

**Abschlussarbeit**  
**im Rahmen der Ausbildung zum Theaterpädagogen (BuT)**  
**an der Theaterwerkstatt Heidelberg**



Paul als Harlequin , Picasso

**Theaterregie, Spielleitung und Animation**  
**in der Theaterpädagogischen Praxis**

eingereicht von  
**Hélio Junior Rocha de Lima**

Potsdam, den 10.12.2007

Für Lea Emilia

# INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG: EINE ESSENZ FÜR DAS THEATER.....	IV
1.1. Das erste Gespräch .....	IV
1.2. Problematisierung .....	VII
1.3. Probleme der Methode im Dialog .....	VII
1.4. Konstruktion der Thesen .....	X
2. DIE THESEN .....	1
2.1. THEATER ALS MEDIUM ZUR MENSCHENBILDUNG .....	1
2.1.1. Urtheater und die primitive Erziehung .....	1
2.1.2. Antikes Theater .....	2
2.1.3. Franz Lang, der Theaterpädagoge des Jesuitentheaters.....	2
2.1.4. Schultheater und Reformpädagogik .....	3
2.1.4.1. Ablehnende Haltung zum kindlichen Spiel .....	5
2.1.4.2 Die positive Haltung zum Spiel nach Fröbel .....	6
2.1.4.3. Spielformen als Lernhilfe .....	6
2.1.4.3.1. Darstellendes Spiel .....	7
2.1.5. Weimarer Zeit (1919 bis 1933).....	7
2.1.6. Das Theater als kommunikatives Phänomen .....	8
2.1.6.1. Die Pyramide und der räumliche und zeitliche Kontext .....	9
2.1.7. Regie-Spielleitung-Animation .....	12
2.2. DIE GEÖFFNETE SZENE ALS QUELLE DER THEATERPÄDAGOGIK.	14
2.2.1. Politische Bewegungen und die theatralische Ästhetik .....	14
2.2.2. Kollektive Tätigkeit und die Sozialisation des szenischen Raums ...	15
2.2.2.1. Westentaschentheater .....	16
2.2.2.2. Hoffmanns Comic Teater (HCT) .....	19
2.3. WERTE UND KOMPETENZEN DER THEATERPÄDAGOGIK: EINE FRAGE DER UMSTELLUNG DER HIERARCHIE UND MITTEILUNG IM SPIEL .....	23
2.3.1. Die kreative Formel .....	24
2.3.2. Theater und Therapie .....	29

2.3.3. Die umgekehrte theatralische Pyramide .....	31
3. THEATERPÄDAGOGIK IN DER PRAXIS: EINIGE WEGE ZUM ANLEITUNGSSTIL DES THEATERPÄDAGOGEN .....	33
3.1. Als Animateur .....	34
3.1.1. Animation als Ritus: einleitende Spiele für die Vorbereitung des Strassentheaters .....	35
3.2. Als Spielleiter .....	36
3.2.1. Praktische Arbeit im therapeutischen Feld .....	36
3.2.1.1. Frauen des “Pantanal”: Bewegung zur psychischen Gesundheitsförderung in der Gemeinde “Bom Jardim” – Fortaleza CE Brasil, 1999 .....	37
3.2.2. 80 Stunden Praxis im Kinderheim in Lübben .....	39
3.2.3. Der Aufbau des Kollektivkörpers (Theatererfahrungen mit Mädchen). Natal/Brasilien, 2001 .....	42
3.3. Als Regisseur .....	44
3.3.1. Leseinszenierungen und Theaterübungen mit klassischen Texten.....	45
4. SYNTHESE IN DER PRAXIS.....	XIII
4.1. Animation, Spielleitung und Regie als Prozessorientierung der Marias Theater Compagnie .....	XIII
6.LITERATURVERZEICHNIS .....	XIX

## BILDERVERZEICHNIS

Abbildung 1:	Die Pyramide (H. Jr.).....	9
Abbildung 2:	Sender-Empfänger-Modell (Wikipedia).....	10
Abbildung 3:	Die umgekehrte Pyramide (H. Jr.) .....	31
Abbildung 4:	Praia da Redonda – Foto: Leinard C. ....	35
Abbildung 5:	Foto: H. Jr. ....	37
Abbildung 6:	Foto: H. Jr. ....	37
Abbildung 7:	Foto: H. Jr. ....	38
Abbildung 8:	Zeichnungen aus der Probe (ASB) .....	39
Abbildung 9:	Aufbau des Spielorts (ASB) .....	40
Abbildung 10:	Aufbau des Spielorts (ASB) .....	40
Abbildung 11:	Die Probe – Foto: H. Jr. ....	40
Abbildung 12:	Die Probe – Foto: H. Jr. ....	41
Abbildung 13:	Die Arbeitsgemeinschaft (Casa Renascer) .....	42
Abbildung 14:	Foto: J. Carlos (Casa Renascer) .....	44
Abbildung 15:	Foto: J. Carlos (Casa Renascer ) .....	44
Abbildung 16:	Foto: J. Carlos (Casa Renascer) .....	45
Abbildung 17:	Cantiga de roda (Wikipedia).....	XIV
Abbildung 18:	Henrique José .....	XVI
Abbildung 19:	Foto: H. Jr. ....	XVII
Abbildung 20:	Foto: Casa Renascer .....	XVII
Abbildung 21:	Foto: Casa Renascer .....	XVIII
Abbildung 22:	Foto: Casa Renascer .....	XVIII
Abbildung 23:	Foto: Casa Renascer .....	XVIII

# 1. EINE ESSENZ FÜR DAS THEATER

## 1.1. Das erste Gespräch

In einer Schule, die an alle anderen traditionellen Schulen erinnert, mit Fluren, Klassenzimmern, Sekretariaten, Leitung, Sportraum, Hörsaal und Hof u.a.. In deren Räumen die Kinder und Jugendlichen hin- und hergehen und laufen. Sie flirten und schauen sich in die Augen. Streiten und spielen. Bilden unterschiedliche Gesprächsrunden. Da ist Lärm. Da ist Ruhe.

Die Haupttür der Schule öffnete sich. Da erschien ein kahlköpfiger magerer Mann. Er ist vierzig Jahre alt, einen Meter siebenzig groß und trägt eine Brille sowie zwei gutrasierte Koteletten. Er stand still, schaute nach einer Seite und der anderen und ging zum Raum der Schulleiterin. Ein weiteres Mal stoppte er vor der Tür der Leitung, atmete, ganz sanft klopfte er dreimal an. Schließlich öffnete er langsam die Tür. Im ersten Augenblick sah er eine Dame am Schreibtisch. Er sah in ein schmales Gesicht einer sympathischen dünnen Frau. Sie schien etwa 55 Jahre alt zu sein und trug eine breite Brille. Es ist Frau Stein, eine lachende Dame, die Direktorin der Schule.

„Guten Tag, ich bin Herr Duft“, sagte er scheu. Plötzlich unterbrach ihn Frau Stein in seiner Begrüßung. „Herr Duft? Ja klar, Herzlich Willkommen! Ich habe auf Sie gewartet. Nehmen Sie Platz bitte. Ich habe gerade Ihren Lebenslauf gelesen. Im Prinzip fand ich ihn interessant. Das was ich gelesen habe, zeigte mir, dass Sie genug Erfahrung in diesem Bereich haben.“

„Gut, ich habe zwar gearbeitet an...“ versuchte er zu sagen, aber schnell schnitt ihm die Direktorin das Wort ab. „Jetzt arbeiten Sie mit den Kindern und Jugendlichen. Mensch! Wunderbar! Unsere Schule braucht eine Theatergruppe, einen Theaterlehrer!“, seufzte sie tief und fuhr mit ihrer Rede fort: „Ich bin neidisch geworden, wenn ich auf den Festen von anderen Schulen war und viele Theaterstücke sah. Oh, das ist wunderbar! Jetzt denke ich mal laut: Ich will es auch an meiner Schule. Die Schulfeste sind besser mit Theateraufführungen. Sind Sie auch dieser Meinung?“ Herr Duft wippte mit dem Kopf, und die Schulleiterin redete weiter: „Pass auf, im folgenden Monat wird eine große Party zum Muttertag stattfinden. Da haben sie bereits viel Arbeit, sich damit zu beschäftigen. Letzte Woche hatten wir eine Versammlung und dort habe ich diese Party den Erzieherinnen

angekündigt. Wahrscheinlich sind auch die Schüler schon von den Lehrern informiert worden.“

„Wann soll ich beginnen?“, fragte Herr Duft.

„Vorher möchte ich, dass Sie einen Auftritt für den Muttertag planen, und in der nächsten Sitzung wird der Plan den Lehrern vorgestellt.“ Schnell stand sie von ihrem Stuhl auf und ging zum Fenster, durch das man den alltäglichen Trubel der Schule im Hof beobachten konnte. „Verzeihen Sie mir, aber ich habe nicht viel Zeit. Ich habe heute noch einige Aufgaben zu erledigen“, seufzte sie tief und redete weiter „Im Laufe der letzten sechs Monate sind hier vier Theaterlehrer gewesen, um eine Theatergruppe in dieser Schule zu gründen. Aber sie haben leider nichts geschafft.“

„Welche Fehler haben sie gemacht?“, fragte er besorgt. „Ich weiß es nicht. Ich weiß es aufrichtig nicht. Ich weiß nur, dass Sie die Herausforderung haben, das Theaterprojekt in der Schule einzuplanen, und uns in der nächsten Schulkonferenz davon überzeugen müssen.“

„Ja, vielleicht kann man, was andere...“ versuchte Herr Duft zu erklären und wurde wieder unterbrochen. „Entschuldigen Sie mich, ich sollte mich beeilen. Ich habe gleich eine Elternversammlung. In der Schulsitzung sehen wir uns.“ Und sie ging eilig.

Auf dem Weg zum Ausgang: Herr Duft ging nachdenklich zur Ausgangstür. Er wollte gerne ein Theaterprojekt für die Schule ausarbeiten. Auf dem Weg begegnete er einigen Schülern.

„Sie sind der neue Theaterlehrer, nicht wahr?“, fragte eine Schülerin. Ein anderes Mädchen, das voller Enthusiasmus schien, sagte: „Prima! Ich möchte „Romeo und Julia“ spielen“. Sie sprang auf einen Stuhl und sagte weiter: „Und ich werde Julia sein.“ Herr Duft hörte nur aufmerksam zu.

„Ich verehere das Theater und möchte berühmt sein. Schauspielerin des Theaters und des Fernsehens möchte ich sein“, schrie ein weiteres Kind und lief mit anderen Kindern weg.

„Verzeihen Sie mir“, sagte ein Junge und blieb vor Herrn Duft stehen. „Ich will sehr gerne Theater spielen, aber ich habe nicht den Mut, ich bin sehr schüchtern.“ Überrascht sagte Herr Duft: „Aber du kannst kommen, um an unserer ersten Theatersitzung teilzunehmen.“

Ununterbrochen erschienen noch andere Jugendliche und sagten z.B.: „Willst du eine Sache wissen? Ich finde Theater eine Dummheit. Ich weiß nicht, was Theater in der Schule soll.“

Ich bevorzuge Karate, Fußball, Schach. Was ich mag, ist: in der Schule spielen.“ Herr Duft sagte, dass im Theater auch gespielt würde, und ging zum Ausgang weiter.

Eine Erzieherin begrüßte ihn: "Guten Morgen. Sie sind der neue Theaterlehrer, nicht wahr? Ich bin die Deutschlehrerin. Ich wünsche Ihnen eine gute Arbeit. Ich denke, dass das Theater sehr nützlich für die Kinder sein wird. Das Theater kann den Kindern helfen. Sie erzählen viel und gut. Das Theater entwickelt zusätzlich ein mitteilbares Potenzial. Und es ermöglicht, die symbolischen Ausdrucksformen des Gefühls zu entwickeln. Sie können viele Themen bearbeiten, die uns auch im Klassenzimmer helfen werden, so zum Beispiel: Gewalt in der Schule, geschlechtsspezifische Themen und andere. Ich stimme Langer zu, als sie sagte: dass *...die Kunst keine Vergrößerung des Lebens ist, aber sie bedeutet ein weiteres Verständnis für die Wirklichkeit und macht Weg für einen Wissensprozess, den kein anderes Gebiet begünstigen kann*<sup>1</sup>.“ Nachdenklich sah sie nach oben, und sagte, dass es sehr gut wäre, wenn er auf eine interdisziplinäre Weise arbeiten würde. So hätte er in der Schule eine relevante Rolle. Und die andere Sache sei, dass jene Kinder viele Probleme haben, für die sie keine Zeit hätten, weil sie dem Unterrichtsplan folgen müssten. Wenig Zeit bliebe dadurch, um im Klassenzimmer zu spielen. Möglicherweise können die Kinder durch das Theater auf eine spontane Weise ihre emotionalen Probleme ausdrücken und verbessern. Das gäbe ihnen die Chance diese selbst zu bewältigen.

„Mein Eindruck ist, dass die Kinder nicht mehr spielen. Sie machen die Hausaufgaben und schauen Fernsehen. Sie benehmen sich wie kleine Erwachsene. Denken Sie mal darüber nach!“, sagte sie weiter.

„Danke für deinen Vorschlag. Ich werde darüber nachdenken“, sagte Herr Duft und setzte seinen Weg zum Ausgang fort. Bei jedem Schritt, den er ging, fühlte er eine größere Verantwortung. Es schien ihm, als ob jede Person in der Schule von ihm erwartete, unterschiedliche Aufgaben zu erfüllen.

Als letztes erschien ihm der Mathematiklehrer, ein kleiner dicker Mann. Er war still und sah ernst aus. Wenn er sprach, ging er aber aus sich heraus. "Ah, der Theaterkünstler. Ich wünsche Ihnen viel Glück", sagte er und lächelte. „Es ist keine fehlende Motivation, aber ich hege Zweifel, dass mehr als 6 Mädchen teilnehmen werden.“, sagte der

---

<sup>1</sup> Zitat aus KOUDELA, 1999, S. 16.

Mathematiklehrer und legte die Betonung auf das Wort Mädchen. Er ging mit seiner Stimme ein wenig herunter und sagte: "Ich sage dieses, weil ich hier seit 20 Jahren arbeite. Obwohl ich denke, dass die Kunst wichtig ist, brauchen die Schüler Nachhilfe in Mathematik und Physik. Sie benötigen Disziplinen, die das logische Denken fördern. Etwas Kognitives!"

„Aber das Theater ist auch ein kognitiver Prozess“, sagte Herr Duft zu dem Lehrer, der schnell weiterging.

Schließlich erreichte Herr Duft den Ausgang der Schule. Was ihn konfus machte, war, dass er wusste, dass sein Wissen im Gebiet des Theaters, Schauspiels, der Inszenierung und Dramaturgie nicht genug war, um in der Schule ein Theaterprojekt zu strukturieren. Als Theaterpädagoge war ihm bewusst, dass er eine Methodologie benötigte, die die emotionalen, sprachlichen, physischen und intellektuellen Fähigkeiten zu entwickeln ermöglicht. Was ihm zuvor sehr einfach erschien, eine Gruppe von Laienschauspielern zu leiten, forderte nun höchste methodologische Orientierung, pädagogische Fähigkeiten und Kompetenz von ihm.

## 1.2. Problematisierung

Aus der Erfahrung von Herrn Duft und durch den Kontakt mit der pädagogischen Institution konnte er einige Problembereiche erheben. Er definierte zunächst eine Liste der Probleme, für die er Lösungen suchen sollte. Zuerst stellte er fest, dass es unterschiedliche Interessen und Erwartungen gibt: a) seine eigene Motivation für die theatralische Arbeit in der Schule; b) die Interessen und die Bedürfnisse der Schule aus der Sicht der Schulleiterin; c) die Erwartungen der Schüler und d) der Wert des Theaters in der Schule, welcher ihm von den Lehrern zugeschrieben wird. Zweitens beschäftigte er sich mit Problemen, die in der Ausarbeitung erscheinen: a) Welche Rolle spielt der Theaterpädagoge: Ist es die Funktion des Regisseurs, des Spielleiters oder des Animateurs? b) Sind die pädagogischen Theorien und Methoden auch Grundlagen der Theaterpädagogik, oder hat die Theaterpädagogik ihre eigenen Theorien?

## 1.3. Probleme der Methode im Dialog

Eine praktische Orientierung von jemandem, der bereits konkrete Situationen von Theater in der Schule erlebte hatte, erschien Herrn Duft geeignet zu sein. Aber er wusste auch, dass die theoretischen Fundamente dem Theatererzieher in seiner Arbeit helfen. Herr Duft entschied sich daher, einen Freund anzurufen.

*(Herr Sonntag<sup>2</sup> ist Theaterpädagoge und koordiniert eine Schultheatergruppe mit Jugendlichen. In dieser Konversation bemüht er sich, Herrn Duft seine Sorgen in diesem Zusammenhang zu erklären, und erzählt, wie seine Gruppenarbeit interessant und motivierend wurde.)*

Duft:

Es ist nicht sehr leicht, mit einer Gruppe von Jugendlichen zusammenarbeiten. Ich erinnere mich daran, dass du am Anfang oft geklagt hast. Ist es immer noch so, oder habt ihr jetzt nicht mehr so viele Probleme?

Sonntag:

Natürlich haben wir heute in der Gruppe noch immer einige Konflikte. Aber Anfangs habe ich große Anstrengungen gemacht, um ihnen den Inhalt von dramatischen Texten wie z.B. von „*Der gefesselte Prometheus*“ u. a. zu erklären; aber es war unsinnig. Am Ende der Proben haben sie sehr gut dargestellt und waren sehr motiviert dabei, aber der Inhalt des Stücks war konfus und unverständlich. Das heißt, dass das Gruppenverhältnis okay war und die Gruppe ihr Ziel, auf die Bühne zu kommen, erreicht hatte. Aber sie wussten nicht, was sie darstellten bzw. sie waren sich ihrer Rolle nicht wirklich bewusst.

