

# THEATERWERKSTATT – HEIDELBERG

## Die Möglichkeiten der Theaterpädagogik in der außerschulischen kulturellen Bildung von Kindern

Abschlussarbeit im Rahmen der Ausbildung zur Theaterpädagogin (BuT)

Verfasserin: Kathrin Henrichs  
Bergerstraße 107  
60385 Frankfurt

Frankfurt, 25. August 2008

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b>	S. 3
<b>Einleitung</b>	S. 5
1. Zum Theater mit Kindern	S. 8
1.1. Zum Begriff des Kindertheaters	S. 8
1.2. Begründungszusammenhänge für das Theater mit Kindern	S. 9
1.2.1 Der kulturpädagogische Begründungszusammenhang	S. 10
1.2.2 Der anthropologische Begründungszusammenhang	S. 12
1.2.3. Der sozialisationstheoretische Begründungszusammenhang	S. 16
1.2.4. Der ästhetische Begründungszusammenhang	S. 18
1.3. Die Sichtweise des „Defizitären“ und die Sichtweise des „Musealen“	S. 20
1.3.1 Reflexionen zur Theaterpädagogischen Praxis	S. 23
1.4. „Arena des Anderen“ – Kindertheater als Ensemblekunst	S. 24
1.4.1 Reflexionen zum Kindertheater als Ensemblekunst	S. 26
2. Theaterpädagogik in der außerschulischen kulturellen Bildung von Kindern	S. 27
2.1 Das Projekt „Kinder spielen Theater“ des Kinder- und Jugendtheaterzentrums	S. 27
2.1.1 Auswirkungen auf die Region Rhein-Main	S. 29
2.1.2 Ergebnisse und Ausblick	S. 30
2.2 Theater mit Kindern in außerschulischen Einrichtungen	S. 33
2.2.1 Die Möglichkeiten der Theaterpädagogik im Kindergarten	S. 33
2.2.2 Die Möglichkeiten der Theaterpädagogik im Freizeitbereich	S. 34
2.2.3 Die Möglichkeiten der Theaterpädagogik im Kinder- und Jugendtheater – Theater sehen und Theater spielen	S. 35
<b>Schlusswort</b>	S. 37
Literaturverzeichnis	S. 39

## Vorwort

Im Vorwort möchte ich meine Motivation und Intention zur Verfassung dieser Abschlussarbeit zum Ausdruck bringen.

In meinem Beruf als Diplom-Sozialpädagogin bin ich nun seit einigen Jahren schwerpunktmäßig in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit tätig. Im August letzten Jahres trat ich eine Stelle beim Verein für soziale Arbeit im Stadtteil/ Kinderwerkstatt Bockenheim e.V. in Frankfurt a. M. an. Dieser Verein gründete sich im Jahre 1979, als fußballspielende Jugendliche das Regiment über den Kirchplatz, einem zentralen Treffpunkt für Jung und Alt, übernahmen. Es wurde deutlich, dass es an Plätzen, Treffpunkten und Freizeitangeboten für Kinder und Jugendliche im Frankfurter Stadtteil Bockenheim mangelte. Dies zu verändern, erklärte der Verein zu seiner Aufgabe. Inzwischen sind verschiedene Bereiche der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen, jungen Erwachsenen und Eltern entstanden. Auch ich bin in drei verschiedenen Bereichen tätig. Zum einen arbeite ich im Rahmen der pädagogischen Mittagsbetreuung an einer Grundschule in einem sozialen Brennpunkt des Stadtteils Bockenheim. Diese Grundschule befindet sich auf dem Weg zur Ganztagschule. Zum anderen arbeite ich mit einzelnen Kindern in der Abteilung der sozialpädagogischen Lernhilfe. Der dritte Bereich ist die theaterpädagogische Arbeit in der Halle 1 der Kinderwerkstatt Bockenheim. In der Halle 1 werden im Rahmen der offenen Kinder- und Jugendarbeit verschiedene Kurse angeboten (Kochen, Klettern, Tanzen, Tischtennis, Theater usw.). Diese Kurse sind kostenfrei und somit für alle Kinder und Jugendlichen zugänglich. Sie müssen sich nur anmelden.

