, die bis in das antike Griechenland reicht. Im sechsten Jahrhundert vor Christus herrschte Peisistratos über Athen. Mit diesem Herrscher wurde der vormals ländliche Dionysos-Kult, zu Ehren des griechischen Gottes des Weines und der Fruchtbarkeit, politisiert und staatlich kontrolliert. Dionysos kam mit fünf Festen im Jahr in den Mittelpunkt der öffentlichen Aufmerksamkeit und des kulturellen Bewusstseins. Das war für die westliche Kulturgeschichte enorm folgenreich. (Weihe, Richard, 2004, S. 122.) Zu drei Dionysosfesten wurde Theater gespielt. Dieses institutionalisierte Dionysostheater war ein Maskentheater. Die Maske hatte bereits im Dionysoskult eine zentrale Bedeutung gehabt, indem die Maske eine Beziehung zum Dionysischen hergestellt hatte. Im Theater änderte sich die Funktion der Maske zu einem Medium mit theaterpraktischen- und ästhetischen Wert. Die Weiterentwicklung des Maskenkultes in die Theaterpraxis verwandelte den rituellen Maskenträger in einen darstellenden Künstler: *„Dionysische Ekstase und dionysischer Enthusiasmus werden nicht mehr unmittelbar erlebt, sondern gezeigt.“* (WEIHE, Richard 2004, S. 131) Während der Dionysien, eine Art fünftägige Festspiele in Athen zur Verehrung Dionysos, wurden am ersten Tag fünf Komödien gespielt und an den drauf folgenden jeweils einen Tragödien trilogie mit abschließendem Satyrspiel. Das griechische Drama, mit seinen berühmten Autoren Aischylos, Sophokles und Euripides war entstanden. Die Werke haben bis heute eine große Wirkung auf die westliche Kultur-

und Theatergeschichte. (SCHIMHANDEL, Peter 2007, S. 16) In der Wiege des westlichen Theaters spielte das Maskenspiel offenbar eine große Rolle.

Neben dem antiken Maskentheater hatte die Commedia dell'Arte im 17. und 18. Jahrhundert einen prägenden Einfluss auf die Tradition des Maskentheaters. (vgl. KREUDER, Friedemann 2005, S. 192). Die Commedia dell'Arte war die einzige populäre Form des institutionalisierten europäischen Maskentheaters seit der Antike. (vgl. WEIHE, Richard 2004, S. 217). Sie war ein Tournetheater, das stark mit Konventionen arbeitete. Sowohl Maskenformen, Spielweisen und Handlungsmuster der Figuren waren strikt vorgegeben. Die Ensembles waren Berufsschauspieler, die sich auf das Stegreiftheater spezialisiert hatten. Diese Form verlangte eine virtuose Sprech- und Körpertechnik. Im Gegensatz zu den antiken Masken, arbeitete die Commedia dell'Arte mit Halbmasken, der Mund der Schauspieler blieb frei, sodass das Sprechen möglich war und alle Mundbewegungen sichtbar blieben. Masken der Commedia dell'Arte hatten übertrieben geformte, spitze, stumpfe oder lange Nasen. Außerdem konnte man sie anhand der hohen oder niederen Stirn und der geschlitzten oder runden Augenöffnungen unterscheiden. Die Masken waren im Gegensatz zur Antike keine Träger komischer oder tragischer emotionaler Ausdrücke. Da die Mimik verdeckt wurde, musste der Körper des Spielers den emotionalen Zustand der Figur darstellen. (vgl. WEIHE, Richard 2004, S. 219)

Die Theatermaske verlor mit dem bürgerlichen Illusionstheater im 19. Jahrhundert an Bedeutung, die „Menschendarstellung“ trat an ihre Stelle. Der Charakter einer Figur sollte nun durch den Ausdruck der Wesenszüge erkennbar werden. Der Begriff der „Charaktermaske“ wurde im zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts etabliert. Das bedeutete, dass ein Schauspieler die Eigenschaften einer Figur vornehmlich mit seinem Gesicht demonstrieren sollte. (vgl. KREUDER, Friedemann 2005, S. 193f.)