Duft:

Aber jene Erfahrungen waren auf eine Weise doch auch prägend für sie. Ich glaube nicht, dass eine Gruppe von Schülern, die einen klassischen dramatischen Text bearbeitet hat, nicht eine glänzende Erfahrung für ihr Leben gemacht hat.

Sonntag:

---

<sup>2</sup> Dominguez, 1978. S. 17-32.

Ich spreche ja auch nicht über den Wert von solchen Erfahrungen. Aber jeder, der schon einmal mit Jugendlichen zusammengearbeitet hat, weiß, dass es mit der richtigen Führung relativ leicht ist, eine Gruppe dazu anzuregen, praktisch jede Arbeit zu machen, auch wenn diese weder die Aufgaben versteht noch weiß, worum es geht bei dem, was sie machen. Das Wichtige in dieser Phase ist, dass die persönlichen Bedürfnisse nach einer positiven Gruppenbeziehung zufriedengestellt werden. Wie ich schon sagte, fing ich an zu spüren, dass sich ein induktiver Prozess entwickelte. Ohne dass es zu merken war und mit größter Ehrlichkeit, aber auf irgendeine Weise löste ich ihn aus. Als ich diesen Prozess bemerkte (ich brauchte lange Zeit, um diese Idee anzunehmen), fing ich an, mich dafür zu interessieren, die induktive Methode kritisch zu betrachten, die ich gerade benutzte.

Duft:

Induktion? Wieso? In einer solchen theatralischen Erfahrung, glaube ich, hat jeder seinen Raum, um etwas zu erleben. Ich denke, dass die Studenten gute, konstruktive Momente erlebten: in der Schaffung der Charaktere und der Interaktion der Gruppe. Theatralische Praktiken der professionellen Produktionen sind nützlich für die Amateurarbeiten, so zum Beispiel: Teilung der Phasen der Inszenierung: Abgrenzung, Szenenbewegung, Rhythmus, Handlungen physischer Art usw. - Induktion? Ich sehe die Sache nicht ganz so...

Sonntag:

Es war ganz einfach. Die Gruppen, mit denen ich zusammenarbeitete, hatten keine Theatererfahrung. So wurden die Theatertexte von mir vorgeschlagen. Die Gruppe wählte den Text durch Abstimmung. Sehr demokratisch scheinbar, außer einer Sache, die ich für wesentlich halte: Die ursprüngliche Wahl war meine. Diese Wahl wurde von zwei grundlegenden Punkten bestimmt; einem objektiven und einem subjektiven: a) meine eigenen Einschränkungen im Bereich der Bibliografie und dem Zugang zu Texten; b) innerhalb dieser Grenzen präsentierte ich der Gruppe Texte, die ich als gut für sie empfand. Wie auch immer, in Wahrheit handelte ich dabei oftmals nach meinen eigenen Bedürfnissen.

Duft:

Aber ein Regisseur oder ein Spielleiter hat auch seine persönliche Motivation, und als ein Mitglied der Gruppe kann er natürlich seine Motivation, seinen Wunsch und seine Träume in der Gruppe freilegen.

Sonntag:

Ich bezweifle nicht, dass die Qualität der Arbeit eines Lehrers von dem Niveau seiner persönlichen Motivation abhängt. Was ich aber fraglich finde, ist das Verhalten eines Lehrers, der seine eigene innere Welt ignoriert und seine Position benutzt, um andere an einer Arbeit teilnehmen zu lassen, die als Ziel hat, bewusst oder unbewusst seine eigenen Bedürfnisse zufriedenzustellen.

Duft:

Mir scheint, dass du heute sehr zufrieden und froh über deine Arbeit bist.

Sonntag:

Ja, aber ich habe die Methode verändert. Anstatt dass ich der Gruppe ein vorbereitetes Stück gebe (natürlich immer noch mit dem Ziel, die Aufstellung vorzubereiten) und versuche, sie davon zu überzeugen, rege ich die Gruppe an, ihr Thema zu wählen, um es in einer eigenen Weise zu entwickeln. Außerdem hat sich auch meine Position als Regisseur verändert. Ich begann, die Gruppe dazu anzuregen, sich selbst zu leiten. Als ich anfing, diese Methode in die Praxis umzusetzen, merkte ich, dass es eine radikale Änderung in der Struktur und Mechanik der Gruppe gab. Die Situation wurde schwieriger und komplexer. Die Beziehungen, die die Gruppe spontan entwickelte, und deren Wichtigkeit für die Entwicklung der Jugendlichen, erschienen mir sehr entscheidend, besser gesagt: viel wichtiger als die Erfüllung der Aufgabe, auf die die Gruppe eigentlich ausgerichtet war.

Duft:

In diesem Fall verändert sich der Arbeitsprozess vollständig. Eigentlich erwartet die Institution vom Spielleiter ein Ergebnis, etwas Konkretes, das die Allgemeinheit anschauen kann.

Sonntag:

Die Produktion von Stücken ist nur eine Form, die das Theater in der Erziehung annehmen kann. Es gibt auch andere.

Herr Duft fühlte sich nun schon von einigen Zweifeln befreit. Es schien ihm, als seien die Probleme in der Praxis der Theaterpädagogik methodische Probleme. Diese Probleme waren nicht genau in der Beziehung „Regisseur, Spielleiter und Animateur“ zu finden, sondern im Konzept, in der subjektiven Bewertung der Dinge und in den Fähigkeiten des Theaterpädagogen.

#### 1.4. Konstruktion der Thesen

In diesen Kontext eingebettet, vorher präsentiert durch die Geschichte "Eine Essenz für das Theater“ und durch den Dialog von Herrn Duft und Herrn Sonntag können wir sehen, dass es Probleme gibt, oder besser gesagt, es gibt bestimmte Diskussionspunkte rund um die Theaterarbeit im Bereich von pädagogischen Institutionen. Motivationen und unterschiedliche Perspektiven erschienen als die ersten Probleme.

Aus meiner Sicht ist es notwendig, ohne die traditionellen Formen des Theaters zu vernachlässigen, zunächst innerhalb dieser traditionellen Struktur die pädagogische Betonung zu suchen, das heißt, den theoretischen und praktischen Umriss zu finden. Es ist ein Feld, das noch viel an Untersuchung bedarf. Die Literatur, die vor allem auf verschiedensten Erfahrungsberichten aus Projekten basiert, lässt, obwohl die Ansätze auf den Theorien des Theaters basieren, immer eine Lücke im Tun des Regisseur-Spielleiters bzw. zeigt eine zum Teil radikale Fokussierung auf das darstellende Spiel, als sei es der einzige Weg zur Theaterpädagogik.

Wir wissen, dass theoretisch viele Lektüren eine Basis für ein theaterpädagogisches Projekt sein können. Aber was hier gewollt ist, ist eher über die Praxis des Theaters nachzudenken, denn wir wissen, dass das Theater eine fruchtbare Quelle des Wissens ist, welche uns die Möglichkeit zu unzähligen Erfahrungen gibt, die uns wiederum helfen, das Konzept des pädagogischen Theaters zu erweitern. Und letzteres sowohl in der Arbeit des Regisseurs als auch in der spielerischen Dynamik des Spielleiters. In diesem Sinne versuche ich in dieser Arbeit, eine genauere Umgrenzung der Funktion des Theaterpädagogen zu beschreiben.

Die erste These geht davon aus, dass die pädagogische Funktion des Theaters sich bereits durch das mitteilsame symbolische Spiel seit den Ursprüngen der Menschheit gezeigt hat.

Auch in den Formen der Integration der primitiven Gemeinden, der Imitation und dem "Lernen durch das Tun" lässt sich dieses erkennen. In der Funktion des Medizinmannes, des Zauberers oder Heilers, in den primitiven Formen des Theaters sowie in der Funktion des Schauspielers, des Theaterregisseurs und des Animateurs (in unseren Tagen) lässt sich eine Idee von Erziehen und Ausbilden erahnen. Daraus folgt die 1. These: **Die Evolution des Theaters beweist seit ihrem Ursprung, dass das theatralische Medium eine pädagogische Handlung in der Entwicklung der Menschheit war und ist.**

Es ist richtig, dass die zivilisatorische Entwicklung der Menschheit institutionalisierte Formen der Organisation von Gruppen konzipierte. Daraus entstanden verschiedene gesellschaftliche Klassen, infolgedessen das Theater es sein ließ, eine kollektive Manifestation zu sein, und damit begann, den dominierenden Klassen zu dienen. Die Struktur der dramatischen Konstruktion diente sowohl der Reflektion der Struktur der Hierarchie der Gesellschaft (der Dramatiker schreibt vor, der Regisseur plant, die Schauspieler führen aus, und die Zuschauer nehmen die Lehre passiv an), als auch als Instrument der Kommunikation der antiautoritären politischen Bewegungen. In diesem Sinne wird hier die zweite These gestellt, welche auf ihre Weise der Suche nach einer Definition der Pädagogik des Theaters Kontinuität zu geben versucht. These 2: **Das Aufbrechen der Entfernung zwischen Schauspieler und Zuschauer, die Neubenennung der Rolle des Theaterregisseurs, die kollektive Konstruktion des Spektakels und die Funktion des Theaters als gesellschaftsveränderndes Medium sind Grundlagen für die heutige Theaterpädagogik.** Ich hebe das Wort „Veränderung“ hervor in dem Sinne, dass Veränderung auch immer eine des Subjekts selbst ist, unabhängig von aller pädagogischen Praxis.

These 3: **Die Theaterpädagogik ist im Gebiet des theatralischen und darstellendes Spiels eingebettet, und dies führt die theatralische Arbeit des Regisseurs, des Spielleiters und des Animateurs an.** In dieser These hebe ich das Wort "führen" hervor, als eine pädagogische Funktion des Theaters. Es impliziert die Formulierung und Konkretisierung der Ziele, der methodologischen Klarheit und der Verantwortung für die Bildung der Spieler und Zuschauer. Sowohl die Spieler als auch die Zuschauer sind direkt oder indirekt Teil des Spiels.

## **2. DIE THESEN**

### **2.1. THEATER ALS MEDIUM ZUR MENSCHENBILDUNG**

#### 2.1.1. Urtheater und die primitive Erziehung

Durch das Spiel trainierte der Urmensch und bereitete sich darauf vor, die menschlichen Grundbedürfnisse wie Nahrung, Wasser und Schutz zu gewährleisten, sowie um die Verteidigung seines Lebens zu kämpfen. Er lernte in den Ritualen die religiösen und sozialen Regeln der Gemeinschaft und verbesserte seine Verteidigung und seinen Angriff in den Kämpfen mit anderen Gemeinschaften. Er war Jäger und musste sich vor wilden Tieren schützen. Für dieses kleidete er sich mit Tierhäuten und Laub, um den Tiergeist zu verkörpern und dadurch die Jagd zu erleichtern. In diesem symbolischen Spiel stärkte er sein Bewusstsein im Verhältnis zur Natur.

Über Ursprung und Aufgabe des Theaters schrieb Felix Emmel (S. 9, 1966):

Der sinnengebundene Mensch brauchte Zeichen und Wunder, brauchte irdisches, kämpfendes Menschentum im Entstehen, Werden und Vergehen, an dem sich das Göttliche zeigen und erweisen konnte. Dieses Bedürfnis vermochte die kultische Handlung allein nicht zufriedenzustellen. So erwuchs in inniger ergänzender Verbindung zum religiösen Kult das Theater. Erwuchs auf Grund vorreligiösen Urtriebs: des menschlichen Spieltriebs, der eine Quelle aller menschlichen Kultur ist.

Als der Priester-Zauberer-Therapeut-Erzieher-Spielleiter die Maske vor der Gemeinschaft auszog, wurde das Ritual ein symbolisches (darstellendes) Spiel, und infolgedessen hat der Mensch Bewusstsein darüber erlangt, dass es um eine „Simulation“, ein „darstellendes Spiel“ geht. Daraus ergab sich ein Lernprozess. Durch das Lied, den Tanz und das darstellende Spiel integrierte der Mensch die moralischen und ethischen Werte und den Glauben der Gemeinschaft, womit er gleichzeitig seine kommunikativen Fähigkeiten verbesserte. In diesem Sinne hat das Theater schon in seiner Grundlage das Prinzip der Interdisziplinärität und bedient sich sowohl aus gesprochenen Worten (verbale), nonverbalen Äußerungen sowie aus anderen semiotischen Systemen.

### 2.1.2. Antikes Theater

Das Theater diente in der Antike zur Unterhaltung der Bevölkerung und ab der Entstehung der Komödie auch zur Belustigung. Der Besuch des Theaters war gesellschaftlich verpflichtend, aufgrund seines religiösen Charakters. Die Ehrung der Schauspieler und Autoren zeugt jedoch noch von einer darüber hinausgehenden Würdigung – berühmte Beteiligte wurden für den Rest ihres Lebens verehrt und von der Gemeinschaft versorgt.

### 2.1.3. Franz Lang: der Theaterpädagoge des Jesuitentheaters

Um die Aufmerksamkeit auf die Arbeit des Theaterpädagogen zu fokussieren wird, hier ein wenig auf die Arbeit des Jesuiten Franz Lang eingegangen mit dem Ziel, historische Formen des pädagogischen Prozesses zu finden.

Nach Erlach (2006) zeigt sich Franz Lang in seinem *Lehrbuch der Schauspielkunst* als erfahrener Theaterpädagoge, der zwischen Ideal und Wirklichkeit vermitteln möchte.

Franz Lang lebte zwischen Barock und Aufklärung, von 1654 bis 1725.

Erlach erhob vier Aspekte der theatralischen pädagogischen Praxis nach Lang, die Vorschläge für den Chorag sind:

- a. In Bezug auf seine Zielsetzung: Die affektive Einwirkung auf die Zuschauer. Alles beim Theaterspiel soll der affektiven Wirkung dienen: a) die Körperbewegung, „Beredsamkeit des Körpers“ (eloquentia corporis); b) das Augenspiel, „Sitz der Affekte“, c) die Deklamation und Modulation der Stimme, gegen die Monotonie und d) die Kostüme und Requisiten.
- b. In Bezug auf sein Verhältnis zur Tradition: Theaternormen an den Zeitgeist. „Er bemängelt, dass Aristoteles und Cicero zu wenig Anhaltspunkte für die theatralische *actio* geben“. (Erlach, S. 70).
- c. In Bezug auf die Produzenten: Die praktischen Ratschläge: a) Spielweise – Dialoge zu schreiben, b) gedankliche Ordnung: Die Teile des Dramas müssen vor der Ausarbeitung auf einzelne Akte verteilt werden, c) Eindeutiges

Regiekonzept: der Chorag soll seine Schüler nicht dadurch frustrieren, dass er jede Woche neue Ideen hat und d) Polyästhetische Bildung.

- d. In Bezug auf die Rezipienten: Zielgruppe und Unterhaltungsfunktion: a) nimmt die Abgrenzung der Jesuitenbühne von den Hofbühnen vor (An die jesuitische Theaterproduktion dürfen keine falschen Maßstäbe angelegt werden.), b) das Jesuitentheater ist für alle da und soll sich an den realen Gegebenheiten des Publikumsgeschmacks orientieren.

#### 2.1.4. Schultheater und Reformpädagogik

Die Zielsetzung und die Methodologie der Theaterpädagogik haben sich im Laufe der Dekaden und der Jahrhunderte geändert. Diese waren (und sind) mit den pädagogischen Reformen und unterschiedlichen historischen und geographischen Kontexten verbunden.

Mit der Absicht, in dieser Untersuchung auf die Arbeit des Theaterpädagogen zu fokussieren, wird sich hier auf die Zielsetzungen und die Methoden orientiert, die die Praxis des Theaters in der Schule innerhalb der Zeit und der Räume der deutschen Geschichte sind.

Es ist dabei nicht die Zielsetzung, eine tiefe historische Betrachtung der deutschen Theaterpädagogik (TP) zu erreichen, sondern lediglich unterschiedliche Begriffe und Herangehensweisen der Praxis der TP darzustellen. Weiterhin soll auch die pädagogische Diskussion der Fachleute über Vor- und Nachteile des Theaters im Rahmen der Schule beleuchtet werden.

In der Geschichte können verschiedene Herangehensweisen beobachtet werden, so z.B. im Bereich der Philanthropie, im Protestantischen oder dem der Jesuiten.

Im 18. Jahrhundert waren Kinderschauspiele ein Bestandteil philanthropischen Erziehung mit dem Ziel „Die Kinder zu Menschen und auch zu Bürgern zu erziehen“. Um dieses Ziel zu erreichen, wurde durch die Lehrerschaft versucht, einen Kontext herzustellen, in dem folgende Dinge möglich waren: Freude am Lernen, sinnliche Erfahrbarkeit vom Bildungsinhalt, Lernprozesse und angenehme Empfindungen. Mit diesen Methoden wurden z.B. in der Dessauer Philanthropie Lernspiele praktiziert, unter dem Blickwinkel, dass das Kind über das Spiel seinen Charakter entwickelt. Bei der Benutzung von dramatischen Fabeln wurde sich an der kindlichen Sprache orientiert.

Es ist offenbar, dass das Theater bzw. die Ausbildung im Theater von den ideologischen Einflüssen und von der Politik der jeweiligen Zeit geprägt wurde. Sowohl die Protestanten als auch die Jesuiten benutzten das Theater als didaktisches Hilfsmittel, um ihre pädagogischen Zielsetzungen zu erreichen.

Gottlieb Konrad Pfeffel (1773) gründete eine Militärschule für protestantische Edelleute nachdem er 1769 sein Werk „Dramatische Kinderspiele“ herausgegeben hatte. Seine Stücke beinhalteten gute moralische und ethische Beispiele für Kinder. Mit seinem Stück „Damon und Pythias“ spricht er die Tugend der Freundschaft an. Seine Modellfiguren sollten den Kindern ein sittlich gutes Beispiel geben. Schiller hat sich bekanntlich später für sein Gedicht „Die Bürgschaft“ dieses Stoffes bedient.