Das Leitbild des Vereins ist, die Kinder und Jugendlichen dort abzuholen, wo sie sind. Das bedeutet für die Mitarbeiter den Kindern mit offenem Herzen zu begegnen. So kann eine Situation entstehen, wo „das Verstehen von Realitäten für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter kein normativ Festgelegtes ist, sondern immer im Dialog angesprochen und beleuchtet wird, [dadurch] besteht für alle die Herausforderung ihr eigenes Können zu erweitern“ (Verein für soziale Arbeit im Stadtteil/ Kinderwerkstatt Bockenheim e.V. 2004, S. 5). Der pädagogische Ansatz des „mit den Kindern in einen Dialog treten“ spielt für mich sowohl in meiner sozialpädagogischen Arbeit als auch in meiner theaterpädagogischen Arbeit eine wichtige Rolle. Ich vertrete nicht allein den Standpunkt, dass ich als Erwachsene den Kindern etwas beizubringen habe, sondern ich sehe mich in meiner Arbeit mit den Kindern immer auch als Lernende und erlebe diese Arbeit daher als Bereicherung für mein Leben.

Ein weiterer zentraler Aspekt in meiner Arbeit ist, den Kindern einen Raum zu geben, wo sie ihre Bedürfnisse, ihre Ideen, ihre Gedanken äußern können und auch künstlerisch umsetzen dürfen. Mir ist es wichtig den Kindern und ihrer Sicht der Dinge eine Öffentlichkeit zu schaffen.

Da ich theaterpädagogisch zur Zeit hauptsächlich mit Kindern arbeite, wollte ich mich in meiner Abschlussarbeit im Rahmen meiner Ausbildung zur Theaterpädagogin (BuT) mit den verschiedenen künstlerischen und pädagogischen Ansätzen im Bereich des Theaters mit Kindern, die mir in der Praxis begegnet sind, theoretisch auseinandersetzen. Aufgrund meiner Theaterprojekte in der Halle 1 der Kinderwerkstatt Bockenheim sollte ein Schwerpunkt auf den Bereich der außerschulischen kulturellen Bildung fallen. Denn Theaterprojekte oder –kurse, wie ich sie in der Halle 1 durchgeführt habe, werden mit dem Begriff der „außerschulischen kulturellen Bildung“ überschrieben und aufgrund dieser Überschrift auch staatlich finanziert. Im Rahmen meiner Abschlussarbeit wollte ich mich damit beschäftigen, wo in der außerschulischen kulturellen Bildung theaterpädagogisch mit Kindern gearbeitet wird, wie diese Arbeit aussieht, wer sie durchführt, welche Aufgaben, Ziele und Möglichkeiten dahinter stecken. So entschloss ich mich zu dem Thema „Die Möglichkeiten der Theaterpädagogik in der außerschulischen kulturellen Bildung von Kindern“ zu arbeiten.

Neben der Darstellung meiner Motivation möchte ich dieses Vorwort nutzen, um all jenen netten Menschen zu danken, die mich beim Schreiben dieser Arbeit in unterschiedlicher Weise unterstützt haben. Danken möchte ich in erster Linie all den Kindern in der Halle 1, die sich auf die theaterpädagogische Arbeit mit mir eingelassen haben und von denen ich so viel lernen durfte. In diesem Zusammenhang gilt auch ein großer Dank Christiane Kirchner für die wirklich bereichernde Zusammenarbeit im Rahmen unseres gemeinsamen Theaterprojekts in der Halle 1. Sowie dafür, dass sie immer ein offenes Ohr für mich hatte, sowohl in Bezug auf Fragen zur praktischen Arbeit mit den Kindern, als auch in Bezug auf die Abschlussarbeit. Ein großes Dankeschön geht an meine Freundin Anne Wiegel, die sich trotz Berufstätigkeit und kleinem Kind, die Zeit nahm, meine Arbeit Korrektur zu lesen. Ich danke meinen Eltern, meinen Schwestern und dem Rest der Familie für die Ermunterung die Ausbildung zur Theaterpädagogin fortzuführen, wenn ich schon aufgeben wollte, da mir die Doppelbelastung mit Berufstätigkeit und Ausbildung manchmal zu viel wurde. Ein ganz besonderer Dank gilt meinem Freund Christopher Hite, der mich seit meinem Ausbildungswechsel von der Fachhochschule Osnabrück/ Standort Lingen zur Theaterwerkstatt Heidelberg begleitet und

von Beginn an in unserer Beziehung viel zurückstecken musste. Ich danke ihm an dieser Stelle für seine Geduld und Unterstützung.