Die historische Avantgarde im 20. Jahrhundert entdeckte den Einsatz der Maske wieder, es gab vereinzelt Versuche die Tradition des Maskenspiels zu erneuern. In seiner programmatischen Zeitschrift „The Mask“ erläuterte Edward Gordon Graig, dass die künstliche Maske der Kunstform Theater eher entspricht, als das natürliche Gesicht. Ähnlich argumentierte auch Oskar Schlemmer. Es sah in der Kostümierung und Maskierung der Darsteller eine Möglichkeit reine „Kunstfiguren“ zu erschaffen und die Menschen auf der Bühne zu entindividualisieren und zu anonymisieren.

Berthold Brecht berief sich auf den ursprünglichen Sinn des Schauspielens. Die Maske konnte dem Schauspieler helfen, die Figur nur darzustellen und sich nicht mit der Maske zu identifizieren. Laut Brecht sollte der Schauspieler die Figur nur zeigen, er sollte sie nicht sein. Die Maske war für Bertold Brecht ein materieller Verfremdungseffekt. Trotz der vereinzelt Versuche hat das Maskentheater in der westlichen Welt an Bedeutung verloren. Man findet jedoch bis heute außereuropäische Theaterformen, die sich der Maske bedienen. Bekannte Beispiele dafür sind die Peking Oper, das indische Kathakali und das japanische Nô-Theater. (vgl. KREUDER, Friedemann 2005, S. 194)

Der Blick in die Geschichte des Maskentheaters lässt sich als inspirierende Quelle für die theaterpädagogische Arbeit mit dem Medium Maske nutzen. Es gibt verschiedene Formen des Maskentheaters, aus denen sich darstellerische Konsequenzen bilden. Ein antiker Schauspieler stand vor anderen darstellerischen Herausforderungen als etwa ein Künstler der Commedia dell'Arte. Auffällig ist eine Gemeinsamkeit aller Theaterformen, die in der Literatur als prägend für das Maskentheaters gelten. Im Vordergrund steht das Darstellen einer Figur, nicht das individuelle emotionale Erleben des darstellenden Künstlers. Dieses Prinzip, das Berthold Brecht als positiv für das epische Theater ansah, lässt sich sowohl im griechischen Theater, in der Commedia dell'Arte als auch in den modernen Formen des Maskentheaters entdecken. Mit der Psychologisierung der dramatischen Figur im 19. Jahrhundert wurde die Maske aus dem Theater verdrängt. Das Medium wurde im 20. Jahrhundert von Oskar Schlemmer wieder entdeckt, als Mittel zur Entindividualisierung und Anonymisierung. Das legt nahe, dass das erlebende darstellende Individuum im Maskentheater hinter die - durch äußere Gestalt geprägte - Maskenfigur zurücktritt. Die theatrale Arbeit mit dem Medium Maske fordert demnach von der Tradition her, eine Figurenentwicklung von außen. Ein körperlicher Ansatz wird verfolgt und auf die Identifikation des Spielers mit der Maskenfigur auf emotionaler Ebene eher verzichtet.⁷

⁷ Diese Theorie lässt sich nur anhand nicht selbst gebauter Masken belegen. Eine Identifikation des Spielers mit der selbstgebauten Maske ist Teil des Schaffensprozesses, der hier nicht weiter ausgeführt werden kann.

5.2.2 Die pädagogischen Ziele von Maskenbau- und spiel mit Kindern

Maskenspiel mit Kindern ist eine große Herausforderung für die teilnehmenden Kinder sowie für den Spielleiter selbst, bietet aber auch ungeahnte Spiel- und Lernmöglichkeiten für die Gruppe und fördert eine Reihe von positiven Verhaltensweisen bei den Kindern. Erst recht, wenn man sich dazu entscheidet, die Masken mit den Kindern nicht nur zu bespielen, sondern sie auch, in welcher Form auch immer, mit den Kindern selbst herzustellen.