Johann Bernhard Basendow veröffentlichte 1770 das philanthropische Grundlagenwerk „Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker“. Er wollte eine Schule mit „religiöser Neutralität“, eine Europäer-Schule und für Christen, nicht deutsch, nicht protestantisch oder katholisch. Seine pädagogischen Perspektiven wurden zentriert auf: Realkenntnissen und modernen Sprachen, Leibesübungen, Wanderung, Gartenbau, handwerkliche Unterweisung und eine freundschaftliche Beziehung zwischen Schülern und den Lehrpersonal (Heckelmann 2005, S.22). Das schulische Theater ereignete sich durch das Kinderschauspielen, in dem die rhetorischen Übungen moralisch gut und lehrreich praktiziert wurden.

Christian Gotthilf Salzmann war Kinder- und Jugendschriftsteller. In diesem Jahrhundert wurden viele Autoren als Pädagogen betrachtet. Es sei auch an die Theaterspiele der Mädchen der Pestalozzischule erinnert und auch an Kotzebue, der von Salzmann als ein skandalträchtiger Bühnenautor<sup>3</sup> betrachtet wurde, dessen Stücke mit frivolen Reden und verfänglichen Szenen als unmoralisch erscheinen (Heckelmann 2005, S.93). Die Qualität allerdings der Darstellungen hing von dem Engagement der Lehrer und der Schüler ab.

---

<sup>3</sup> „Die Vorstellung eines anderen Stückes von Kotzebue `Der Kleine Deklamator`, begrüßte Salzmann dagegen sehr, handelt es sich doch um ein durchaus tugendhaftes und vorbildliches Stück. Es ist die Geschichte eines Jungen, der in einer Zeit kriegerischer Zerstörung durch das Rezitieren von Gedichten seiner Mutter bei der Beschaffung des täglichen Unterhalts behilflich ist. Die Mutter ist die durch einen Liebeshairat abtrünnige Schwester eines mächtigen Grafen, der mit Hilfe einer Intrige den unerwünschten Schwager nach America verschifft. Die Situation von Mutter und Sohn als Verstoßenen erfährt eine Wendung, nachdem der durch den Krieg völlig verarmte und unselbständige Graf mit seinen Sohn durch einen Zufall von der geächteten Schwester abhängig wird. Das Stück endet nach Läuterung des Grafen in vollkommener Harmonie der gesamten Familie, zu der auch der aus Amerika zurückgekehrte Vater gehört.“ (Heckelmann 2005, S. 94)

Es scheint, dass die Diskussion darüber, was pädagogisch am Theater ist oder nicht, eine langanhaltende Debatte seit Jahrhunderten ist. Mit der Gründung vieler philanthropischer Institute wurde auch viel Streit über Vorteile und Nachteile des Theaters an der Schule entfacht. Einige Diskussionspunkte werden im Folgenden beschrieben:

- a. Schultheater ist nur ein Beispiel für grundsätzlich abzulehnende spielerische Lehrmethoden der Schulreform (anonym);
- b. Was ist von den Schauspielen auf Schulen zu halten? (Schiller)
- c. Was kann eine gute, stehende Schaubühne eigentlich bewirken? (Schiller)
- d. Unterschiede zwischen Kunstliebhaber und Künstler (Goethe);
- e. Abgrenzung gegen „dichtende Zeitgenossen“ im Hinblick auf die vermeidbar schädliche Wirkung des Laienschauspieles und des kindlichen Theaterspiels (Goethe);
- f. Theaterspielen als Unterrichtsmethode: Deklamationsübungen, Schüler dazu zu bewegen und die Kinder zu eigener Produktion anzuregen (Ernst Christian Trapp);
- g. Anschaulicher und moralisch vorbildlicher Einfluss des Schauspiels auf die Heranwachsenden (Johann Stuve).

#### 2.1.4.1. Ablehnende Haltung zum kindlichen Spiel

Im Rahmen der Diskussion zum Theater in der Schule erscheint der Vorschlag von Joaquim Heinrich Campe (1788) im „Braunschweigischen Journal“ (Heckelmann, 2005), der sich lohnt, hier als Beispiel zitieren zu werden. Die anstiftende Frage zur Diskussion war: „Soll man Kinder Komödien spielen lassen?“. Um die Debatte anzuzetteln, schlägt er den Dialog zwischen zwei Gegenmeinung (A und B) und einer dritten Möglichkeit C, die die Thesen A und B zusammenfasst, vor.

**A :**  
vertritt die Argumente für das Theaterspielen von Kindern und formuliert dazu einige Gründe:

- Sprachübungen;
- Hineindenken in andere Charaktere;
  - Ansporn zum Wetteifer;
  - Deklamation;
  - Dreistigkeit.

**B :**  
Vertreter der Gegenargumente:

- Gefahren für die kindliche Seele;
- Schädliche Wirkung öffentlicher Aufführung;
  - Unsittlicher Charakter;
  - Langeweile.



Anlagen, in seinem inneren Sinn ... wird das Kind in diesem Alter verletzt, werden in demselben die Herzblätter seines künftigen Lebensbaumes verletzt - dann wird das Kind nur mit der größten Mühe und höchsten Anstrengung zum Mannesleben erstarken, schwer, höchst schwer nur sich auf dem Entwicklungs- und Ausbildungswege dahin vor Verkrüppelung, mindestens vor Einseitigkeit sichern. (Zit. n. Lange 1863, S. 34)<sup>4</sup>

#### 2.1.4.3. Spielformen als Lernhilfe

Das Spiel trifft uns in unterschiedlichen Manifestationen. Mit jeder dieser Formen werden andere Verhaltensweisen, Fähigkeiten gefördert, so z.B.:

- Verwandlungsfähigkeit und Kreativität
- Alle Spiele mit mehreren Teilnehmern bedürfen der sozialen Kompetenz.
- Mit dem Erhöhen der Aufgaben und der Ziele der Schule verbreiterte sich das didaktische Interesse an den Spiel-Formen.

##### 2.1.4.3.1. Darstellendes Spiel

Das darstellende Spiel hat in der Gestalt des Schulspiels der Humanisten und der Jesuitenschulen eine lange Tradition, die aber einerseits nur die Schüler an Lateinschulen genossen und andererseits im 18. Jahrhundert zum Erliegen kam. Im Laufe des letzten Jahrhunderts gewannen darstellende Spielformen einen neuen schulpädagogischen Wert. Die Kunsterziehungsbewegung propagierte darstellendes Spiel als Gelegenheit für ästhetische Erfahrungen, der Deutschunterricht nutzte es als Methode zur Sprachförderung, Sachunterricht und Religion bedienten sich des Rollenspiels für soziales Lernen und Verhaltenstraining. Außerdem wurde es als diagnostisches und therapeutisches Instrument entdeckt. Außer dem Personenspiel, das nicht selten in Spielgruppen mit dem Ziel einer Schulfestbereicherung getrieben wird, gibt es zu zahlreichen medialen Spielformen didaktische Anregungen: Fingerpuppen-, Stabpuppen-, Handpuppen-, Marionetten-, Schattenspiel, Maskenspiel und Papiertheater warten darauf, von Lehrerinnen und Lehrern in die Praxis umgesetzt zu werden.<sup>5</sup>

#### 2.1.5. Weimarer Zeit (1919 bis 1933)

---

<sup>4</sup> <http://www.kindergartenpaedagogik.de/131.html> 19.06.07

<sup>5</sup> <http://www.schulmuseum-ottweiler.net/mason/site/view.html?language=> 17.06.07

Dies war eine Zeit der politischen Bewegungen aus den marxistischen und kommunistischen Kreisen. Die Ideale der Theatermacher waren den Klassekämpfen assoziiert. Erwin Piscator (das „proletarische Theater“) versuchte das Proletariat und die Allgemeinheit zu orientieren. Er wurde beeinflusst von dem Aufruhr und der Theaterpropaganda (Agitprop) der russischen Oktoberrevolution.

Auch Bertolt Brecht wollte mit seinem „Lehrstück“ Theater auch in diese politische, theatralische Richtung gehen - ein Theaterprotest. Die Ästhetik des Theaters gehört zu einer Form der expressionistischen und didaktischen Äußerung.

Von der Reformpädagogik und Jugendwanderbühne, vom außerschulischen Laienspiel wurde das Theater in der Weimar Republik beeinflusst. Es handelte sich um die Menschenbildung an sich und ändern.

Es gab nationalsozialistische Eingriffe in die Theaterkultur der Weimarer Republik. Wieder einmal wird das Theater als Mittel zur Propaganda genutzt, zur Information und Bildung, als ein Fundament in einem kontrollierenden Regime.

#### 2.1.6. Das Theater als kommunikatives Phänomen

Das Theater wurde immer als leistungsfähiges pädagogisches Hilfsmittel für die Assimilation und Verinnerlichung des ethischen, moralischen Inhalts und der Politik gesehen. Auch persönliche Werte können durch das Theater hervorgebracht werden. Ein praktisches Erleben des theoretisch Assimilierten kann dadurch erreicht werden. Besonders die Wissensbereiche, die der Verhaltensänderungen bedürfen und von persönlichen Beziehungen abhängen.

Die zwischenmenschliche Kommunikation, die das Theater fördert, erleichtert die Integration der Einzelpersonen in die soziale Gruppe. Der lebensnahe Charakter des Theaters lässt das Gelernte auch physisch assimilieren, da es im Kontext der Wirklichkeit der Personen eingesetzt wird.

Im Laufe der Theatergeschichte ist die Regisseuraufgabe immer weiter umgewandelt worden:

Mit Aufkommen der geistlichen und weltlichen Spiele des Mittelalters, in welchen ein Priester oder Pädagoge als sog. `Spielordner` eingesetzt war, bis

hin zu den als Spielleitern fungierenden Schauspielern der wandernden Theatertruppen, veränderten sich die Aufgaben der Regie stetig.<sup>6</sup>

In der Commedia del'Arte sehen wir die Funktion des Theaterdirektors mehr als eine freie theatralische Tätigkeit mit größeren Möglichkeiten des Eingriffs in die szenische Struktur, mit mehr Möglichkeiten zur Adaptation des Themas an die soziale Wirklichkeit. So war seine Funktion viel näher an der des Spielleiters in der Förderung der Beziehung zwischen Stück und Publikum.

Es ist wichtig, hier ein Zitat von Koch u. Streisand (2003, S. 242) zu nennen im Hinblick auf das Entstehen der Rolle des Spielleiters im Mittelalter:

(...)Gleichwohl entdeckt man in dieser Zeit den pädagogischen Einfluss des verantwortlichen Spielleiters auf die Theatertruppe, und Fragen nach der Schauspielerführung begleiten von nun an die weiteren Überlegungen.

Ja, die Reflexion über die tatsächliche Funktion des Spielleiters kann bereits im Mittelalter eingeleitet worden sein. In dieser Zeit zeigte sich das Theater schon im konventionalen Raum auf der Bühne vor den Augen den Zuschauer. Im Hinblick auf das Spiel, das näher am Ritual ist, erscheint dieses Zitat nicht die edukative Funktion zu desklassifizieren, sei sie religiöser Konzeption oder nicht, und unabhängig von primitiven Ritualen. In bestimmter Weise wurden durch diese Rituale moralische und ethische Werte verinnerlicht.

Von einem allgemeinen Blickpunkt aus betrachtet, in der konzeptionellen Hierarchie des Theaters heute, versucht die Regie die Arbeit des Dramaturgen in Szene zu bringen. Text, Spiel und Inszenierung sind seine Haupttätigkeiten. Er muss ein theoretisches und praktisches Wissen besitzen, damit die Schauspieler der theatralischen Kompetenz des Regisseurs vertrauen und sich seinen Anweisungen hingeben und seine ästhetischen Zielsetzungen erreichen. Er denkt an die spektakulären Ergebnisse und fragt sich: Was können die Zuschauer aus diesem Theaterstück lernen? In diesem Theaterprozess ist der Schauspieler ein Objekt der Inszenierung.

---

<sup>6</sup> (Koch u. Steisand, 2003, S. 242)

### 2.1.6.1. Die Pyramide und der räumliche und zeitliche Kontext

Der Dramaturg schafft den theatralischen Text, der Theaterdirektor interpretiert, plant und inszeniert den Text, während die Schauspieler lediglich Instrumente der Botschaft sind und die Zuschauer deren Rezeptoren. In der Hierarchie-Pyramide, kann dies so dargestellt werden:



Abbildung 1

In der Hierarchisierung der Pyramide geht es um einen vertikal kommunikativen Prozess. Damit ist es ein autoritärer und ein ideenvorschreibender Vorgang. Solches wird gegenwärtig für ein theaterpädagogisches Model nicht gewünscht.

Das Theater als kommunikatives Phänomen erscheint uns als eine verständliche Idee der Theaterpädagogik.

In der herkömmlichen Sicht wird für das theatralische Ereignis die Präsenz des Schauspielers und des Zuschauers benötigt. Das Theater kann sich folglich nur als kommunikatives Phänomen darstellen (darstellende Kommunikation).

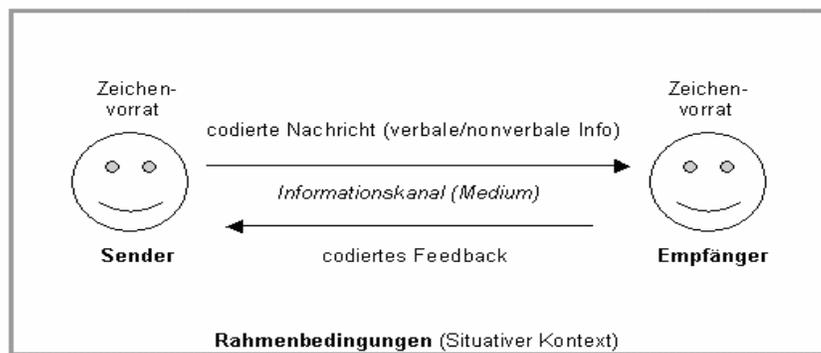


Abbildung 2

Wenn wir die Pyramide als Beispiel betrachten, haben wir zunächst den Eindruck, dass das Theater in diesem Modell wenig Unterschied zum Kino oder Fernsehen macht. Die Szene läuft auf der Bühne von vorn (wie im Kino) ab, fast zweidimensional. Die vierte Wand trennt die Schauspieler von den Zuschauern. Die Schauspieler können die Zuschauer kaum sehen, aufgrund der vielen Lichter oder aber auch weil sie sie kein Interesse dafür haben. Aber es gibt etwas, das einen Unterschied machen kann, nämlich: Die Zeit der Emission (Z), der Raum der Emission (R), die Distanz ( $\delta$ ), sowie die Zeit der Rezeption (z) und der Raum der Rezeption (r). Diese Differentiale tragen dazu bei, dass das Theater zu einem Ereignis mit eigenen Spezialitäten und Besonderheiten wird, das heißt, dass es im Theater eine räumliche Übereinstimmung ( $\delta = 0$ ) und eine zeitliche Übereinstimmung ( $\theta = 0$ ) gibt (Barbosa, S. 21-93). Siehe:

### Räumlicher und zeitlicher Kontext

Raumwelle (Raumachse, <b>räumliche Achse</b> ) $R = r + \delta$ wenn: $\delta \neq 0$ dann $R \neq r$	Zeitliche Welle ( <b>Zeitachse</b> , zeitliche Achse) $Z = z + \theta$ wenn: $\theta \neq 0$ dann: $Z \neq z$
--	--

Kino:  $R \times Z = r' \times z'$   
 ( $R \neq r$ ) und dann auch ( $Z \neq z$ )  
 Fernsehen:  $R \times Z = e' \times z$   
 ( $R \neq r$ ) aber es kann auch sein ( $Z = z$ )

Aber beim Theater:

$R = r + \delta$ wenn: $\delta = 0$ dann: $R = r$	<b>Theater: <math>R \times Z = r \times z</math></b>	$Z = z + \theta$ wenn: $\theta = 0$ dann: $Z = z$
---	--	---

Diese Übereinstimmungen machen den Unterschied im Verhältnis zwischen Theater, Kino und Fernsehen aus. Diese Unterschiede lassen das Theater zu einem möglichen Medium zur erlebten Erfahrung werden. Das Theater fördert die Gemeinschaftsbildung.

Im Laufe der Jahre sind sich die Theatermacher, insbesondere die Theaterregisseure, des Bedürfnisses zu dieser Differenzierung bewusst geworden. Es wurde wichtig, ein Theater auszuprobieren, welches die Stücke näher am Publikum sein ließ. Das Publikum sollte die

Vielfältigkeit der möglichen Informationen nutzen können und über die Sinne „die sensorische Polyvalence der theatralische Botschaft“ verstehen, wie es z.B. Grotowskis in seinen Untersuchungen mit dem „armen Theater“ zeigt.

### **THEATRALISCHES MEDIUM**

- taktil
- auditiv
- visuell
- olfaktorisch
- gustativ
- thermisch
- u.a.

Um die Besonderheiten des theatralischen Mediums zu halten, wo die menschliche Präsenz sich als wesentlich zeigt und der sensible Kontakt zwischen Schauspielern und Zuschauern vermittelt wird, ist eine Veränderung der traditionellen Szenen ausgehend von der italienischen Szene passiert, um den Kontakt zu erleichtern. Den Spielraum zu überdenken und den traditionellen Raum umzugestalten, um das kommunikative Phänomen des Theaters einzigartig zu machen ist wichtig. Barbosa sagte, anstatt zu sagen „theatralischer Kanal“, sei es besser zu sagen: „totale Manifestation der Person durch die Kraft ihrer einfachen Präsenz“.