Um den Lesefluss nicht zu stören, wird im Folgenden die grammatikalisch männliche Form als Oberbegriff verwendet.

## **Einleitung**

In der vorliegenden Arbeit möchte ich „Die Möglichkeiten der Theaterpädagogik in der außerschulischen kulturellen Bildung von Kindern“ erörtern. Einleitend soll auf die Begriffe „Theaterpädagogik“ und „Kulturelle Bildung“ eingegangen werden.

Der Begriff „Theaterpädagogik“ setzt sich aus zwei unterschiedlichen Teilen zusammen, dem *Theater* und der *Pädagogik*. Der Teilbereich *Theater* beinhaltet das Theatersehen und das Theaterspielen. Das Theatersehen spielte als wichtiger Bestandteil der Theaterpädagogik in der Vergangenheit hauptsächlich an Kinder- und Jugendtheatern oder in den Kinder- und Jugendsparten von Stadt- und Staatstheatern eine Rolle. Dort haben die Theaterpädagogen die Aufgabe, den Kontakt zu Schulen und Kindergärten herzustellen, ihnen den aktuellen Spielplan vorzustellen und Vor- und Nachbereitungen zu den Kinder- und Jugendstücken anzubieten. Im aktuellen fachlichen Diskurs wird das Theatersehen für die theaterpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Allgemeinen als wichtig betont (vgl. Hentschel, Ingrid 2008, S. 13 und Taube 2007, S. 16). Das Theaterspielen ist jedoch „wesentliches Element der Theaterpädagogik“ (Bidlo 2006, S. 20). Oder wie Rellstab es formuliert: „Spiel steht am Anfang, im Zentrum, am Ende – ist Weg und Ziel zugleich“ (Rellstab 2000, S. 48). Der Teilbereich *Pädagogik* des Begriffs Theaterpädagogik „wurzelt im Theaterspiel und dieses im Leben“ (Rellstab 2000, S. 193). Die Pädagogik rückt den einzelnen Menschen im Zusammenleben und im Zusammenspiel mit anderen Menschen in das Zentrum der Theaterpädagogik.

„Die Theaterpädagogik erkennt alle Menschen als Spieler. Jede und jeder kann Theaterspielen. Theaterspielende spielen mit sich – mit anderen – für andere“ (Rellstab 2000, S. 193).

Theaterpädagogik verstehe ich zudem in Anlehnung an Ruping und Wenzel als

„Instrument und Methode, Vorgänge des Alltags zu entfunktionalisieren, im Kunstraum neu zu rahmen und gestaltbar zu machen und so in Zeichen zu verwandeln, die betrachtbar, beispielbar und veränderbar werden“ (Wenzel 2006, S. 26).

Theater mit Kindern als ein Bereich der Theaterpädagogik bedeutet demnach „die künstlerische Gestaltung der alltäglichen Vorgänge und Erfahrungen von Kindern gemeinsam mit Kindern“ (Wenzel 2006, S. 26).

Theaterpädagogik wird neben anderen Teilpädagogiken wie Kunst-, Musik-, Tanz- und Medienpädagogik unter dem Begriff der „Kulturellen Bildung“ gesammelt. Karl Ermert von der Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel definiert den Begriff Kulturelle Bildung folgendermaßen:

„Kulturelle Bildung (früher musische oder musisch-kulturelle Bildung, häufig auch ästhetische Bildung) trägt zu allen Dimensionen von Bildung bei: Mit kultureller Bildung gibt eine Gesellschaft das Wissen über ihr kulturelles Erbe an die nachfolgenden Generationen weiter. Der Mensch setzt sich dabei mit sich selbst, seiner Umwelt und der Gesellschaft im Medium der Künste auseinander. Ziel kultureller Bildung ist die Fähigkeit zur erfolgreichen Teilhabe an kulturbezogener Kommunikation, am gesellschaftlichen Geschehen und zu erfolgreicher Berufstätigkeit“ (Ermert 2008, S. 1).