Mit selbstgebauten und entwickelten Dingen können sich die Kinder generell viel leichter identifizieren als mit gekauften. Sie gehen sorgsam mit dem Material um und bemühen sich es nicht kaputt zu machen oder zu verschmutzen. Meist erfolgt die Herstellung in Gruppenarbeit. Die Kinder helfen sich einander und pflegen somit eine wertschätzenden Interaktion und Kommunikation (vgl. WICKEL, Hans Hermann 1998, S.104f). Nicht nur auf die eigene Maske, auch auf die Masken der Mitspieler wird sorgsam geachtet, da sich die Kinder nur allzu gut vorstellen könne, wie schmerzlich es wäre, würde ihre eigene Maske zerstört werden. Der Respekt vor dem Eigentum anderer ist also ein wesentlicher Lerneffekt.

Ist der Aufwand im Vorhinein größer, entspannt der Maskenbau doch im Nachhinein das Miteinander der Gruppe und hilft den Kindern direkt eine Beziehung, eine Geschichte, eine Figur aus ihrer Maske zu entwickeln. Der Gestaltungsprozess des Maskenbaus, aus Ton, Papier, Holz etc. ist bewusst oder unbewusst zielorientiert. Die selbst hergestellte Maske visualisiert die Träume und Wünsche ihrer Besitzer, ohne diese jedoch zu offen zu thematisieren. Jede Maske stellt menschliche Eigenschaften dar, somit kann Maskenbau dazu beitragen, dass eigene Selbst zu reflektieren (vgl. NICKEL, Hans-Wolfgang 2004, S.22).

Das Maskenspiel selbst kann den Kindern vor allem dabei helfen (Spiel-) Hemmungen abzubauen. Es fällt ihnen durch die Masken viel leichter sich in eine Rolle hineinzusetzen, so ihre Phantasie auszuleben und Alltagskonventionen aufzubrechen (vgl. HUNZIKER, Madeleine 1985, S. 114ff). Zudem eröffnet das Maskenspiel neue, unbekannte Räume und Ausdrucksformen, die im Spiel ohne Masken nicht gegeben sind (vgl. NICKEL, Hans-Wolfgang 2004 S.25).

Um die Masken richtig und wirksam zu bespielen, braucht es viel Konzentration und Ausdauer. Der rituelle Umgang mit den Masken erfordert ein hohes Maß an Disziplin

und Lernbereitschaft. Für Kinder ist es wichtig, behutsam und ungezwungen an diesen Eigenschaften zu arbeiten. Sie erleichtern z.B. das Einfügen in neue Gegebenheiten oder Gruppen und sind wichtige Voraussetzungen z.B. für den Schulunterricht.

Nicht allein die Außenwirkung der Masken sollte in der Arbeit mit Kindern, aber auch mit anderen Altersgruppen, im Vordergrund stehen. Die körpereigene Wahrnehmung lässt sich beim Tragen der Masken schulen: Wie fühle ich mich unter der Maske? Wie verändert sich das Hören, Sehen, Riechen? Wie fühlt sich mein Körper an, wenn ich die Maske aufhabe? Welche Gefühle entstehen in mir?

In wie fern ist mir meine Maske ähnlich, bzw. nicht ähnlich? (vgl. NICKEL, Hans-Wolfgang 2004, S.23).

In pädagogisch wirksamen Prozessen ist das übergeordnete Ziel stets die Verhaltensänderung des Zöglings. Wie auch immer das Maskenspiel im Einzelnen wirkt, Fakt ist, „dass ein Spieler unter der Maske, in der Maske (auch ihm selbst) unerwartete Verhaltensweisen zeigt.“ (NICKEL, Hans-Wolfgang 2004, S.11).