„Die Präsenz im Theater“, so einfach es klingen mag, ist als eine Besonderheit des Theaters zu verstehen, welche das Potential zum sozialen Lernen besitzt. Mehr als jede andere künstlerische Form des Spektakels beschäftigt sich das Theater mit den Anforderungen des symbolischen Denkens.

Das Theater oder die Sprache des Theaters kann das symbolische Denken ausweiten.

Dieses wird in der Schule wenig bearbeitet, und wenn bearbeitet, dann ohne Gewicht im Spielbereich und mit Ideen und Konventionen der Gruppe aufrecht erhalten. Dieses wäre

ein Beitrag des Theaters zum Lehr-Lern-Prozess: die Entwicklung des symbolischen Denkens und dessen Äußerung.

Das Theater in sich ist ein „Meer der Zeichen“. Auch wenn auf Grundlage des traditionellen Theaters gearbeitet wird, haben wir eine Inszenierung mit der Verantwortung um die szenische Rede (stimmhaft und visuell), ausgehend von einem Text oder einer Skizze. Zur Konkretisierung des Stoffes (des Theaterstücks) wird die Polyvalence der Sprachen im Theater genutzt. Wie Fischer-Lichte schrieb: Das Bühnenbild, die Requisiten, Kostüme, die Farben, die Geräusche, das Licht, die Schauspieler, die Markierung, der Gestus, Raum u. a. gehören zum Theaterstück.

#### 2.1.7. Regie-Spielleitung-Animation

Die Frage, die immer wieder erscheint, ist: Welche Methode wäre die beste zum Üben und Ausdrücken des symbolischen Denkens?

Mir scheint heutzutage unter den unterschiedlichen Multimediamöglichkeiten, dass dem Theater die Möglichkeit bleibt, das symbolische Denken über den Ausdruck des Gedankens zu bilden, innerhalb eines gemeinsamen Erlebens der anwesenden Personen.

Da es sich um einen tatsächlichen Dialog handelt, wird gefordert, nicht nur die Gruppenkoordination zu ändern, sondern auch die Veränderung der Postur des Koordinators. Wichtig zu wissen ist dabei, ob es hier um eine Animation, Spielleitung oder Regie geht. Eine theaterpädagogische Arbeit in den Vordergrund zu stellen heißt, Tätigkeiten zu planen, die das Verstehen der Welt vereinfachen und in den Spielern ihre Kapazitäten für Gefühl und Wahrnehmung hervorrufen (intellektuell, körperlich, stimmlich und emotional), welche sie über ihr ganzes Leben hinweg nutzen können. So können die Schüler ihre neugewonnenen Kenntnisse nicht nur auf die Bühne bringen, sondern davon auch in der Wirklichkeit Nutzen ziehen. Im diesen Bereich positionieren sich die Zielsetzungen der Theaterpädagogik.

Der Spielleiter oder Animateur, der sich nur mit dem Aufbau des Stückes beschäftigt, wird bei der Konkretisierung des Spektakels über die individuellen und kollektiven Prozesse des Lernens hinweggehen. In dieser Art und Weise hat der Anleiter eine koerzitive (autoritäre) Haltung, in der die Schüler bzw. Spieler nur Objekte sind. Der Spielleiter modelliert nach seinem Willen die Spieler. Dieses koerzitive System ist von einer traditionellen

theatralischen Konzeption geprägt. Dramatisch dabei ist, dass diese traditionelle Sicht bis heute im professionellen Theater wie auch auf die theaterpädagogische Praxis Einfluss nimmt.

Manchmal fordern die Spieler selbst eine autoritäre Postur des Spielleiters. Nur so meinen sie, dass sie an einer tatsächlichen theatralischen Arbeit teilnehmen. Die Rollen sind klar definiert und gespielt: die Spieler verhalten sich wie Schauspieler und der Spielleiter wie ein Regisseur. Der Regisseur ist der Erfinder und die „Schauspieler“ sind Gegenstände seiner Erfindung.

Im dritten Teil wird die Inversion der Pyramide (Dramaturg, Regisseur, Schauspieler und Publikum) als ein Weg zur theaterpädagogischen Praxis vorgestellt.

## **2.2. DIE GEÖFFNETE SZENE ALS QUELLE DER THEATERPÄDAGOGIK**

### 2.2.1. Politische Bewegungen und die theatralische Ästhetik

Wir wissen, dass die Welt Ende der 60er Jahre durch zahlreiche Diskussionen und Neudefinitionen hinsichtlich politischer und kultureller Konzepte gegangen ist. Verschiedene revolutionäre Mobilisierungen haben diese Zeit gekennzeichnet. Viele politische Gruppen haben das theatralische Medium als Propagandamittel gegen den Kapitalismus und die autoritären Systeme genutzt. Studenten, Arbeiter, Arbeitslose, Künstler, Männer und Frauen, die an unterschiedlichen revolutionären Organisationen teilhatten, taten sich zusammen, um für die soziale Gerechtigkeit und gegen diktatorische Systeme zu kämpfen. Autoritäre Systeme, welche die traditionelle Erziehung, die Ökonomie, die Politik, und sogar Kunst und Kultur beeinflussten.

Im Kontext der Jahre des Agitprop-Theaters sowie vieler anderer Straßentheatergruppen, die mit der Zielsetzung, zu provozieren, erschienen waren, beeinflusst durch die französischen Studentenbewegungen (Ende der 60er Jahre), soll der Gesichtspunkt auf das pädagogische Theater gelenkt werden.

Wenn in dieser Zeit so viel hinsichtlich Konfrontationen mit neuen Ideen, Methoden und Theorien passierte, dann gab es vermutlich auch inmitten der theatralischen Experimente Umwandlungen in der ästhetischen Auffassung des Theaterkonzepts, zu seinem Begriff und

zu seiner sozialen Funktion. Auch hier erscheint das Theater wieder als ein wichtiges Kommunikationsmittel in der Erziehung, in diesem Fall der politischen.

Zu diesem Punkt formuliert Barbara Büscher(1987, S. 8-9) folgendes:

(...) ist das Ineinander von zwei Ebenen des Widerstands:

- der Ebene der politischen Theorie über die herrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse und der Strategie zu deren revolutionärer Veränderung;
- der Ebene der Aktionsformen , der besonderen (ästhetischen) Qualität der Mittel.

(...) Und zentral: diese gleichberechtigt nebeneinander gestellten Ebenen des Widerstands korrespondieren mit einem neuen Politikverständnis, dessen Grundlage die für die Bewegung selbst in Anspruch genommene Dialektik von gesellschaftlicher Befreiung und Selbstbefreiung war.

Das Gelernte ergab sich durch die erlebten Aktionen im politischen Theater. Die spielerische Bildung vollzog sich in der darstellenden politischen Tat und durch die erlebten Handlungen. In Wahrheit konnte man durch die dramatischen Spiele die Phantasie, die Utopien in einem Kontext der lebendigen Wirklichkeit trainieren und auch zu dem Wunsch motivieren, die Wirklichkeit zu verändern. Das Leben und die Kunst haben zu einer Bewegung zusammengeführt. Nach Büscher (1987, S. 34):

In allen damaligen Überlegungen zur Spezifik der antiautoritären Aktionen steht die Reflektion der Form als Ausdruck eines intellektuellen und emotionalen Lernprozesses der Beteiligten gleichberechtigt neben der ihrer politischen Zielsetzung und Wirkung nach außen.

### 2.2.2. Kollektive Tätigkeit und die Sozialisation des szenischen Raums

Aus diesem Umfeld von theatralischen Erfahrungen und Entdeckungen entstand eine neue politische Ästhetik für das Theater. Diese Ästhetik ist in der Beziehung Spektakel-Publikum liniert und basiert auf der Idee eines freien Theaters, welches egal wo gezeigt werden und dem Publikum eine alltägliche sozialkritische Sicht zeigen kann. Hier ist auch die Quelle der kollektiven Arbeit, eines schnellen Theaterstücks (Improvisation), dynamischer Gruppen, die den Rhythmus der Klassenkämpfe begleiteten.

Scheinbar ist aus dieser Gemeinschaftsarbeit im Theaterfeld auch eine „breite“ Idee der Funktion des Theaterregisseurs entsprungen. In der Gemeinschaftsarbeit gab es die Möglichkeit für den individuellen Ausdruck, für das Bedürfnis des Subjekts, die

moralischen Werte und gesetzten Grenzen zu transgredieren. Eine Notwendigkeit scheinbar, das Leben und zwischenmenschliche Verhältnis zu re-signifizieren.

Im Kontext der 1968er Bewegung werden auch die Formen des Straßentheaters und des Agitprop-Theaters der Weimarer Republik wiederentdeckt. Dabei dominiert die politische Absicht häufig über die ästhetische Form. Schauspieler mit und ohne Ausbildung spielen zusammen und organisieren sich selbst. An Stelle von Hierarchie und strikter Arbeitstellung tritt oft das Kollektiv. (Koch und Streisand, 2003, S. 112)

Von der revolutionären Bewegung wurden zwar einige professionelle Theaterregisseure in ihrer Methodologie, in ihren Themen und Ästhetiken beeinflusst, aber das Theater, das auf den Straßen gespielt wurde, war dreister in seinen Themen, Methodologie und Ästhetik, weil es seine Bemühungen auf die Mobilisierung der Zuschauer fokussiert hatte. Es wollte das Publikum berühren, um die Zuschauer für eine klare politische Meinung über ihre Realität zu sensibilisieren. Da entstand die kollektive Regie, wobei jeder Spieler Respekt für die Gemeinschaftsarbeit und Aufmerksamkeit für die Notwendigkeiten der Gruppe hatte. Scheinbar ist dabei die Veränderung des klassischen Theaters langsam vorangegangen oder besser gesagt, es wurde in seiner konservativen Art kaum verändert.

Zwischen dem Ende der 60er Jahre und den 80ern entstanden verschiedene Volkstheatergruppen in Deutschland. Es würde hier nicht passen, ihnen spezielle Aufmerksamkeit zu geben, da es eine umfangreichere Arbeit bedeutete. Daher werden hier einige Autoren als Referenz benutzt, im Speziellen der Blickwinkel von Barbara Büscher über „Hoffmanns komisches Teater“ (HCT)<sup>7</sup>, wie auch der von Christiane Peinert („Westentaschenschauspiele“, 1981), verstehend, dass das „*Theater als Aufforderung zu Kreativer Selbsttätigkeit*“ sich mit der Theaterpädagogik in aktuellem Kontext trifft. In dieser Phase war der zentrale Punkt das Verhältnis zwischen Bühne und Publikum.

Ab 1969, mit Beginn der Studentenrevolten, entstanden aus Improvisationen und Rollenspiel innerhalb der Theatergruppen einige Stücke. Teilweise scheint die Methodik als Antwort auf den starken Einfluss aus den USA entstanden zu sein. Das Rollenspiel, entwickelt auf der Basis des pädagogischen, psychologischen und psychotherapeutischen Fundamentes, fördert: Erziehung zum sozialen Lernen, zu individueller Integrität und Gruppenverantwortung.

---

<sup>7</sup> „Schon 1963/64 gründeten 7 Leute, als `Ausbruch aus dem Elfenbeinturm der Kunstakademie, wo wir alle kennenlernten` (224) das HCT Wandergruppe.“ (Büscher, 1987, S. 349). 1965 zog ein Teil der Gruppe nach Berlin.

Der Zuschauer wird Teil der politischen Theatermanifestation. Die Theaterkonzeption geht zu ihren Ursprüngen zurück, das heißt, das Theater als Abhandlung theatralisch politischer Äußerung. Eine Auffassung des Theaters als Versammlungsraum der Gemeinde. Das Theater als Verlängerung des Lebens der „Polis“. Jetzt kehrt die Sozialtätigkeit zurück bzw. wird zur inneren und kollektiven organischen Manifestation, die sozialen und individuellen Charakter hat. Durch den kommunikativen Akt entfacht das Theater die Befreiung von Politik und Moral. Durch die darstellende Kommunikation geht es im Theater darum, nicht mehr die Masse zu berauschen, sondern das Gewissen der Einzelpersonen in den Gruppen zu fördern. Darin zeigt sich auch ein Mittel zur Freigabe der neuen anti-autoritären Mentalität.

#### 2.2.2.1. Westentaschentheater

Die Gruppen dieser Phase entwickelten sich auf experimentellem Wege. Oftmals hatten sie keine Ahnung darüber, was ihre Inszenierungen, ihre provokanten Szenen an Effekten ausmachen würden. Nach den Vorstellungen machten sie gemeinsame Auswertungen. Im Fall des *Westentaschentheaters* wurde beispielsweise so reflektiert:

In der „Schwäbischen Zeitung“(18. Oktober 1968) schrieb eine Journalistin:

Dem Theater in der Westentasche in Blaubeuren gehen die Ideen nicht aus. Doch manchmal entpuppt sich das, was in der Theorie reizvoll sein könnte, in der Praxis als unbrauchbar und öde. So geschehen mit dem dritten „Ereignis“ am Künstlerhaus Blaubeuren, mit „Anonym im Hydepark“. Das war kein Theaterabend, das war allenfalls eine lustige Party bei Dentlers. Theodor Dentler, Christiane Peinert und Elfie Haas hatten es gut gemeint, sie glauben, die Menschen würden maskiert und anonym vorbehaltloser und ehrlicher sprechen, und es könnten sich daraus interessante Situationen ergeben. Doch die Voraussetzungen stimmten nicht. Zum ersten fehlte das Publikum. Ein Theaterbesucher lässt sich vielleicht im Laufe eines Abends zum Mitspielen und Selber Reagieren mitreißen, aber es ist zu viel von ihm verlangt, wenn er außerhalb der Faschingssaison von vornherein mit einer selbstgeschneiderten Ku-Klux-Klan-Kapuze maskiert in einem öffentlichen Saal erscheinen soll. (Zit. aus Peinert, 1981, S. 41)

Da hier eine Dekonstruktion der traditionellen Konventionen des Theaters probiert wurde, waren die Zuschauer perplex, da sie für eine solche Aufführung nicht vorbereitet waren. In diesem Zusammenhang stellte Peinert (1981) folgende Fragen:

- Was aber hatten wir falsch kalkuliert?
- Warum waren so wenige Leute gekommen? Lag es daran, dass Experimente mit zeitkritischer Brisanz in der Provinz nicht gehen? Würden sie in einer Großstadt mehr Chancen haben?
- Lag es an den Kapuzen? Waren diese zu albern? Ist der Mensch so ehrlich, dass er unbedingt zu seiner Meinungsäußerung stehen will?
- Oder ist die freie Meinungsäußerung vor einem öffentlichen Forum beim deutschen Bundesbürger (oder vielleicht auch nur beim Bundesbürger der Provinz) unmöglich?
- Die beiden ersten Publikumsspiele waren überaus gut besucht gewesen. Hatte unser Publikum jetzt begriffen, dass es bei dieser Art Theater selbst spielen musste und lehnte diese neue Praxis grundsätzlich ab? Das allerdings würde das Ende der Publikumsspiele bedeuten.
- Oder war ganz einfach nur das Fußballspiel daran schuld, das an diesem Abend im Fernsehen lief? (Peinert, 1981, S. 41-42)

Es ist interessant zu beachten, dass die Relation zwischen Publikum und Bühne im Laufe dieser Jahre immer intensiver und weiterentwickelt wurde. Zusätzlich ist die vierte Wand des klassischen Theaters eliminiert worden, um das Geheimnis des Theaters, den Umkleidraum aufzudecken. Die offene Szene trug zu Diskussionen und Übungen in der theaterpädagogischen Praxis bei. Das Theater ist nicht mehr nur als ein Kanal der Kommunikation und der Propaganda konzipiert, sondern es ist auch ein Medium für die interpersonelle Bildung auf dem Wege zur thematischen Transversalität. Heute ist die Transversalität im weiten Berufsfeld der Theaterpädagogik wahrzunehmen.

Der Mitspieler und Spieleiter kam im Gleichschritt mit der Veränderung des Ästhetikkonzepts des klassischen Theaters hervor. Denn in einer geschlossenen Struktur wäre es für das Theater unmöglich, sein Konzept und seine Funktion zu erweitern. Die Revolutionen in der Ästhetik der Kunst begleiten den Prozess der Geschichte der Menschheit, der Sozialkämpfe und Generationskonflikte. In diesem Kontext haben sich die Experimente mit dem Theater immer weiter strukturiert. Was zuvor wie eine chaotische Tätigkeit erschien, wurde zunehmend zu einer organisierten Idee, einem Stil, einer Methode. Alles als ein Resultat kollektiver Produktion.

Beim „Westentaschentheater-Stil“ zeigte sich die Interaktion mit den Zuschauern im Laufe der gemeinsamen Theatermontage, z.B.: a) Das Publikum baut das Bühnenbild;

b), „Lebendiges Bühnenbild“ – das Publikum am Regietisch; c) Erst kleinere Mitspielaktionen.

Das Ziel war, die Zuschauer zu einer gemeinsamen Handlung zu bringen, wobei dem Einzelnen die Freiheit blieb, nicht mitzumachen, die Aktion vorzeitig zu unterbrechen, oder der Provokation entsprechend mitzuagieren und die Handlung erst dann zu beenden, wenn das Zeichen dazu gegeben wird (Peinert, 1981, S. 24).

Der Mitspieler scheint hier als eine Erweiterung des Zuschauers. Die Zuschauer (Mitspieler) wurden von der Gruppe, vom Regisseur oder Spielleiter angeregt, am Theaterstück teilzunehmen. In dieser Form anzuleiten erinnert an die Animateurtätigkeit. Zur Animation wird von mir zwar eher eine kritische Meinung vertreten, die sich jedoch nicht auf deren soziale und pädagogische Basis bezieht. Es geht dabei eher um eine unverantwortliche Praxis, ohne soziale Kompetenz, das heißt, ohne einen dynamischen Prozess der künstlerischen Kreation, die Animation lediglich zur Animation, welche für das Theater eine unangenehme ästhetische Verletzung bedeutet. Es ist sichtbar, da das Spiel eine ludische Tätigkeit ist, die zum Universum des Theaters und der Ausbildung des Theaters gehört. So ist die Animation auch ein Teil der Spielleitungspraxis.