Der aktuelle Schlussbericht der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Kultur in Deutschland“ betont zum einen das Konzept des „lebenslangen Lernens“, das die

„bisher stark segmentierten Bildungsbereiche verzahnen und Vorschulbildung, schulische Bildung, Berufsbildung, Hochschulbildung sowie allgemeine und berufliche Weiterbildung zu einem kohärenten, das heißt aufeinander aufbauenden und vor allem durchlässigen Gesamtsystem zusammenführen [soll]“ (Deutscher Bundestag 2007, S. 377).

Zum anderen wird die Bedeutung der Kulturellen Bildung u. a. in Bezug auf die Persönlichkeitsbildung und den Erwerb von „interkultureller Kompetenz“ dargestellt, die für die Teilhabe des Menschen an der Gesellschaft wichtig sind:

„Durch kulturelle Bildung werden grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben, die für die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen, die emotionale Stabilität, Selbstverwirklichung und Identitätsfindung von zentraler Bedeutung sind. [...] Sie fördert soziale Handlungskompetenz und Teilhabe und qualifiziert den Menschen für neue gesellschaftliche Herausforderungen: Indem kulturelle Bildung die Möglichkeit bietet, sich interkulturelle Kompetenzen anzueignen, fördert sie die Verständigung zwischen Kulturen im In- und Ausland“ (Deutscher Bundestag 2007, S. 379).

Die Kulturelle Bildung dient nicht in erster Linie der Vermittlung künstlerischer Fähigkeiten und Fertigkeiten (vgl. Witte in Koch/ Streisand 2003, S. 171). Sie „erschöpft sich nicht in der Wissensvermittlung, sondern ist vor allem auch Selbstbildung“ (Deutscher Bundestag 2007, S. 379). Dabei stellt sich ein Effekt für die Kultur selbst ein, sowie für die Künstler und Kultureinrichtungen: „Sie sorgt für die Nachwuchsbildung sowohl auf der Publikumsseite als auch unter den Kulturschaffenden“ (Deutscher Bundestag 2007, S. 379).

Die Kulturelle Bildung von Kindern und Jugendlichen ist zugleich Bestandteil ihres Sozialisationsprozesses und eine Querschnittsaufgabe verschiedener Politikfelder:

- der Jugendpolitik – § 11 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) benennt „Kulturelle Bildung“ explizit als ihre Aufgabe. Dazu gehören Jugendkunst- und Musikschulen sowie andere außerschulische Ansätze.
- der Bildungspolitik (Schulen und Hochschulen, Weiterbildungseinrichtungen) und
- der Kulturpolitik (Kultureinrichtungen wie Theater und Museum) (Deutscher Bundestag 2007, S. 380).

Auf Bundesebene sind die verschiedenen Träger der Kulturellen Bildung in der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (BKJ, [www.bkj.de](http://www.bkj.de)) organisiert, in zahlreichen Bundesländern bestehen „Landesvereinigungen Kultureller Jugendbildung“ (LKJ). Der Begriff „Jugendbildung“ schließt hier die Kinder mit ein. Die Kulturelle Kinder- und Jugendbildung findet in Deutschland sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Kontext statt. Ich werde mich in dieser Arbeit schwerpunktmäßig mit der kulturellen Bildung von Kindern durch das Medium Theater im außerschulischen Bereich beschäftigen.

Im ersten Abschnitt dieser Arbeit geht es um die verschiedenen Begründungszusammenhänge für das Theater mit Kindern, die in der Fachliteratur beschrieben werden. Denn aus diesen Begründungszusammenhängen lassen sich die verschiedenen Modelle, Ansätze und Methoden, die in der theaterpädagogischen Arbeit mit Kindern existieren, ableiten, erklären und verstehen. Des Weiteren wird hieraus auch die Stellung, die das Theater mit Kindern in unserer Gesellschaft einnimmt, nachvollziehbar.