5.2.3 *Das Maskenspiel in der Theaterpädagogik*

Das Maskenspiel ist anders als das Musical kein Genre, sondern primär ein kulturell und historisch gewachsenes Phänomen. Im Theaterkontext gibt es zahlreiche Verwendungsmöglichkeiten und Formen des Maskenspiels. Es ist nicht möglich Allgemeingültige Ableitungen über das Maskenspiel zu formulieren und schon gar nicht im Rahmen dieser Arbeit der Thematik gerecht zu werden.

Ausgehend von den verschiedenen Maskentypen (Voll-, Halb und Nasenmaske, neutrale und expressive, gekaufte oder selbstgebaute) denken wir in diesem Kapitel über die Relevanz und den Möglichkeiten des Maskenspiels im theaterpädagogischen Kontext nach.

Alle Formen des Maskenspiels haben eine Figurenentwicklung von außen nach innen gemein. Der Charakter der Maske überträgt sich nach und nach auf den Charakter der Figur. Figurenentwicklung setzt einen zeitaufwendigen Prozess voraus, der Beziehungsaufbau von Spieler und Maskenfigur ist ein

Erkenntnisprozess. Fraglich an dieser Stelle ist, ob dieser Prozess in einer Woche Sommertheater ausgereift werden kann.

Der theaterpädagogische Anspruch an die TN eines Maskenworkshops ist es über einen körperlichen Ansatz in einer durch die Maske vorgegebenen Form eine ganzheitliche Kunstfigur zu erschaffen, mit eigenen Gefühlen, Biographie, Bedürfnissen und Ängsten. In diesem Abstraktionsprozess geht der Teilnehmer eine symbiotische Beziehung mit der Maskenfigur ein und erhält gleichzeitig die Chance ein von seiner Persönlichkeit entrückten neuen Figur zu schaffen, die frei ist von determinierten Zuschreibungen seiner Person. Das trifft im Besonderen auf selbst gebaute Masken zu. Maskenbau ist aufwendig. In der theaterpädagogischen Praxis greift man deshalb häufig auf gekaufte Neutralmasken zurück. Neutralmasken haben allerdings ein anderes darstellerisches Potential, eine Figurenentwicklung kann nicht stattfinden. Die Avantgarde hat gezeigt, dass diese Masken sich hervorragend eignen, um zu anonymisieren.

Das Tragen und Bespielen von Masken wird individuell erlebt, deshalb können Masken einerseits Schutz und Versteck bieten, andererseits auch entblößen. Die Rituale des Maskenspiels (nicht vor Publikum aufsetzen, nicht in die Augen fassen, nicht auf Gesicht legen, nicht während des Spiels die eigene Maske anfassen etc.) helfen eine klare Trennung zwischen Träger, Maske und Figur zu schaffen. Das ist wichtig, damit die Ebenen nicht vermischt und unglaubwürdig werden. Durch die strikte formale Trennung entsteht eine neue spielerische Freiheit.

Die Innen- und Außenwirkung von Masken bieten ein großes Entfaltungspotential aber auch viele Stolpersteine. Theaterpädagogische Arbeit mit dem Maskenspiel erfordert eine genaue Kenntnis des Kulturphänomens „Maske“. Unser kulturelles Erbe muss mit Respekt behandelt werden, deshalb ist die Einhaltung der Regeln und Rituale durch den Anleiter und die Teilnehmer für uns sehr wichtig. Maskentheater erfordert für den Theaterpädagogen eine individuelle und emotionale Auseinandersetzung mit diesem Phänomen.