Animation im Theater erschien in spezieller Weise in den 60er Jahren. Der Animator förderte (und fördert) die Interaktion Schauspieler- Publikum. Ich denke, dass ohne die Absicht einer pädagogischen und politischen Funktion das Theater nur ein Gegenstand der Animation sein könnte. Aber im pädagogischen Feld ist das Spiel auch eine intrinsische Handlung. So würde es hier nicht passen, die Animation<sup>8</sup> zu superfizialisieren.

Die Animation als theatralische Übung regt die spontane Tätigkeit durch die Improvisationsspiele und auf der Suche nach der Wirklichkeit in der Szene an.

#### 2.2.2.2. Hoffmanns Comic Teater (HCT)

---

<sup>8</sup> „Das "Manifest der existentiellen Animation" :

„II. Existentielle Einbeziehung des Animators

- Im Hinblick auf die "Projekte" sind die Animatoren (sofern eine solche differenzierte Rolle innerhalb einer Gruppe existiert) in derselben Situation wie die Teilnehmer. Auch sie verfolgen ein unbewusstes "Projekt", teilweise verdeckt und maskiert durch ihre offizielle Rolle, aber spezifisch für jeden von ihnen und gebunden an seine persönliche Geschichte.

- Die Aufgabe des Animators ist dieselbe wie die der Teilnehmer: sich des hinter der Maske seines offiziellen "Projekts" vorhandenen unbewussten "Projekts" bewusst zu werden, innerhalb der Gruppe tatsächlich die eigenen Widersprüche ins Spiel zu bringen, mit den Gruppenmitgliedern über die vorhandenen "enjeux" (das, was auf dem Spiel steht) und Widersprüche sowie die Teilsynthesen, die er vornimmt, in einen Meinungs-austausch einzutreten“.

(<http://www.dfjw.org/paed/texte/manifest/manifest5.html>)

In mitten des untersuchten Materials soll hier auch das HCT als wichtige Gruppe betrachtet werden, welche dem populären Theater Impulse gegeben hat, auch dem Straßentheater und der Ausbildung im Theater in Deutschland.

Das HCT<sup>9</sup> scheint eine Debatte zur Umwandlung der politischen Funktion gefördert zu haben, ebenfalls der ästhetischen Auffassung und der Struktur des Theaters, um den Zustand und die Qualität des Spiels zu verbessern. Dazu suchten sie die Formen: *eines indirekten Kommunikationszusammenhangs durch verbesserte äußere und spielimmanente Bedingungen (...), und die direkte Kommunikation zwischen den Theaterproduzenten und dem vermeintlichen Publikum herzustellen* (Büscher, 1987, S. 348-357).

Die Gruppe hatte Interesse an der Qualität des Spiels, an der Ästhetik und der sozialen Funktion des Theaters, an der Ausbildung der Theatermacher und des Publikums. Sie förderte die Emanzipation der Leute durch die politische, künstlerische und kulturelle Bildung innerhalb ihrer Projekte. Einige Begriffe wurden über die Zeit der Arbeit des HCT den neuen Kontexten angepasst, zum Beispiel: Stegreiftheater, Mitspieler, Rollenspiel, Animation und Theater als Fest. Rollenspiel wird verstanden als Methode eines proletarischen Kindertheaters: *Kreativität und Spaß als Teil eines Ineinandergreifens von individueller und gesellschaftlicher Emanzipation und diese zu entwickeln*. (Bücher, 1987, S. 354).

Das HCT reflektierte schon zu dieser Zeit, dass das Theater als pädagogisches Medium und als Instrument der Diagnose der Sozialkonflikte das Spiel zu einer bitteren Erfahrung werden ließ: die Spielfabeln sind abgedroschen, weniger Phantasie und zum Ende: Der Spaß am Spiel geht dabei mehr und mehr verloren.

Die große Aufgabe war es nun, Fiktion und Wirklichkeit zu verbinden. Mit Masken und Teilen von Kostümen und in den Festzügen (etwas karnevalistisch) konnten sie ihre Ziele erreichen. Auf diese Weise konnten sie politische Fragen einbeziehen.

Die Fabel der Spielszenen entsteht aus Improvisation über ein vorher festgelegtes Thema. Die Zuschauer müssen sich jederzeit einmischen oder selbst spielerisch eingreifen können. Die Motivationen, an die es anzuknüpfen gilt,

---

<sup>9</sup> „(...)Der ‚künstlerische Apparat‘ des Theaters wird von ihnen (Initiatoren und Organisatoren) zum Mittel des Publikums gemacht. Initiatoren und Organisatoren bereiten das Theater für diesen Zweck vor. Der Herstellungsvorgang Teater wird der Vorführung gleichgesetzt. (223)“, also „Dementsprechend reduziert sich die Rolle der professionellen Theaterproduzenten – wie in der eingangs zitierten Selbstdarstellung des Teaters ohne „h“ formuliert.“ (Büscher, 1987, S. 348-357)

sind das Bedürfnis, Fiktionen, die sonst nur als Konsument erlebt werden, sinnlich zu realisieren, und der Wunsch, im Probenhandeln Ängste zu überwinden (Büscher, S. 355).

Es ist einfach zu verstehen, dass die Gruppe HCT in ihrer Praxis viele ausgezeichnete Diskussionen anregte. Dies taten sie mit der Absicht sich Fragen zu ihrer Praxis zu stellen und Wege zu ihrer Organisation und Systematisierung zu finden. So entwickelten sie ein Modell zum Aufbau der Form des Kollektivspiels. Im Folgenden wird eine Zusammenfassung dargestellt:

a) Blödelspiele

- zur Auflockerung
- Herstellung von Kommunikation
- zur primären Wirkung von komischen Verkleidungen

b) Rundspiele

- komische Improvisation
- schnell
- ohne großes Nachdenken

c) Klamaukspiele

- noch zur Kennenlernphase
- wie ein Fest
- festgelegtes Thema
- Alltagssituationen (Familie, Schule und Freizeit)

d) Lernspiele

- spielerische Erforschung
- Problem oder Konflikt
- Veränderung der gesellschaftlichen Realität
- soziale Erfahrung der Spieler
- Lernbedürfnis der Spieler
- Spieler und Beobachter
- neue Aspekte für die Diskussionen gewinnen

e) Planspiele

- verschiedene Rollenspielszenen
- komplexere Situation

- Thema (der gesellschaftlichen Wirklichkeit)

Obwohl die Gruppe HCT in einem bestimmten Moment ihrer Entwicklungsgeschichte die „übertriebene“ theaterpädagogische Praxis hinterfragt hat, können die klaren politischen Ziele in ihrer Tätigkeit stets erkannt werden. Ein natürlicher pädagogischer Prozess stellt sich in ihrer Arbeitsmethode dar. Dieses kann als ein Modell, ein Entwurf für die theaterpädagogische Praxis gesehen werden.

Es ist nötig, hier zu beschreiben, wie ihr Spiel begonnen wurde, um eine genauere Vorstellung der Szenen<sup>10</sup> zu erhalten. Welche Form wurde benutzt? Welche spielerische Dynamik wurde für die Öffentlichkeit dargestellt bzw. von Spielern erlebt? Welche Praxis zeigte sich?

Das Spiel beginnt mit einer szenischen Sequenz, in der zwei Arbeitlose von einem Mann namens „Preller“ für eine Putzkolonie engagiert werden sollen. Nachdem die beiden erfahren haben, wie niedrig der Lohn sein wird, lehnen sie ab. Die Szene sollte wohl nach dem Willen der Spieler zunächst hier enden, denn zwei von ihnen nehmen die Masken ab. Doch ein weiterer Jugendlicher greift ein, spielt den Auftraggeber von „Preller“ und stellt ihn wegen der Erfolglosigkeit bei der Arbeitersuche zur Rede. Bevor das Spiel erneut abbricht, nimmt ein Mädchen eine Maske und spielt „Susi Wurst“, die sich nach einigen Hin und Her für die Putzkolonie anstellen lässt. Inzwischen haben sich zwei Beteiligte über eine mögliche dramaturgische und politische Wende des Spiels verständigt. Einer der beiden übernimmt die Rolle der „Susi Wurst“, das Mädchen wird instruiert und spielt in der Rolle eines Arbeitlosen weiter. Zu dritt bilden sie eine Putzkolonie, übernehmen die `Werkzeuge` und führen den Auftrag in eigener Regie aus (Büscher, S. 358).

Hier soll die experimentelle Bewegung auf der Suche zur Entdeckung der pädagogischen Funktion des Theaters betont werden, welche die Theatermacher in den 70ern dazu angeregt hat, eine szenische Form zu suchen und zu üben. Diese sollte die darstellende Kunst sowohl aus der Sicht der Theatermacher als auch der Theaterzuschauer fördern. Das heißt, eine Möglichkeit für die laienhaften Künstler und das Volk, ihre Rolle im Theater wiederzuentdecken. Es ist vor allem die Gemeinschaftsarbeit, die Interaktion der Menschen im Raum, die das Differential für die Entwicklung vieler Methodenlehren des Theaters ausmachen unter dem Licht der pädagogischen Fähigkeiten.

---

<sup>10</sup> Da diese Idee in Referenz zur bibliografischen Untersuchung steht.

Für einige Theatergruppen hat wohl die Extraktion der pädagogischen Elemente aus der theatralischen Erfahrung, um ein integratives Erleben zwischen Bühne und Publikum zu ermöglichen und die Menschenbildung zu fördern, dazu geführt, sich der traditionellen klassischen theatralen Struktur zu entledigen und so die theatralischen Elemente besser zu finden, um ihnen in einem pädagogischen Kontext neue Bedeutung zu geben.

### **2.3. WERTE UND KOMPETENZEN DER THEATERPÄDAGOGIK: EINE FRAGE DER UMSTELLUNG DER HIERARCHIE UND MITTEILUNG IM SPIEL**

Im ersten Eindruck scheint es klar zu sein, dass die Theaterpädagogik zum Bereich des pädagogischen Spiels gehört. Dies führt uns zur Reflexion folgender wichtiger Punkte: Zunächst war (und ist) die Theaterpädagogik über viele Jahre zwischen dem pädagogischen Spiel, dem Laientheater und dem professionellen Theater angesiedelt. Sie ist in den Formen des Laientheaters – politisch engagiertes Theater - im Straßentheater und in den Formen des Profi-Theaters, in den Methoden der Vorbereitung des Schauspielers und in den unterschiedlichen Inszenierungsmodellen zu finden.

Und das pädagogische Spiel: Spiele mit klaren Zielsetzungen zur Entwicklung der Fähigkeiten der Menschen und mit einem Schwerpunkt auf der Ausbildung von Spielern.

Und zweitens reichen ein Konzept und eine spielerische Praxis nicht aus, um ein Projekt der Theaterpädagogik zu definieren. Es ist notwendig, den Kontext, in den das Theaterprojekt eingefügt ist, zu beachten und zu wissen: a) Welches ist der Zweck der Theaterpädagogik im Schulkontext? und b) Welches ist der Auftrag der Schule und das Profil der Gruppe?

Obwohl bejaht wird, dass die Theaterpädagogik eine eigene Ästhetik besitzt, und dass diese sich vom beruflichen Theater und vom Leintheater unterscheidet, ist es möglich aus dem traditionellen und klassischen Theaterprozess einen bedeutsamen pädagogischen Prozess einzuleiten.

Es ist richtig auch genau zu betrachten, welche Barrieren existieren, um einen tatsächlich pädagogischen Prozess umzusetzen. Oftmals sind die Theaterlehrer lediglich an dem Ergebnis in Form eines bühnenmäßigen Spektakels interessiert. In diesem Sinne verändert sich die Rolle des Spielleiters in eine Rolle als Theaterdirektor, und die Rolle des Spielers wird zu einer des Schauspielers. Das Ganze geschieht wie eine Nachahmung von beruflichem Theater. Und das Ziel, die Spieler in ihren individuellen und gemeinschaftlichen Fähigkeiten zu fokussieren, wird ins Abseits gedrängt. In diesem Fall

wird alle Aufmerksamkeit auf die Produktion des Spektakels gelenkt. Dramatische Texte und Themen werden durch die Spieler nicht wirklich verinnerlicht. Die Spieler oder die Schauspieler sind nur „Vollstrecker der Szene“ und nichts mehr.

Wie auch immer, wer im Theater eine tiefe positive (oder auch negative) Erfahrung gemacht hat, hat in diesem Prozess immer Wissen dazugewonnen, verinnerlicht, sei es durch die Information oder auch durch die erlebten sozialen Erfahrungen.

Außer bei einigen absichtlich anti-pädagogischen Projekten, wenn man nicht die Parameter der moralischen und ethischen Werte eines bestimmten Zeitraumes nimmt, ist es schwierig zu definieren, was pädagogisch im Theater ist oder nicht. Es kann wohl davon ausgegangen werden, dass eine Theatererfahrung sehr positiv für den Beobachter sein kann aber eine schreckliche Erfahrung für den Schauspieler bzw. umgekehrt.

Der zweite Teil dieser Arbeit nähert sich dem Bruch der „vierten Wand“ im Theater als einer wichtigen Möglichkeit für ein pädagogisches Erleben.

Wirklichkeit und Fiktion werden verbunden. Es scheint uns wie eine Rückkehr zum Ursprung des Theaters auf einem neuen Kontext.

Heute suchen Theatermacher alternative Räume und Weisen, um Schauspiele zu produzieren. Die Annäherung der Schauspieler und Zuschauer passiert in diesem Fall oftmals durch Zufall. Die ökonomische Bedingung definiert das Projekt und eventuell auch die Nähe. Die Theatermacher sind sich dessen nicht immer bewusst. Diese Praxis kann nicht für eine pädagogische Tat gehalten werden, weil das Ziel eine Nachahmung des professionellen traditionellen Theaters ist.

Beginn der siebziger Jahre waren wirtschaftliche und soziale Bedingungen die Basis für die Ästhetik des Theaters im politischen Rahmen dieses Jahrzehnts. Heute zum Beispiel schlägt Boal die "Ästhetik der Unterdrückten" vor, das heißt, bewusst das vorhandene Material im Raum nutzen und die Welt-ausgehend von der wirklichen Welt und den sozialen Bedingungen ausdrücken. Ein Theater ohne Illusionen, wie es Brecht wollte, in dem er das Geheimnis des Theaters offenlegte.

### 2.3.1. Die kreative Formel

$$\mathbf{TP} = \mathbf{X} \cdot (\pm \mathbf{R}) + (\pm \mathbf{S} + \mathbf{A})$$

TP : Theaterpädagogik

X : Subjektiver Wert

R : Regisseur

S : Spielleiter

A : animateur

± : Kontext und Kompetenz

**X** = Subjektiver Wert

Hier wurde ein subjektiver Wert mit aufgenommen, um zu verdeutlichen, dass die Praxis von ihren (Regisseur, Spielleiter, animateur) eigenen Methodologien und Grundsätzen abhängig ist. Sie ist vom eigenen Stil der Einzelnen geprägt.

So objektiv und klar die darstellende Methodenpraxis auch ist, wird sie doch immer durch die Motivationen und das verinnerlichte theatralische Wissen der Gruppe bestimmt. Ich meine, dass die Variationen des Spiels im Raum sich im historischen weltlichen Kontext, in dem die Gruppe fungiert, geschehen. Spiele sind da, um sie zu spielen, sie neu zu erfinden und um die Bedürfnisse der Gruppe zu decken.

Es gibt keinen Parameter, um subjektive Werte zu messen, sie unterliegen dem menschlichen Gefühl, Geschmack, der menschlichen Psychologie, aber auch der Erziehung und Sozialisation.

Dieser Gedanke dient den Vorbereitungen des Theaterpädagogen, um ein Thema zu definieren. Was einen Wert für den Theaterpädagogen hat, kann für die Spieler keinen Sinn machen. Was die Arbeit langweilig werden lassen würde, falls der Direktor auf seinem Thema besteht. Diese Reflexion dient auch der praktischen Umsetzung der Methoden. Es ist manchmal notwendig, die Richtlinien des Spiels zu verändern in eine Form, die die Bedürfnisse der Gruppe beachtet.

Die Varianten geben dem Ganzen einen originellen Charakter. Das geschieht, weil die Gruppe sich der theatralischen Arbeit annimmt. Sie werden Konstrukteure von neuen methodologischen Mitteln und neuen pädagogischen Wegen im Theater. Die Wertbildung ergibt sich im zwischenmenschlichen Verhältnis. Es wird in der Spontaneität der Übungen in der Gruppe konstruiert. Aber es ist nicht nur in den verbalisierten Werten konstruiert,

sondern auch in ihrem körperlichen Ausdruck. Die Wechselbeziehungen zwischen Objektivität<sup>11</sup> und Subjektivität<sup>12</sup> in dem poetischen Ausdruck des menschlichen Wesens zeigt sich in dem darstellenden Spiel.