Im zweiten Abschnitt werden dann aktuelle Erkenntnisse über die theaterpädagogische Arbeit mit Kindern im Kontext der außerschulischen kulturellen Bildung anhand des Projekts „Kinder spielen Theater. Verbesserung von Infrastrukturen in einem Feld der kulturellen Jugendbildung“ aufgezeigt. Dieses Projekt wurde in den Jahren 2002 bis 2005 vom Kinder- und Jugendtheaterzentrum der Bundesrepublik Deutschland durchgeführt. Anhand der Ergebnisse und Erkenntnisse, die aus diesem Projekt gewonnen wurden, und anhand meiner eigenen praktischen Erfahrungen in der theaterpädagogischen Arbeit mit Kindern im Kontext außerschulischer kultureller Bildung, möchte ich die Möglichkeiten der Theaterpädagogik in diesem Feld darstellen.

## 1. Zum Theater mit Kindern

In Deutschland findet Theater mit Kindern heute sowohl in der Schule als auch in außerschulischen Bildungseinrichtungen statt. Im Schulsystem ist Theater je nach Bundesland sehr unterschiedlich positioniert, zum Teil als Fach etabliert, zum Teil als angebotene Arbeitsgemeinschaft (AG) und zum Teil als Methode. Als Unterrichtsfach hat das Theaterspiel die Bezeichnung „Darstellendes Spiel“. Nur in Hamburg ist dieses Fach im Stundenplan der Grundschulen verankert und erreicht damit im Rahmen der schulischen Bildung die Kinder. In anderen Bundesländern konzentriert sich die Einführung des Faches auf die gymnasiale Oberstufe. In der Sekundarstufe I wird es im AG- oder Wahlpflichtbereich angeboten. Für die Grundschule wird das Darstellende Spiel meist als Methode oder im Rahmen von Projektunterricht empfohlen (vgl. Hoppe in Wenzel 2006, S. 26). Auch wenn das Darstellende Spiel im Grundschulbereich noch nicht fest verankert ist, so ist die Schule für viele Kinder der erste Anknüpfungspunkt, sowohl für das Theaterspiel als auch für den Theaterbesuch (vgl. Sauer 2007, S. 144). Wie es um das Theater mit Kindern in außerschulischen Bildungseinrichtungen bestellt ist, darauf werde ich im zweiten Abschnitt dieser Arbeit eingehen. Zusammenfassend lässt sich jedenfalls sagen, dass das Theater mit Kindern sowohl in der Schule als auch in außerschulischen Einrichtungen zum großen Teil auf Interesse und Freiwilligkeit der Kinder basiert. Die Kinder finden sich meist in einer heterogenen Gruppe zusammen, um gemeinsam unter der Leitung Erwachsener eine Theateraufführung vorzubereiten.

### 1.1 Zum Begriff des Kindertheaters

Das „Theater mit Kindern“ lässt sich unter dem Begriff des „Kindertheaters“ subsumieren bzw. lässt es sich als eine Seite des Modells „Kindertheater“ beschreiben:

„Theater mit Kindern ist nicht das Gegenmodell zum Theater für Kinder – es ist vielmehr Teil des Modells Kindertheater“ (Ruping/ Schneider 1991, S. 7).

Mira Sack beschreibt das Verhältnis von *Theater mit Kindern* und *Theater für Kinder* als „Brüderchen und Schwesterchen“ in Anlehnung an das Grimmsche Märchen. Mit dieser Beschreibung möchte sie die Verwandtschaft, die gleiche Herkunft, die Gemeinsamkeiten und auch die Differenzen der beiden Seiten des Kindertheaters betonen (vgl. Sack 2007, S. 124ff).