6 FAZIT

Friedrich Schiller war die Meinung, dass eine positive Persönlichkeitsentwicklung über die ästhetische Erfahrung stattfindet, „*weil nur aus dem ästhetischen, nicht aber aus dem physischem Zustand der moralische sich entwickeln kann.*“ (BIDLO, Tanja 2006, S.34) Während des Arbeitsprozesses und der abschließenden kollegialen Reflexion der Thematik haben wir erkannt, dass das künstlerisch-darstellende Moment und die pädagogische Lernerfahrung in theaterpädagogischen Kontexten und darüber hinaus untrennbar sind. Theater ist ein soziales Produkt, das von Menschen gemacht und rezipiert wird. Jegliche theatrale Arbeit setzt deshalb voraus, dass sich die Akteure mit sich, mit dem Ensemble und dem Publikum auseinandersetzen.

Aus der Beschäftigung mit den Gegenstandsbereichen Pädagogik und Kunst und im praktischen Vergleich mit unseren Erfahrungen im Sommertheater hat sich unser Verständnis für unsere theaterpädagogischen Arbeit etabliert. Die folgenden professionellen Handlungsmaximen haben sich daraus entwickelt. Der unmittelbare Transfer in die praktische Arbeit ist kaum gewährleistet, dennoch sollen diese Maximen als qualitätssichernde Reflexionsgrundlage unserer zukünftigen Arbeit dienen.

Professionelle Theaterpädagogik setzt beim Individuum an und versucht ihm Chancen der persönlichen Ausdrucksmöglichkeit und gestalterischen Freiheit zu vermitteln. Aus Zeitmangel wird häufig auf eine direktive Anleitung zurück gegriffen, die in professionellen Theaterkontexten üblich ist. Zwar hat der Theaterpädagoge die formgebende Verantwortung, doch das zu gestaltende Material sollte aus den Geschichten, Lebenswelten, Emotionen und Erfahrungen der Teilnehmer kommen. Das Potential jedes Einzelnen legt den Maßstab des Prozesses und Produktes fest. Theaterpädagogische Arbeit kann nicht losgelöst von theatralen Prozessen stattfinden und muss sich deshalb auch am professionellen Theater orientieren. Die Kunst des Theaterpädagogen liegt darin, aus den Ressourcen der kleinen Künstler ein ästhetisch-theatrales Produkt zu schaffen. Voraussetzung dafür ist seine Beherrschung des formalen und gestalterischen Handwerks und sein Wissen über die Bedürfnis- und Lebenslage der Zielgruppe. Dadurch kann aus Spiel darstellende Kunst entstehen.

Das Sommertheater ist in erster Linie ein sinnvolles Freizeitgestaltungsangebot in den Ferien. Die theaterpädagogische Arbeit bietet den Kindern die Möglichkeit sich im zeitlich begrenzten Rahmen mit dem Medium Theater sowohl prozess- als auch ergebnisorientiert auseinanderzusetzen. Von außen betrachtet mag das Sommertheater ein Ferien- und Betreuungsangebot sein, in dem die Kinder Theater spielen. Für die Kinder aber ist es weitaus mehr. Auf der Bühne zu stehen, von Familie und Freunden bewundert zu werden und das Recht mit eigenen Ideen die Welt auf der Bühne zu gestalten und nach außen zu kehren, sind großartige Momente, die den Kindern lange in Erinnerung bleiben. Ob nun eine maßgebliche Persönlichkeitsentwicklung innerhalb einer Woche stattfinden kann ist fraglich, ist aber unter diesem Aspekt betrachtet zweitrangig. Entscheidend ist, das Sommertheater bewegt(!) jedes teilnehmende Kind. Aus diesen Gedanken abgeleitet ergibt sich für unsere Praxis: Es geht nicht um große Schauspielkunst; es geht um die kleinen wahrhaftigen Momente der Darstellung der Kinder.

7 LITERATURVERZEICHNIS

Merlin Volk

SOZIALGESETZBUCH (SBG) Achtes Buch (VIII) (2003). *Kinder und Jugendhilfe.*

DUDEN (2007) Deutsches Universalwörterbuch, Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich

BIDLO, Tanja (2006) *Theaterpädagogik. Einführung.* Essen.