Der Wertbegriff umfasst nicht nur konventionelle Wertbegriffe wie "Treue", "Tapferkeit", "Ehrlichkeit", "Demokratie", sondern alle als wertvoll erlebten Eigenschaften und Tätigkeiten, z.B. auch "angenehm", "nützlich", "Schönheit", "Spaß", "Wohlbefinden", "Unterhaltung". In praktisch jeder Art der Wahrnehmung können sich Anmutungsqualitäten zeigen, die Wertcharakter haben, weil sie uns anziehen, interessieren, gefallen, befriedigen usw.<sup>13</sup>

R = Regie

Die Art der Regie wird eine (oder keine) pädagogische Verantwortlichkeit in der Arbeit der Gruppe definieren. Wenn die Zielsetzung nur an einer Wiedergabe des professionellen Theaters orientiert ist, und nicht auf die Bildung der Schauspieler und Zuschauer achtet, wird die Ästhetik der Theaterpädagogik verfälscht, da sie folglich nur auf die Techniken und die Ästhetik einer guten Darstellung fokussiert ist. Der persönliche Ausdruck bleibt nur an zweiter Stelle. Durch eine Arbeit dieser Natur erleben die Menschen das Theater und werden etwas für ihr Leben erfahren, wie zum Beispiel die Förderung ihrer vokalen und physischen Fähigkeiten. Dabei soll die Ausbildung emotionaler und geistiger Fähigkeiten als Hauptzielsetzung des pädagogischen Prozesses gelten.

Es wäre kompliziert, den Prozess in der professionellen Arbeit als antipädagogischen Prozess zu begreifen. Das wäre ein Missverständnis. Aber es ist sicher, dass es bei der Theaterpädagogik nicht hauptsächlich um die Schauspielerbildung geht, sondern sie auf die Person des Spielers bedacht ist, damit dieser bestätigt werden kann. Ob diese Erfahrung für die Arbeit des professionellen Schauspielers dienlich ist, ist jedoch eine andere Frage. Wir können heute bereits die Funktion von Spielleitung in einigen wenigen Produktionen des professionellen Theaters sehen. Es ist klar, dass die Methoden der Theaterpädagogik eine Hilfe in der Schauspielausbildung sind, auch für die Psyche des Schauspielers und in seinem offensichtlich kreativen Prozess.

Der Regiestil<sup>14</sup> (Anweisung) kann (oder nicht) einen pädagogischen Prozess in der Gruppe erleichtern. Diese Reflexion hat eine große Bedeutung.

---

<sup>11</sup> objektiv: Regeln, Grenzen, Ziele des Spiels.

<sup>12</sup> subjektiv: Die Art des spontanen Ausdrucks der Spieler.

<sup>13</sup> <http://de.wikipedia.org/wiki/Wert>.

<sup>14</sup> Der Diktator, der Unterhändler, der kreative Künstler, der Konfrontierer u. s. w.

S = Spielleiter

Ein Spielleiter ist eine Person, die ein Spiel den Spielregeln gerecht leitet und darauf achtet, dass diese Regeln eingehalten werden. Gegebenenfalls hat der Spielleiter Regelverletzungen zu sanktionieren. Bei Sportspielen ist dies in den allermeisten Fällen der Schiedsrichter; der Begriff Spielleiter wird aber primär in Rollenspielen verwendet.<sup>15</sup>

Die Beziehung im Spiel befindet sich zwischen Spielleiter und Spieler. Nach Nickel (2003, S. 84)<sup>16</sup> ist die Aufgabe des Spielleiters vor allem:

- den Überblick über den Stand der Arbeit zu behalten (und immer wieder auch an seine Spieler zu vermitteln),
- den SpielerInnen die Teilschritte und deren Zusammenhang mit dem Gesamtprojekt zu verdeutlichen,
- die Teilschritte immer wieder reizvoll, interessant zu machen, damit die Spielerinnen sich mit Lust auf ihre Teilaufgaben konzentrieren können,
- die Spannung zwischen Gruppe, (intendiertem) Publikum und (projektiertes) Aufführung immer wieder neu auszubalancieren und die Notwendigkeiten und Möglichkeiten dieses Ausgleichs den SpielerInnen einsichtig zu machen und vor allem
- Fragen, Ideen, Vorschläge, Antworten, Einfälle der SpielerInnen zu provozieren, aufzugreifen und nach Möglichkeit in den weiteren Arbeitsverlauf zu integrieren.

Das Spieler-Spielleiter-Verhältnis ist das Wichtigste in der darstellenden Spielpraxis. Von diesem Verhältnis hängen die Teilnehmer mit ihren freiwilligen Erfindungen ab. „Improvisieren ist aber freiwilliges, intrinsisch motiviertes spontanes Gestalten“. (Meyer in Nickel, 2003; S. 214)

Meyer vertritt, dass angeleitete Improvisation aus drei Phasen besteht:

1. Die Vorbereitungsphase: a) „Das Verhältnis“ zwischen Spieler und Spielleiter sollte ein partnerschaftliches sein mit klar definierter Funktion; b) Nur durch gemeinsame Vereinbarung von Spielregeln, der räumlich-zeitlichen Rahmenbedingung und, c) Das Thema soll verhandelt werden.

---

<sup>15</sup> <http://de.wikipedia.org/wiki/Spielleiter>

<sup>16</sup> Nickel, Hans-Wolfgang. Thema und Regie, 2003.

2. Das Improvisationsereignis: a) Echte Improvisation hat einen zeitlichen Rahmen (hat Anfang und Ende), b) Dementsprechend ist ein Eingriff als inszenierender Regisseur in die Improvisation nicht möglich, C) Der Spielleiter als Spieler und als Zuschauer; d) Wechselspiel zwischen „Einmischer“ und Zuschauer.
3. Angeleitetes Improvisieren braucht die Metaebene: A) Die Reflexionsphase (ästhetische Bildungsprozesse), b)“Die Aufgabe des Regisseurs an der Improvisation ist die Beratung des Darstellers, die Beratung des Betrachters für den Darsteller. Wenn es zur Veränderung kommt, dann durch den Darsteller. Nur so ist er in der Lage, sich wieder in seinen Freiraum zurechtzufinden. Die Beeinflussung zerstört die besondere Organisation der Improvisation (Hawemman 1981, S.155f Zitat in Meyer nach Nickel, S.215).

Die Spiele, die Improvisation, wie wir gesehen haben, tragen auch zu der Arbeit des Regisseurs bei, ausgenommen in einigen besonderen Situationen, in denen die „steife“ Position der Regie die Spontaneität der Spieler hindert.

A = Animateur<sup>17</sup>

„**Animateur**(von frz. *Animateur*) ist die Bezeichnung für einen professionellen Unterhalter. Auf Geheiß ihrer Auftraggeber sollen Animateure Fröhlichkeit und Lebensfreude ausstrahlen, gute Laune verbreiten und durch geeignete Aktionen (*Animation*) dafür sorgen, dass sich Gäste oder Kunden wohl fühlen und nicht langweilen.“<sup>18</sup>

In der kreativen Formel sind der Spielleiter und der Animateur im gleichen Bereich ( $\pm S + A$ ) angesiedelt.

Oftmals wird die Arbeit des Spielleiters mit der Funktion des Animateur verwechselt. Der Spielleiter befindet sich im Spielbereich zwischen dem Regisseur und dem Animateur. Aber es gibt einen klaren Unterschied zwischen Regisseur und Animateur. Und das ist das Ergebnis: das Theaterstück.

---

<sup>17</sup> in der Tourismusbranche, bei Kongressen, in Vergnügungsparks und im Freien Theater als Joker

<sup>18</sup> <http://de.wikipedia.org/wiki/Animateur>

Der Spielleiter und der Animator nähern sich in ihren Funktionen durch das pädagogische Spiel. Ich bin der Meinung, dass es eine auffallend unterschiedliche Funktion des Regisseurs und des Animators gibt. Folglich so dargestellt:

REGIE ↔ SPIELLEITUNG ↔ ANIMATION

Pädagogisches Spiel und pädagogische Gruppe sind der Raum der Tätigkeit des Animators, in einer Dynamik, in der der Animator manchmal der Spieler und manchmal der Spielordner ist. Die Produktion ist kollektiv und die Zielsetzungen sind im Moment des Spiels zu finden. In Laufe des Spiels kann die Gruppe einfach die Zielsetzungen verändern. Die Übungen haben rituelle Charakteristik. Spieler, Spielleiter und Zuschauer sind Teil der gleichen Erfahrung. Alle für alle im Prozess des Spiels. Es ist offenbar, dass diese Spielweise an sich therapeutisch ist. Das Individuelle und Soziale in einer kollektiven Ästhetik erscheint in der Gruppe. Das Resultat ist das Spiel an sich und die Reflexion der Teilnehmer über die Erfahrung.

Wie Stankewitz gesagt hat (Möbius, 1984; S.15):

Eine Spielpädagogik Legitimation für solche – intensive Erlebnisse auslösende Spielsequenzen gibt es nicht. Als Legitimation müssen gruppenpädagogische Zielsetzungen dienen, die eher therapeutische sind.

± = Kontextualisierung, Funktionen und Fähigkeiten des Theaterpädagogen in der Ausarbeitung des theatralischen Projektes

Diese beiden Zeichen (X und ±) haben fast die gleiche Bedeutung. „X“ ist einem subjektiven Wert zugeordnet, während „±“ der subjektive Wert in der Praxis ist. An dieser Stelle seien zunächst aber die Kompetenzen des Theaterpädagogen genannt<sup>19</sup>:

<b>Theoretische Kompetenz</b>	die Kenntnis theaterwissenschaftlicher Grundlagen,
<b>Künstlerische Kompetenz</b>	beinhaltet den Erwerb aller für die Theaterarbeit notwendigen Fertigkeiten,

---

<sup>19</sup> <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/mksu/aesthetik/aesthetik1.pdf>

<b>Subjekt-Kompetenz</b>	die Fähigkeit zur Kooperation, zur Entwicklung und Anregung innovativer Vorstellungen,
<b>Vermittlungskompetenz</b>	Kenntnisse über methodische und didaktische Möglichkeiten für die Spiel- und Theaterpädagogik aufeinander zu beziehen und auseinander zu entwickeln,
<b>Technisch-handwerkliche</b>	die Fähigkeit, einschlägige technische Probleme zu erkennen.

### 2.3.2. Theater und Therapie

Das Theater an sich ist therapeutisch, weil es die Beziehungen zwischen Menschen fördert, sowie unterschiedliche Formen des Ausdrucks von Gedanken und Kommunikation ermöglicht. Das Theater als Therapie benötigt Fachleute mit spezifischer Bildung oder ein interdisziplinäres Projekt zwischen Pädagogen, Theaterpädagogen, Psychologen, Therapeuten und Psychiatern. Daher ist es wichtig, Klarheit darüber zu haben, inwiefern das Theaterprojekt eine künstlerische, pädagogische oder therapeutische Funktion hat.

Randy Dixon (Improvisationstheater Seattle, USA) formulierte einmal in einem Workshop sehr klar: Wenn man eine wahre Geschichte für sich erzählt, handelt es sich um Therapie.“ (Dagmar Dörger in Hentschel, 2003, S. 171-172)

	<b>Rahmen u. Ziele</b>	<b>Verantwortung</b>	<b>Das Verhältnis von „Wahrem“ (Erlebten) zu „Erfundenem“ (Fiktiven)</b>	<b>Prozess u. Produkt</b>
<b>T H E R A P I E</b>	Die Art des Kontraktes, Ein bewusster Prozess (Klient (in)- Therapeut (in), Umgrenzt und freiwillig, Ziel der Therapie ist Heilung.	Strecke (der Therapeut übernimmt), Der Klient kann sich fallen lassen („verliert“ sich), Therapierichtung (der Therapeut	Erlebtes und Wahres, Erfunden ist sekundär, Wahre Geschichte.	Die künstlerische Qualität ist sekundär.

		weiß, was er tun soll.).		
<b>P Ä D A G O G I K</b>	Die Gruppe im Vordergrund freiwillige Teilnahme (wünschenswert), Die zeitliche Begrenzung ist meist nicht so klar und notwendig Ziel der Pädagogik ist Erziehung und Bildung (s.o).	künstlerische Mittel Methoden, Erlebte m, Erfahrenem, die Teilnehmenden für sich klarmachen, wie die Einzelne „aushalten“ können u. wollen.	Erlebtes u. Fiktives, Die Geschichte werden für alle erzählt.	Der Prozess, der Weg, künstlerische Qualität, Ziel der Aufführung.
<b>K U N S T</b>			Die Erfahrung, die gestaltet wird; Erfahrungen der Subjekte, Fertigfabrikate, Abziehbilder, „ästhetische Konfektion“, kommunizierbar.	Das Produkt im Vordergrund.

Tabelle 1

Es soll hier nicht behauptet werden, dass der pädagogische Prozess nicht therapeutisch oder kunstvoll ist. Die Aufgabe des Theaterpädagogen ist nicht die eines Therapeuten außer in einigen speziellen Situationen, in denen der Therapeut theaterpädagogisches Wissen hat oder umgekehrt bzw. in interdisziplinären Projekten. Die Theaterpädagogik ist aber an sich von einem therapeutischen Erfolg geprägt.

In Wahrheit ist die Relation zwischen Wirklichkeit und Fiktion immer anwesend. Folglich entsteht die Anordnung, die ästhetische Sache als innerer Ausdruck, und die Grenzen in solch einem Prozess sind die eigenen Grenzen des kreativen Subjekts, des Kollektivs, des Raumes und der Zeit. Dann handelt es sich um einen psychosozialen Prozess, und warum

sollte man nicht sagen, dass es ein künstlerischer sozialpsychopädagogischer Prozess ist, dessen Hauptgewicht auf dem Lehr-Lernprozess liegt? Dies ist scheinbar eindeutig. Wenn wir in der Theaterarbeit an unserer eigenen Geschichte arbeiten, egal ob unsere Geschichte ein Teil der Geschichte der Gesellschaft ist oder nicht, wird die persönliche Dimension uns die Möglichkeit geben, unser Leben neu zu betrachten und neu zu signifizieren bzw. zu resignifizieren.

Wenn der Theaterpädagoge nur an dem spielpädagogischen Feld des Spiels arbeitet, läuft er große Gefahr, in den Richtlinien zum Spiel oder in der Begrenzung auf die Spielbereiche hängen zubleiben und damit nur oberflächliche Reflexionen zu den Tätigkeiten zu machen. Wir wissen, dass die unterschiedlichsten Arten von Konflikten in der Arbeitsgruppe sich ergeben können. Sowohl persönliche Konflikte als auch solche, die innerhalb und außerhalb des Kontextes der Gruppe auftauchen.

Die Theaterpädagogik als die Methodenlehre, die aus der Interaktion der Gruppe entsteht, ist an sich individuell und kollektiv. Und in diesen beiden Dimensionen können die Erfahrungen für einige Spieler therapeutische Bedeutung haben.

### 2.3.3. Die umgekehrte theatralische Pyramide

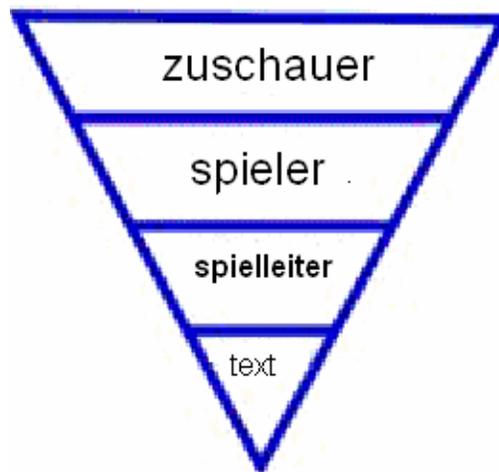


Abbildung 3

Durch die Dekonstruktion der traditionellen Struktur des Theaters wird eine Möglichkeit geschaffen, ein besseres zwischenmenschliches Verhältnis und intensive Erfahrungen zu erreichen.

Kinder erzählen, wenn sie spielen. Spontan sind Kinder Autoren, Regisseure und Spieler. Diese Spielpraxis ähnelt dem Epischen Theater wie es Brecht in seinen Theater zur Meisterschaft gebracht hat (Hacks, 1980, S. 207).

Zum Abschluss kann gesagt werden, dass die Theaterpädagogik ihre eigene Ästhetik manifestiert und ihr Fundament in der Wertschätzung der Grundlagen von pädagogischen Methoden hat, die der Arbeit der Regie, der Spielleitung und der Animation angehören.

### **3. THEATERPÄDAGOGIK IN DER PRAXIS : EINIGE WEGE ZUM ANLEITUNGSSTIL DES THEATERPÄDAGOGEN**

In diesem Teil der Arbeit möchte ich einige praktische Erfahrungen mit der Theaterpädagogik darstellen. Es sind theatralische Tätigkeiten, in denen in Übereinstimmung mit den Zielsetzungen der Projekte Variationen in der Art der Anleitung des Spiels durch den Regisseur, Spielleiter und animateur zu erkennen sind. Es ist klar, dass zwischen dem Spielleiter und dem animateur wenig zu unterscheiden ist. Aber ich kann anhand der Ziele und Ergebnisse zwischen den beiden Funktionen unterscheiden. Und in diesem Fall kann ich den animateur als einen orientierer sehen, der sich während des Spiels unter die Spieler mischt. In der animation ist ein resultat nicht wichtig, wie zum beispiel das erstellen von szenen, da alle "Zuschauer und Spieler" in das spiel integriert sind. Die funktion des animateurs beginnt und endet im spiel. Dabei gibt es die möglichkeit das verschiedene personen während des spiels diese rolle übernehmen.

Der Spielleiter hat in vielen Projekten die Aufgabe, die Spieler in Bezug auf die Themen zu orientieren, und die Projekte erfordern oftmals mehr Zeit.

Das deutsche Theater, und insbesondere das Theater der Weimarer Republik und das Theater von Piscator und Brecht, hatten besonderen Einfluss auf das Theater in Brasilien<sup>20</sup>. Das pädagogische Theater in Brasilien hat ganz offenbar auch solche Einflüsse. Unter anderen Autoren können wir die praktischen Studien von Ingrid Koudela und von Augusto

---

<sup>20</sup> Der Einfluss der Ideen und der Ästhetik des Dramaturgen (Brecht) ist in anderen Autoren sichtbar, Direktoren und anderen Künstlern des Theaters, in den kulturellen Anstalten und Institutionen wie z.B. Oduvaldo Vianna Sohn, das Vianinha und im CPCs des UNE (Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes). Texte und Gestaltungen wie „Revolution in Südamerika“, „Arena conta Zumbi e Arena conta Tiradentes“, von Augusto Boal, der Schöpfer des „Jocker“, inspiriert in dem Verfremdungseffekt von Brecht und alle weiteren Entwicklungen seiner theatralen Theorie sind Vollendungen, die dem „Pequeno Organon“ (1948) und dem Theater von Brecht viel schulden (Freitas, 2007).