In der Alltagssprache wird unter dem Begriff „Kindertheater“ meist *Theater für Kinder* verstanden. Hier sind Kinder Zuschauer und es werden speziell für sie entwickelte Theaterstücke von Erwachsenen gespielt. Der Begriff „Kindertheater“ meint aber auch das *Theater mit Kindern*, d. h. Theater, in dem Kinder als Spieler in einem von ihnen gestalteten Theaterstück selbst auftreten (vgl. Wenzel 2006, S. 24). An dieser Stelle stellt sich die Frage, warum es eigentlich *Theater mit Kindern* und nicht *Theater von Kindern* heißt. Der Gebrauch des Ausdrucks *Theater von Kindern* würde voraussetzen, dass eine aktiv-kreative Gestaltung, ein Auftreten und Vorkommen von Kindern in der Öffentlichkeit auch ohne die Leitung oder Beteiligung von Erwachsenen möglich wäre bzw. als möglich erachtet würde. Insofern sagt der Gebrauch des Ausdrucks *Theater mit Kindern* etwas über die herrschende gesellschaftliche Sichtweise aus. Dieser Ausdruck unterstreicht, dass man voraussetzt, dass diese Form des kreativen Gestaltens nur *mit* dem Einfluss Erwachsener stattfinden kann (vgl. Wenzel 2006, S. 24f). Wie genau dieser Einfluss aussehen kann oder zu verschiedenen Zeiten ausgesehen hat und wie er zu bewerten ist, davon wird u. a. im Verlauf dieser Arbeit die Rede sein.

Ich werde mich in dieser Arbeit der Verwendung der oben dargestellten Begriffe in der Fachliteratur anschließen. Wenn ich also im Folgenden den Begriff „Kindertheater“ verwende, so meine ich damit sowohl das Theater *für* als auch *mit* Kindern. Wenn ich vom *Theater mit Kindern* spreche, so meine ich das Theater, in dem Kinder selbst spielen.

## 1.2 Begründungszusammenhänge für das Theater mit Kindern

In Anlehnung an Karola Wenzels Arbeit „Arena des Anderen. Zur Philosophie des Kindertheaters“ (2006)<sup>1</sup> möchte ich nun die unterschiedlichen Begründungszusammenhänge für das Theaterspielen mit Kindern darstellen, da sie helfen, die unterschiedlichen Erwartungen und Ansichten, auf die man in der theaterpädagogischen Praxis mit Kindern stößt, besser zu verstehen. Zudem können sie dazu beitragen, den eigenen Standpunkt genauer zu untersuchen.

---

<sup>1</sup> Wenzel greift hier die Begründungszusammenhänge, die Ulrike Hentschel in ihrer Arbeit „Theaterspielen als ästhetische Bildung“ (1996) formuliert hat, auf, um „sie als Arbeitsgrundlage [zu] nutzen und mit der historischen Perspektive auf die theaterpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zu verschränken“ (Wenzel 2006, S. 30).

## 1.2.1 Der kulturpädagogische Begründungszusammenhang

Den Begriff „kulturpädagogisch“ definiert Ulrike Hentschel (1996, S. 123) als

„[...] Weitergabe der in den Bildungsgütern bewahrten kulturellen Werte an die nächste Generation [im Sinne der geisteswissenschaftlichen Pädagogik] [...].“

Wenzel erweitert den Begriff um die Weitergabe von religiösen und Glaubens-Werten. Die Weitergabe der Werte geschieht durch Teilhabe und/ oder durch Formen der Nachahmung und des nachvollziehenden Verstehens. Dies beinhaltet alle Momente, in denen Kinder im oder über das Theaterspiel in eine bestehende Kultur hinein genommen, hinein erzogen werden (vgl. Wenzel 2006, S. 31). Der kulturpädagogische Begründungszusammenhang weist historisch gesehen die längste Geschichte auf.

Bereits in der Antike nahmen Kinder und Jugendliche in unterschiedlichen Funktionen an Tanz- und Theaterfesten teil. Diese Funktionen sind zum Teil mit Initiationsritualen auf dem Weg zum Erwachsenwerden und zum Teil mit der sexuellen Reinheit der Kinder verknüpft. Durch Letzteres wurde ihnen hierbei eine besondere Nähe zu den Göttern zugeschrieben.<sup>2</sup> Spiel und Tanz waren eng mit dem religiösen Kultus verbunden. In der Schule bereiteten die Kinder im Fach Religion die religiösen Feiern mit vor und nahmen daran teil (vgl. Wenzel 2006, S. 32f).