DOEHLEMANN, Martin (2004) *Junge und ältere Menschen: Soziologie von Altersphasen.* In: BIERMANN/ BOCK-ROSENTHAL/ DOEHLEMANN /GROHALL/ KÜHN (Hrsg.) 2004 *Soziologie. Studienbuch für soziale Berufe.* München. S. 112-145.

EICKELPASCH, Rolf und GEISEN, RICHARD (2002) *Grundwissen Soziologie. Ausgangsfragen, Schlüsselthemen, Herausforderungen.* Stuttgart.

ALBRECHT-SCHAFFER Angelika (2008) *Theaterwerkstatt für Kinder. 100 und eine Idee rund ums Thetaerspielen.* München.

HARTOGH Theo und WICKEL, Hans Hermann (2004) *Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit.* Weinheim und München.

HORLITZ, Martina (2005) *Social Sponsoring – eine Chance für die Offene Kinder- und Jugendarbeit?* In: DEINET / STURHECKER/ (Hrsg.) 2005 *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit.* Wiesbaden. S. 453-459.

HORTIEN, Richard (2006) *Musicalarbeit in der Schule. Eine Möglichkeit zur Verbesserung des Klassenklimas.* Augsburg.

- HUBWEBER, Norbert (2005)** *Die finanzielle Förderung Offener Kinder- und Jugendeinrichtungen.* In: DEINET / STURHECKER/ (Hrsg.) 2005 *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit.* Wiesbaden. S. 445-452.
- HUNZIKER, Madeleine (1985)** *Masken und Kostüme.* In: Schneider, Ruth und Schorno, Paul (Hrsg.) *Theaterwerkstatt für Jugendliche und Kinder.* Basel. S. 114-146.
- HURRELMANN, Klaus und BRÜNDEL, Heidrun (2003)** *Einführung in die Kindheitsforschung.* Weinheim, Basel, Berlin.
- MOGEL, Hans (1994)** *Psychologie des Kinderspiels.* Heidelberg.
- NICKEL, Hans-Wolfgang (2004)** *Spielpädagogik und Maske.* In: HOFFMANN/ KRIEGER/ NICKEL (Hrsg.) 2004 *Masken. Eine Bestandsaufnahme mit Beiträgen aus Pädagogik, Geschichte, Religion, Theater, Therapie.* München. S. 9-45.
- SCHWEIZER, Herbert (2007)** *Soziologie der Kindheit. Verletzlicher Eigen-Sinn.* Wiesbaden.
- SIEGLER, Robert/ DELOACHE, Judy/ EISENBERG, Nancy (2005)** *Entwicklungspsychologie im Kinder und Jugendalter.* München.
- THOLE, Werner (2000)** *Kinder und Jugendarbeit. Eine Einführung.* Weinheim und München.
- WICKEL, Hans Hermann (1998)** *Musikpädagogik in der Sozialen Arbeit: Eine Einführung.* Münster.
- WILHELM, Edgar (2004)** *Spiel, Interaktion, Theater.* In: HOFFMANN, B./ MARTINI, H./ MARTINI U./ REBEL, G./ WICKEL, H.H./ WILHELM E. (Hrsg.) 2004 *Gestaltungspädagogik in der Sozialen Arbeit.* S. 185-195.

VON Schoenebeck, Mechthild (2006) *Musical Werkstatt. Stücke für Kinder und Jugendliche beurteilen – schreiben – aufführen.* Boppard am Rhein.

VOLK, Merlin (2009) *Musicalarbeit als Methode in der Sozialen Arbeit – aufgezeigt an zwei ausgewählten Projekten mit Kindern und Jugendlichen.* Saarbrücken.