Boal zitieren, die die brasilianische Ausbildung im Theaterbereich beeinflussten und an den Sozialbewegungen mitwirkten.

Mit den hier vorgestellten praktischen Erfahrungen aus Brasilien und Deutschland soll eine Zusammenfassung dargestellt werden, die die Theaterpädagogik im Sinne dieser Arbeit vorstellt. Zunächst geht es um Übungen von dramatischen Spielen als Animation im Straßentheater; als zweites werden Aktionen aus dem Bereich Spielleitung aus drei Projekten dargestellt, wobei eines davon in Deutschland stattfand; und drittens eine Erfahrung aus dem Bereich der pädagogischen Theaterdirektion. Alle Projekte wurden durch den gleichen Theaterpädagogen umgesetzt.

### 3.1. Als Animateur

Die Aufgabe des Animators in der Gruppe ist sehr breit gefächert. Seine Aufgaben zeigen sich auch in der Tätigkeit des Lehrers im Klassenzimmer, wenn dieser Methoden nutzt, die auf die spontane Entwicklung des Schülers Einfluss nehmen. Der Animator ist in Wirklichkeit ein Spieler, der das Spiel organisiert und führt. Der Animator spielt und regt die Spieler an, sich symbolisch auszudrücken.

Verschiedene Autoren nennen diese symbolische Handlung in unterschiedlicher Weise, obwohl über die gleiche Tätigkeit gesprochen wird. Z.B. spricht u.a. Freud von dem „kindlichen Spiel“; Piaget von dem „symbolischen Spiel“, Vygotsky über „das Spielzeug“, Elkonin über „das Rollenspiel“ und Slade über das „dramatische Spiel“.

Es ist wichtig, den kulturellen und soziologischen Kontext der Spieler zu betrachten. Das Spielkonzept steht im Verhältnis zu den Werten der unterschiedlichen Kulturen.

Das „Als-ob-Spielen“ ist eine sehr komplexe Tätigkeit, die in hohem Grade durch eine überlegene psychische Funktion gestützt wird. Es artikuliert in dem Subjekt die (a) affektiv-emotionale, (b) psychomotorische, (c) sozial-kommunikative und (d) kognitive Komponenten.

Die kreative Phantasie ist eine notwendige Bedingung für das „Als-ob-Spielen“ und wird gleichzeitig von ihr erstellt, verstärkt und erweitert.

In diesem Fall ist die Zielsetzung der Animation, den Spielern die Gelegenheit zu geben, ihre Kapazitäten zur Imagination spontan zu entwickeln. Es gibt kein Endergebnis, wie z.B. ein theatrales Stück. In der Animation sind alle Teilnehmer Spieler und es wird nicht in Schauspieler, und Zuschauer aufgeteilt.

Für die Theatergruppe wird die Animation als Vorbereitung der Gruppe genutzt, bezüglich integrativer Übungen, als imaginative Übung, zur symbolischen Konstruktion und Schauspielstudie.

Aufgrund der Beobachtung des kindlichen Spiels, kann gesagt werden, dass das Spiel ein Hilfsmittel ist, welches in verschiedenen professionellen Bereichen zu unterschiedlichen Zwecken genutzt wird. Zum Beispiel mit therapeutischer, sozialer, politischer, oder pädagogischer Zielsetzung.

Im Bild 1 sehen wir die Gruppe Sonnenblumen, die aus einer kleinen Stadt am Strand im Nordosten Brasiliens kommt. Ihr Übungsraum der Strand mit einem natürlichen Szenario. Die Spiele und die Lieder reflektieren die Wirklichkeit der Persönlichkeiten der Region.



Abbildung 4

### 3.1.1. Animation als Ritus: einleitende Spiele zur Vorbereitung des Strassentheaters

Das Ritual: Die Mitspieler fangen mit Schlägen auf den Trommeln an (in einem Tempo von 123/123/123...). Sie bewegen ihren Körper in diesem Rhythmus und bieten dabei den Hummer an. Jeder Spieler geht in den Mittelkreis und drückt eine Form aus, durch die der Hummer angeboten werden kann. Die Spieler bleiben aufmerksam für Möglichkeiten der Improvisation, für die Spielzeit und einige Richtlinien, die zuvor in der Gruppe besprochen wurden, und hier durch den Animateur als Referenz für die Orientierung im Spiel

genommen werden. Diese Übung hilft dazu, dass sich die Teilnehmer auf die Anweisungen des Animateurs konzentrieren. Dies ist eine Einführungsübung.

### 3.2. Als Spielleiter

Das Spiel ist eine symbolische Handlung, welche auf jedem Teil dieser Erde erlebt werden kann. In unterschiedlichen kulturellen Bereichen können Spiele verschieden variiert und adaptiert werden. Im Allgemeinen ist das praktische Spiel etwas, das dem Menschen zugehörig und unabhängig von seinem Aufenthalt und seiner sozialen Situation möglich ist. Alle brauchen das Spiel zur Weiterentwicklung, das heißt folglich, dass alle fähig sind zu spielen, obwohl man sich oftmals nicht über sein dramatisches Potential bewusst ist. In diesem Sinne sind die geführten Spiele eine Möglichkeit, sich selbst zu erkennen und die eigenen Fähigkeiten umzusetzen.

Die Tätigkeit des Spielleiters wird oftmals mit dem des Theaterregisseurs verwechselt. Die Animation mit Spielen ist immer im Gruppenprozess präsent. Aber in diesem Fall ist das theatrale Spektakel auf Themen basiert, die die Gruppe selbst bestimmt. In dieser praktischen Arbeit hat die Funktion des Schauspielers fundamentalen Wert, obwohl diese nicht die Bildung des Schauspielers zum Ziel hat, sondern in der Assimilierung einiger Inhalte in Bezug auf das Thema liegt. Die praktische Arbeit des Spielleiters ist fundiert in einer Theaterpädagogik, die auf Methodologien der Bildung von Schauspielern des professionellen Theaters basiert, unter anderem Diderot, Stanislavski, Meyerhold, Brecht, Artaud, Grotovsky, Barba sowie in einer Pädagogik des dramatischen Spiels, basierend auf Theorien und Methoden von z.B.: Fröbel, Montessori, Peter Petersen, Freinet, Piaget, Vygotsky, Elkonin, Paulo Freire unter anderen.

In dieser Symbiose, zwischen Theorien der Bildung und der Theaterpraxis, wurden die Möglichkeiten durch viele bekannte Theaterpädagogen erweitert, die ihre Systeme zwischen Theater und Spiel entwickelten, wie z.B. Keith Johnstone (Theatersport), Boal (Theater der Unterdrückten), Viola Spolin (Improvisation), Moreno (Psychodrama), sowie andere Forscher des Spiels wie Peter Slade, Elkonin, Lange unter anderen.

Die Pädagogik des Theaters ist sehr breit gefächert. Sie beinhaltet in ihren Fundamenten sehr komplexe Herangehensweisen, aus deren Synthese sich der Theaterpädagoge einen Weg bahnt, um die einzelnen Personen in der Praxis anzuleiten.

### 3.2.1. Praktische Arbeit im therapeutischen Feld

#### 3.2.1.1. Frauen des “Pantanal”: Bewegung zur psychischen Gesundheitsförderung in der Gemeinde “Bom Jardim” – Fortaleza CE Brasil, 1999.

Aufgrund der verschiedenen sozialen Probleme, die die Familien und die psychische Unversehrtheit der Personen zerstören, wurde die Bewegung zur psychischen Gesundheitsförderung in der Gemeinde “Bom Jardim” gegründet, einem Viertel mit extremer Armut. In diesem Projekt wird therapeutisches Personal ausgebildet, welches sich um die Familien kümmert und verschiedene Workshops als Teil der therapeutischen Arbeit anbietet. Psychiater und Psychologen nehmen an dieser Arbeit teil. In diesem Kontext begann ich 1999 eine Theaterwerkstatt mit den Familien des “Pantanal”, in einem Bereich mit sehr prekärer Lebenssituation. In der Theaterwerkstatt verwendeten wir die Methodenlehre des Theaters des Unterdrückten (nach Boal).



Abbildung 5. Foto aus den Proben 1

Wir arbeiteten mit den Übungen, die in dem Buch “Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler” von Augusto Boal beschrieben sind.



Abbildung 6. Foto aus den Proben 2

Wir wählten das Thema, ausgehend von den Themenbereichen, welche die Gruppe als Prioritäten ausgesucht hatte. Schrittweise beim Voranschreiten der Vorbereitungen identifizierte sich die Gruppe zunehmend mit der Idee des Theaters der Unterdrückten.

Wir teilten die Gruppen in Untergruppen, welche sich wiederum mit konfliktreichen Themen des Pantanal beschäftigten. Folgende Themen wurden besonders hervorgehoben, die primär bei den Improvisationen diskutiert werden sollten:

- Regen: wenn es regnete wurden alle Häuser überschwemmt;
- ausgesetzte Kinder: als Konsequenz der Armut konnten die Familien ihre Kinder nicht ernähren und verließen sie deshalb;
- Drogen: Jugendliche und erwachsene Alkoholiker
- Gewalttätigkeit: Gewalttätigkeit zwischen den Einwohner des Viertels und Polizeigewalttätigkeit
- Arbeitslosigkeit

Auf der Grundlage dieser Themen entwickelten wir den Text “Wasser bis zum Hals”. Die Geschichte einer Familie, die im “Pantanal” wohnt. Die Mutter, ohne Möglichkeit ihre Familie zu ernähren, geht in die Stadt, um zu betteln. Der Sohn ohne das Geld, um sich Drogen zu kaufen, verkauft das einzige elektronische Gerät, dass sie haben: ein altes Radio. Die Mutter kommt zurück und sieht das Radio nicht mehr und denkt, dass es jemand gestohlen hat. Sie teilt es der Polizei mit. Die Polizei findet raus, wer das Radio gestohlen hat, weiß aber nicht, dass es ein Mitglied der Familie ist. Währenddessen regnet es sehr viel, und das Wasser steigt immer weiter an im Haus. Sie haben das Wasser schon bis zur Taille. Unruhe auf der Straße. Die Polizei läuft hinter dem Dieb des Radios her. Extrem

gereizt möchten die Polizisten den Sohn von Quitéria festhalten, da er den Anweisungen der Polizisten nicht Folge leistete. Der Sohn kommt fast schwimmend ins Haus hinein, und die Polizisten wollen ihn um jeden Preis einfangen. Die Mutter stellt sich dazwischen und diskutiert mit den Polizisten.



Abbildung 7. Foto aus den Proben 3

Es regnet immer mehr, und das Wasser steht schon fast bis zu Hals. Trotzdem will die Polizei mit Gewalt hinein und den Dieb fangen. Die Szene stoppt, und die Zuschauer werden gebeten die Plätze der Unterdrückten einzunehmen und neue Argumente und Handlungen zu finden für dieses dargestellte Problem

Wir entwickelten gemeinsam dieses Forumtheater und stellten es in verschiedenen Schulen vor. Der Einlass kostete ein Kilo Nahrung. Am Ende jeder Darstellung teilten wir alles mit den Familien der Theatergruppe.

### 3.2.2. 80 Stunden Praxis im Kinderheim in Lübben

Als Strategie, um die Kinder zur Teilnahme herauszufordern, begannen wir mit dem Aufbau des Bühnenbildes. Auf diese Weise erreichten wir, dass die Kinder aktiv teilnahmen.

Dann machten wir dramatische Übungen im Hinblick auf die drei Dimensionen des "Wo" nach Viola Spolin. Die Teilnehmer zeichneten das "Wo" in der Szene, und versuchten, von da aus die Persönlichkeiten im gedachten Raum zu entwickeln.

Wo in drei Umgebungen:

- a. Unmittelbare: auf dem Sofa und am Tisch
- b. Allgemeine: im Wohnzimmer
- c. Weitere: ein Mehrfamilienhaus in Deutschland

Die Gruppe ging folgende Schritte:

### 1. Entwurf des Raumes, der Spielort



Abbildung 8

In Kleingruppen entstanden Zeichnungen, in denen die Kinder ihre Ideen zum Spielort und zu ersten Spielideen sichtbar machen konnten. Ausgehend von diesen Ideen wurde die Entscheidung getroffen, unser bis dahin noch unbekanntes Stück in einer Wohnung spielen zu lassen.

### 2. Aufbau des Spielortes



Abbildung 9



Abbildung 10

Die zweite Arbeitsphase war geprägt von dem Requisitenbau, der einen ziemlich großen Aufwand an Planung, Organisation und Durchführung in Anspruch nahm. Der Zeitrahmen für die Kinder konnte flexibel gestaltet werden.

Wer Lust und Zeit hatte, kam und half beim Bauen, Kleben und Malen. Hier beteiligten sich auch Kinder, die am eigentlichen Theaterspiel kein Interesse hatten, sich so aber doch in den Prozess einbringen konnten.

### 3. Improvisation...

Aus der Improvisation sind die Szenen entstanden:

Eine Familie lebt mit vielen sozialen Problemen. Sie muss entscheiden, auf welchem Weg sie weitergehen will.



Abbildung 11. Konstruktion der Rolle und der Charaktere

### 4. Das Stück als Modell des Forumstheaters und die Generalprobe

Es stellt dem Publikum eine Szene vor, die schlecht und unbefriedigend endet. Ein Joker ermutigt das Publikum, diese Szenen im Dialog zu einem besseren Ende zu bringen. Im Forum-Theater werden vor allem durch zugespitzte Modellszenen Fragen aufgeworfen. Die Modelle werden meist in offenen Workshops aus den generativen Themen der Teilnehmenden entwickelt. Zuschauer/innen können sich in die dargestellten Szenen einbringen und die Rollen, die Schwache, Diskriminierte oder Benachteiligte darstellen ersetzen.



Abbildung 12

Hier geht es um die Antworten auf folgende Fragen: was würde ich in der dargestellten gespielten Situation tun? Wie können wir durch unsere Ideen und unser Handeln die Szenen verändern? Forumtheater als (ästhetisches) Training für zukünftiges Handeln in brisanten Konfliktsituationen.

### 3.2.3. Der Aufbau des Kollektivkörpers (Theatererfahrungen mit Mädchen in Natal/Brasilien, 2001)

Wie bei den festgelegten Persönlichkeiten der Comedy dell`Art versuchten wir eine Kollektivpersönlichkeit zu schaffen, das heißt, mit einem Profil und einem Charakter welche die Meinungen der Spielerinnen wiedergaben. In der Organisation der Arbeit begannen wir mit dem Aufbau einer Papierpuppe. Jede Gruppe erhielt Papier, Bleistifte und Scheren und zeichnete einen Teil des menschlichen Körpers. Z.B.: die Gruppe A bildete die Hände und die Arme, Gruppe B die Füße und Beine und die Gruppe C den Kopf, usw.



Abbildung 13:

Dondinha ist 14 Jahre alt. Sie ist ein Mitglied der Gruppe, die die pädagogische Einrichtung in Natal/Brasilien besucht.

Als die Figur fertig war, gab jeder Teilnehmer seine Meinung über die kollektive Figur (Kollektivkörper) ab:

“Ein Kinderkopf und der Körper einer Frau und elastische Beine.”

“Die Kreuzung aus einer Puppe mit einer Meerjungfrau, die sich als Riesin verkleidet hat.”

“Es hat mich an eine Person erinnert, Kopf eines Kindes und Körper einer Frau.”

“Am schönsten sind der Körper und der Kopf.”

“Es hat mein Gesicht, meinen Körper und sieht meiner Schwester ähnlich.”

Ausgehend von einigen Charakteristika der Persönlichkeit (Dondinha) wurde die Improvisation der Szenen vorgeschlagen, wobei Dondinha als Protagonistin dieser Szenen galt. Jede Gruppe stellte eine Szene dar, die Dondinha erlebte.

WER (Dondinha), WO und WAS, dienten als Parameter für die Improvisationen. Vier theatralische Szenen wurden erarbeitet. In jeder Szene erlebte die Protagonistin Dondinha unterschiedliche Situationen. Zusammengefasst waren die bearbeiteten Themen: a) sexuelle Ausbeutung, b) Rassismus und c) Drogen in der Schule.

### 3.3. Als Regisseur

Die Marias Theater Compagnie



Abbildung 14



Abbildung 15

Eines Tages entschied eine Gruppe Mädchen, die Herausforderung auf sich zu nehmen und einen klassischen Text aus dem 19. Jahrhundert zu bearbeiten. Sie sagten: “Nach 10 Jahren Theaterwerkstätten möchten wir jetzt die Herausforderung annehmen, einen dramatischen

Text umzusetzen, um an dem Kreis des Theaters der Stadt teilzunehmen. Jetzt wünschen wir uns eine teatrale Produktion.”

Und es wurde umgesetzt. Zwei Texte von Qorpo Santo wurden bearbeitet. Wir zerkleinerten die Teile des dramatischen Textes, wir versuchten, den Sinn der Worte zu verstehen und deren Sinn in den Szenen. Wir bearbeiteten Szene für Szene und deren Bewegungen.

Im Stadium der Szenenbildung versuchten wir die künstlerischen Modalitäten zu identifizieren, die ein Schauspiel ausmachen, so z.B. die Wichtigkeit der Verkleidung, der Maskenbildung, der Choreografie und der Musik in der Szene. Zum ersten Mal wurde ein Theaterstück entwickelt mit einer Dramaturgie, deren Autoren wir nicht selbst waren.

Wir erarbeiteten ein Produktionsprojekt. Wir luden andere Fachleute mit ein, wie z.B. einen Kostümbildner, Bühnenbauer, Maskenbildner und einen Beleuchter. Wir haben eine eigene Musik für das Stück produziert, und wir luden einen Choreografen zur Zusammenarbeit ein. Die Gruppe wollte an einer Spielzeit in der Stadt teilhaben. Sie nahmen schließlich an verschiedenen Festivals teil und gewannen mehrere Preise.



Abbildung 16

Obwohl hier nahezu professionelles Theater praktiziert wurde, war die Theaterpädagogik doch immer ein Teil der Praxis in der Gruppe. Der Arbeitsprozess war durchdrungen von sozialpädagogischer Tätigkeit. Die Einzelpersonen, der Schauspieler/ die Schauspielerin im Miteinander der Gruppe; es ging immer darum, Neues zu lernen. Und warum nicht unsere

eigene pädagogische Ästhetik erarbeiten? Das Spiel in der Vollendung des teatralen Schauspieles?

Mit dieser Erfahrung wurde klar, dass die Theaterpädagogik zum professionellen Theater sehr gut beitragen kann. Die Theaterpädagogik kann den Horizont des professionellen Theaters erweitern und dieser mehr Möglichkeiten schaffen. Sie kann zur Vorbereitung des Schauspielers und bei seiner Vorbereitung zum Aufbau der Figur beitragen.

### 3.3.1. Leseinszenierungen und Theaterübungen mit klassischen Texten

Der erste Schritt war es, einige Texte auszuwählen: „Sklavenschiff“, von Castro Alves; „Der Alte vom Feld“, Gil Vicente; „Der Richter des Friedens des Feldes“, Martins Pena; „Mateus und Mateusa“ und „Bestimmtes Wesen auf der Suche nach einem anderen“ von Qorpo Santo.

Der zweite Schritt war es, einfache Lesungen zu machen mit der Zielsetzung, ein allgemeines Wissen über den Text zu haben. Wir teilten die Texte unter den Geschichtenerzählern auf, die den Rahmen für die anderen Spielerinnen bildeten.

Der dritte Schritt war eine zweite Lesung. Beim Lesen des Textes interpretierten wir ihn. Welches waren die Persönlichkeiten? Was taten sie? Was passierte mit wem? Wo geschieht die Szene? Mit wem? Wie alt ist der usw.?

Mit dem Text als Grundlage improvisierten wir die Szenen. Was die Spielerinnen brauchten, um diese Übung zu machen, war das Wissen über den Ablauf und den Zusammenhang. Sie brauchten den Text nicht auswendig zu können, jedoch den Sinn des Ganzen mussten sie verstehen.

Im vierten Schritt wurde ein Drehbuch auf Basis des gelesenen Textes erstellt. Mit Hilfe der Improvisationsspiele wurden neue Elemente hinzugefügt, spontan wurden Bewegungen entdeckt, und es wurden die Funktion und der Sinn der einzelnen Rollen überlegt. Diese Übung hatte das Experimentieren mit der Sprache als Zielsetzung, um verschiedene Formen des Schreibens kennenzulernen. In dieser Übung verliert das dramatische Spiel seinen Sinn nicht. Es bleibt etwas Spontanes. Der Unterschied ist, dass es eine Referenz für das zu Schaffende gibt, nämlich den dramatischen Text. Einige Szenen, die im ursprünglichen Text grundlegend sind, verlieren ihre Bedeutung in anderen Situationen, die keine Höhepunkte im Ablauf der Handlung sind. Oftmals schrieb die Gruppe den Text neu.

In einem solchen Prozess mit der Dramaturgie des klassischen Theaters in portugiesischer Sprache zu arbeiten, entschied sich eine Gruppe von Mädchen, zwei Texte von Qorpo Santo zu bearbeiten. Dabei sei hervorgehoben, dass diese Texte aus dem 19. Jahrhundert sind. Daraus entstand schließlich die Gruppe "die Marias Theatercompagnie".

#### **4. SYNTHESE IN DER PRAXIS**

##### 4.1. Animation, Spielleitung und Regie als Prozessorientierung der „Marias Theater Compagnie“

###### 1.Phase: Auf der Suche nach einer Dramaturgie

Zunächst las die Gruppe eigene Dramaturgien der portugiesischsprachigen Literatur. Daraufhin beschloss die Gruppe „Mateus und Mateusa“ aufzuführen. Dabei handelt es sich um eine kurze absurde Komödie (Farce) aus dem 19. Jahrhundert vom brasilianischen Schriftsteller Qorpo Santo. In dem Stück geht es um die ironische Liebes- und Hassbeziehung eines alten Ehepaares (beide sind 80 Jahre alt) und ihren drei Töchtern. Die Familie langweilt sich bei schlechten Diskussionen und Kämpfen miteinander. Das zentrale Thema ist Heirat und das tägliche Leben an sich.

Die Marias Theater Compagnie ist von acht Mädchen gegründet worden. Jedoch bezog das Projekt auch andere Kinder und Jugendliche mit ein. Damit sich die anderen Schülerinnen für das Projekt interessierten, wurden Lesungen in verschiedenen Gruppen gefördert. Da einige Schülerinnen Analphabetinnen waren, haben sie die Texte durch das Vorlesen der anderen gelernt. Ausgehend von den gemeinsamen Lesungen war es möglich, einige Spiele anzuleiten. Den dramatischen Text hatten wir dabei als Referenz.

###### 2. Phase: Animation

Ich benannte diesen Abschnitt Animation, da wir als Einsteiger in die Theaterpraxis das Thema und die Spiele mit anderen Schülern, die nicht Teil der Gruppe waren, zusammen besprachen.

Ich suchte einige Spiele, die der Gruppe bekannt waren und einige neue Spiele, die einen spontanen Einstieg in die Praxis ermöglichten, sowohl in die Dramaturgie als auch in die Konstruktion der Rollen.

Zusammen mit den Teilnehmern der Lesungen konnten wir durch das Spiel viele Interpretationsmöglichkeiten des Textes entdecken und die neuen Entdeckungen in die Probe einbringen.

Im Bereich der Animation beschreibe ich drei Kinderspiele<sup>21</sup>, die wir als einleitende Spiele für unsere Untersuchung verwendeten.

### 3. Phase: Spiele zur Einführung

Spiel 1: Die Sklaven von Job (mit der Zielsetzung Konzentration in die Gruppe zu bringen, benutzte ich dieses rhythmische Spiel)

Sklaven von Job spielten „caxangá“ (Hütchen Seemann)

Aufziehen, Abziehen, lass den Zé Pereira bleiben,

Krieger mit Krieger machen zigue zigue zá (2x)

**Os escravos de Jó** Anônimo

**Allegro**

Os es - cra - vos de Jó jo - ga - vam ca - xan - gá os es - -gá Ti - ra bo - ta

8  
dei - xa o Zé Pe - rei - ra fi - car Guer - rei - ros com guer -

12  
rei - ros fa - zem zi - gue zi - gue zá Guer - -zá

Abbildung 17

#### Anweisung

Alle Kinder sitzen im Kreis. Jeder hat einen Gegenstand in der Hand (z.B.: Glas, Schnur, Schale, etc.).

<sup>21</sup> Kreislieder oder Kreisspiele sind kindliche Spiele bei denen sich die Kinder in einem Kreis die Hände geben und folkloristische Lieder singen. Dabei können sie Choreografien zum Text der Lieder entwickeln.

Während sie singen gibt jedes Kind seinen Gegenstand an das Kind an seiner Seite weiter und macht dabei Bewegungen, die zu dem Text passen.

**Die Sklaven von Job spielten caxangá** (sie führen den Gegenstand weiter an das Nachbarkind);

**Aufziehen** (sie heben den Gegenstand) **Abziehen** (sie setzen die Gegenstand vor sich), **lass den Zé Perreire bleiben** (sie zeigen mit dem Finger auf den Gegenstand und bewegen ihn dabei);

**Krieger mit Kriegern machen zigue** (sie führen den Gegenstand zum Kind an ihrer Seite), **zigue** (der Gegenstand kommt zu ihnen zurück), **zá** (sie führen ihren Gegenstand zum Nachbarkind).

Beim ersten Mal wird das Textlied normal gesungen. Beim zweiten Mal wird das Textlied ersetzt durch lálá lálálá... und am Ende machen die Kinder alle Bewegungen des Spiels ohne das Lied zu singen.

Wer dabei etwas durcheinander bringt geht aus dem Kreis und wird Zuschauer.

Spiel 2: Vater Francisco (Der Vater Francisco ist 80 Jahre alt. Als Variante sangen wir auch „Mutter Francisca“)

Vater Francisco komm in den Kreis,

und spiel Deine Gitarre.

Bi-rim-bão bão bão, Bi-rim-bão bão bão

*(Das Mädchen, das Vater Francisco oder Mutter Francisca spielt, kommt in den Mittelkreis und singt mit gegebenen Händen weiter)*

Dort kommt der Herr Kommissar

und Vater Francisco geht in den Knast.

*(Vater Francisco tut so als ob er Gitarre spielt und wackelt dabei mit seinem Körper)*

So wie er da angewackelt kommt,

sieht er aus wie eine Wackelpuppe.

Spiel 3: Die Nelke und die Rose (Dieses ist ein altes Kinderspiel, wobei es sich um einen Streit zwischen der Nelke und der Rose handelt.)

Die Nelke kämpfte mit der Rose,  
unter einem Balkon.

Die Nelke ging verletzt  
und die Rose ist zerrupft.

Die Nelke war krank.

Die Rose ging sie besuchen.

Die Nelke hatte einen Zusammenbruch  
und die Rose hat geweint.

#### 4. Phase: Animation zur Vorbereitung des Theaterstücks

Der nächste Schritt war im Bereich der Spielleitung. Es wurden Reflexionen über die Rollen der einzelnen Figuren und eine Reihe von Spielen und spezifischen Übungen gemacht, um die Figuren vorzubereiten. Alle Übungen waren auf den Szenaufbau fokussiert.



Abbildung 18

Es wurden Szenen konstruiert, wobei der Rahmen des Stücks als Referenz galt. Hier arbeiteten wir mit Bildern, Forumtheater, Improtheater, Theatersport, jedoch immer mit dem Fokus auf das Thema und die Szenen des Stücks.



Abbildung 19

Und so wurde die Bühne stufenweise „angenommen“, und die Arbeit an den Szenen wurde technisch immer präziser. Das Spiel wurde schrittweise zu einem immer theatralischeren und forderte von den Schauspielern immer mehr Aufmerksamkeit, die von den Zuschauern gehört gesehen und verstanden werden wollen. Ihre Präsenz im ganzen Auditorium musste geprobt werden.

#### 5. Phase: Regie

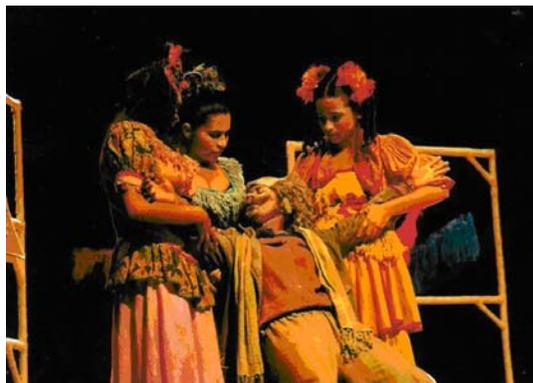


Abbildung 20

In dieser Phase bearbeiteten wir das Schauspiel als Ganzes: Regie, Schauspieler, Lieder, Musik, Choreographie, Beleuchtung, Bühnenbild, Kostüme und Masken. Der pädagogische Prozess, der mit den Lesungen begann, nimmt nun die Publikumsdimension ein.

## 6. Phase: Aufführungen



Abbildung 21

Wir dachten weiter über unser Stück nach und passten es für unterschiedliche Orte an. Vor dem Schauspiel sollten die Zuschauer z.B. am gleichen Ort eine Ausstellung oder einen Kurzfilm über das Thema Gewalt, alte Menschen usw. ansehen können.

So waren in diesem Falle die Animation, die Spielleitung und die Regie zweifellos einem einzigen theaterpädagogischen Projekt zugehörig. Wird die traditionelle theatralische Hierarchie umgekehrt und die Zielsetzung auf die Bildung der Spieler gesetzt, dann passen die drei Aufgaben in einen Rahmen der Theaterpädagogik zusammen.

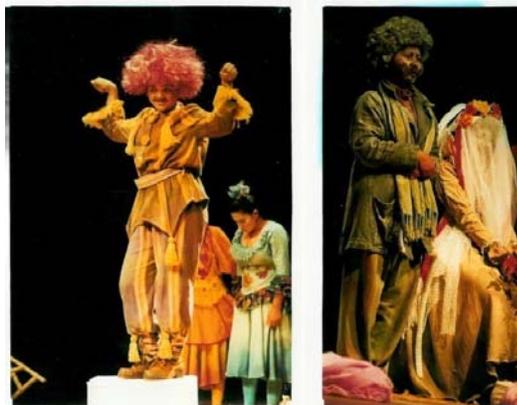


Abbildung 22



Abbildung 23

## 6. Literaturverzeichnis

- BARBOSA, Pedro. Teoria do Teatro Moderno: axiomas e teoremas. Edicoes Afrontamento,1982. 190 p.
- BERTHOLD, Margot. Weltgeschichte des Theaters. Stuttgart: Kröner,(1968).
- BOAL, Augusto. Theater der Unterdrückten : Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. hrsg. und aus d. Brasilian. übers. von Marina Spinu u. Henry Thorau. Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1989. ISBN: 3-518-11361-5
- BÜSCHER, Barbara. Wirklichkeitstheater, Straßentheater, Freies Theater: Entstehung u. Entwicklung freier Gruppen in d. Bundesrepublik Deutschland, 1968 - 76 .Frankfurt am Main: Lang, 1987. 506 S. ISBN: 3-8204-9696-3.
- DOMINGUEZ, José Antonio. Teatro e Educacao: uma pesquisa. RJ. SNT, 1978.
- EMMEL, Felix. Bertelsmann Schauspielführer : Von Aischylos bis Ionesco. Bertelsmann Lesering.1964. 447 S.
- ERLACH, Thomas: Unterhaltung und Belehrung im Jesuitentheater um 1700 : Untersuchungen zu Musik, Text und Kontext ausgewählter Stücke. - Essen : Verl. Die Blaue Eule, 2006. - 315 S. ISBN 3-89924-154-1.
- FREIRE, Paulo. Ação Cultural para a Liberdade. 8 ed.RJ: Paz e Terra, 1982. 149 p.
- GÄRTNER, Angela. Spiel und Theater in Berlin und in den neuen Bundesländern [Hrsg. vom Bundesverband Theaterpädagogik e.V. Berlin, 1991. LAG-Materialien ; 25/26.170 S.
- GUINSBURG, J., co-autor; Neto, J. Teixeira Coelho, co-autor; Cardoso, Reni Chaves, co-autor. Semiologia do teatro . São Paulo : Perspectiva, 1988.
- GROTOWSKI, Jerzy . Für ein armes Theater. Zürich: Orell Füssli, 1986. 211 S. ISBN: 3-280-01563-4
- HECKELMANN, Heike. Schultheater und Reformpädagogik : eine Quellenstudie zur reformpädagogischen Internatserziehung seit dem 18. Jahrhundert. Tübingen : Francke, 2005. 411 S. ISBN 3-7720-8071-5.
- HENTSCHEL, Ulrike (Hrsg). Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik : Festschrift für Hans-Wolfgang Nickel Berlin [u.a.] : Schibri-Verl., 2003. 331 S. 3-933978-83-1

- KOCH, Gerd; STREISAND, Marianne (Hrsg) *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Berlin Milow 2003: Schibri.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Texto e Jogo*. São Paulo, Perspectiva, 1999.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. BRECHT: UM JOGO DE APRENDIZAGEM São Paulo, Perspectiva, 1991.
- MÖBIUS, Peter [Mitarb.]. Spiel, Theater, Animation : Materialien zum Berufsfeld u. zur Ausbildungsproblematik / Inst. für Spiel- u. Theaterpädagogik an d. Hochsch. d. Künste Berlin. Institut für Spiel- und Theaterpädagogik <Berlin, West>.1985 . ISBN: 3-924206-64-3.
- NICKEL, Hans-Wolfgang. Thema und Regie . Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien. Thillm, 2003, 87 S.
- PEINERT, Christiane: Westentaschen-Schauspiele. Theodor Dentlers Publikumsspiele Verlag: Ulm, Vaas Vlg. 1981.ISBN: 3883600261.
- RELSTAB, Felix. Theaterpädagogik (Band 4): Entwicklung – Begriff – Grundlagen – Modelle – Übungen – Beispiele – Projekte . Druck und Verlag, Wädenswil; 2000. ISBN: 3-85928-068-2.
- SPOLIN, Viola, *Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater*, Paderborn 1983: Junfermann .

### 6.1. Internetrecherche:

- [http://de.wikipedia.org/wiki/Theater\\_der\\_griechischen\\_Antike](http://de.wikipedia.org/wiki/Theater_der_griechischen_Antike) (06.2007)
- <http://www.kindergartenpaedagogik.de/131.html> (03.2007)
- <http://www.schulmuseum-ottweiler.net/mason/site/view.html?language> (04.2007)
- <http://www.dfjw.org/paed/texte/manifest/manifest5.html> (11.2006)
- <http://de.wikipedia.org/wiki/Animateu> (11.2006)
- <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/mksu/aesthetik/aesthetik1.pdf> (03.2007)
- <http://de.wikipedia.org/wiki/Wert>. (09.2006)
- <http://theaterzettel.informatik.uni-wuerzburg.de/h/n/1856.10.21.html> (10.2006)