Internetquellen:

STADT JUGENDRING HEIDELBERG E.V.: *Über uns.* URL: <http://www.sjr-heidelberg.de/>
Stand: 18.10.2009

+++

Jan-Bart De Clercq

AXTON, Charles B. und ZEHNDER Otto (1996) *Reclams Musicalführer.* Stuttgart.

BIDLO, Tanja (2006) *Theaterpädagogik. Einführung.* Essen.

BURTH, Jürg (1987) *Anforderungen des Musical-Theaters an die Ausbildung. Perspektiven.* In: STRASSER-VILL/ WEISS/ (Hrsg.) 1987 *Musik Theater Ausbildung.* Regensburg S. 103-120.

BROOK, Peter (1983) *Der leere Raum.* Berlin.

CAYN, Sam (1987) *Anforderungen des Musical-Theaters an die Ausbildung. Perspektiven.* In: STRASSER-VILL/ WEISS/ (Hrsg.) 1987 *Musik Theater Ausbildung.* Regensburg S. 103-120.

EBERT, Gerhard (2004) *ABC des Schauspiels. Talent erkennen und entwickeln.* Berlin.

FISCHER-LICHTE, Erika (2007) *Semiotik des Theaters. Das System der theatralischen Zeichen.* Tübingen.

FUCHS, Viktor (1967) *Die Kunst des Singens*. Kassel.

KERTZ Peter (1987) *Anforderungen des Musical-Theaters an die Ausbildung. Perspektiven*. In: STRASSER-VILL/ WEISS/ (Hrsg.) 1987 *Musik Theater Ausbildung*. Regensburg S. 103-120.

KISSEL, Howard (2008) *Stella Adler. Die Schule der Schauspielkunst*. Berlin.

KOCH, Gerd und STREISAND, Marianne (2005) *Maske/Maskeraden*. In: FISCHER-LICHTE/ KOLESCH/WARSTAT/ (Hrsg.) 2005 *Metzler Lexikon. Theatertheorie*. Stuttgart, Weimar S. 192ff..

MARTINI, ANNA (2007) *Sprechtechnik – aktuelle Stimm-, Sprech- und Atemübungen*. Zürich.

PLATH, Maike (2009) *Biographisches Theater in der Schule. Mit jugendlichen inszenieren: Darstellendes Spiel in der Sekundarstufe*. Weinheim, Basel.

RELLSTAB, FELIX (2007) *Theaterpädagogik*. Saarbrücken.

SCHIMANDL, Peter (2007) *Theatergeschichte. In einem Band*. Berlin.

SCHMIDT, Christian Martin (Hrsg.)(2002) *Musical, das unterhaltsame Genre*. Handbuch der Musik im 20. Jahrhundert, Band 6. Laaber.

STEGEMANN, Bernd (2007) *Stanislawski Reader. Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst und an der Rolle*. Berlin.

WEIHE, Richard (2004) *Die Paradoxie der Maske. Geschichte einer Form*. München.

WERLMELSKIRCH, Wolfgang (2007) *Lee Strasberg, Schauspielen und das Training des Schauspielers*. Berlin.

WITTE WOLFGANG (2003) *Kulturelle Bildung*. In: KOCH, Gerd und STREISAND, Marianne (Hrsg.) 2003 *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin, Milow S. 9.

Internetquellen:

BUNDESVEREINIGUNG KULTURELLE KINDER- UND JUGENDBILDUNG *Downloads*. URL: <http://www.bkj-remscheid.de/index.php?id=255> Stand: 18.10.2009

KÖCHEL-VERZEICHNIS DER WERKE WOLFGANG AMADEUS MOZARTS URL: <http://www.musikarchiv-online.de/klassik/komp/mozart/kv.htm>
Stand: 08.10.2009

THEATERWERKSTATT HEIDELBERG *Start*. URL: <http://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/> Stand: 18.10.2009

THEATERWERKSTATT HEIDELBERG *Theaterpädagogische Akademie*. URL: <http://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/theaterpaedagogische-akademie.php/> Stand: 18.10.2009