Im römischen Reich führte die Auflösung der Verbindung von Religion und kultischer Feier bzw. von Kultus und Theater dazu, dass Kinder und Jugendliche nicht mehr an theatrale Ausdrucksformen herangeführt wurden. Es wurde sogar für verwerflich und unanständig gehalten (vgl. Wenzel 2006, S. 34).<sup>3</sup>

Im Mittelalter entwickelten sich die theatralen Darstellungen von neuem im Zusammenhang mit dem Glauben. Dies gipfelte in den Mysterienspielen im Spätmittelalter. Inhalt dieser Mysterienspiele war das Nachspielen biblischer Geschichten. Ziel war die Belehrung der gesamten Bevölkerung. Die Mysterienspiele fanden nicht nur innerhalb, sondern auch außerhalb der Kirche statt. Es war die einzige Gelegenheit, zu der sich Jung und Alt ohne Rücksicht auf Standesunterschiede traf. Eine Trennung von Erwachsenen- und Kinderstatus gab es nicht. Alle wirkten als Publikum und als Spieler mit. Der einzige Unterschied betraf

---

<sup>2</sup> Es gab Jungfrauentänze, Waffentänze und orgiastische Tänze, die u. a. zur Ehre des Gottes Dionysos aufgeführt wurden. Kinder waren hier Teil der einleitenden Prozessionen und des dithyrambischen Chortanzes (vgl. Wenzel 2006, S. 33).

<sup>3</sup> Dies hing einerseits damit zusammen, dass die Zustände im Kolosseum sehr roh waren und die theatralen Darbietungen immer mehr zu einer Art Pornographieshow verkamen. Dadurch spielten die musischen Fächer in der Schule immer weniger eine Rolle und Schauspieler galten als ehrlos. Auf der anderen Seite ist diese Entwicklung auf das sich verbreitende Christentum zurückzuführen (vgl. Wenzel 2006, S. 34).

das Geschlecht: Alle Frauenrollen wurden von Männern gespielt (vgl. Wenzel 2006, S. 34f). Unklar ist, ob unter den spielenden Kindern auch nur Jungen waren oder ob Mädchen mitspielten.

Der hohe Unterhaltungswert und die Menge der darstellenden Personen und damit auch der theatralen Formen der Mysterienspiele entfalteten eine Dynamik, durch die sich die Verbindung zwischen Religion und Theater langsam wieder löste. In der Zeit der Reformation sah Luther das Theaterspiel „als probates Mittel, seine Lehre über das protestantische Schultheater zu verbreiten“ (Wenzel 2006, S. 36) und auch das jesuitische Schultheater entstand Ende des 16. Jahrhunderts. Den Pietisten jedoch gelang es schließlich, die Ablehnung des Theaterspiels in die Inhalte der Bildungsreform Ende des 18. Jahrhunderts einfließen zu lassen. Maßgebliche Einflussnahme hatten hierbei bedeutende Pädagogen und Schulgründer, die die negativen Einflüsse des Theaterspiels in Bezug auf die kindliche Entwicklung propagierten (vgl. Wenzel 2006, S. 36).

Die in dieser historischen Entwicklung entstandenen Kategorien der Wertung des Theaterspiels von Kindern und Jugendlichen (Angst vor der Übernahme der Rolle ins Leben/ Vorbehalte vor reinem Spaß am Spiel) beeinflussen das Denken bis heute.

Neben der Verbindung von Religion und Theater hat auch die historische Entwicklung der rhetorischen Lehre eine Bedeutung für die Stellung des Theaters mit Kindern in unserer Gesellschaft. Denn noch heute findet man in Begründungszusammenhängen für das Theaterspiel mit Kindern die Komponente der Erweiterung des sprachlichen und gestischen Ausdrucks. Im Gegensatz zum Theaterspielen genoss die Rhetorik von der Antike, über ihre Blüte in der römischen Kultur bis zum Mittelalter hohes Ansehen. Im 18. Jahrhundert entwickelten Lessing und Goethe spezifische Schauspieltheorien aus rhetorischen Grundlagen. Erst mit Stanislawski rückte die Rhetorik als Grundlage der Schauspielausbildung in den Hintergrund (vgl. Wenzel 2006, S. 37ff).

In früheren Zeiten gehörten also die Erziehung zum Glauben, die Erziehung zu den Künsten und das Hineinwachsen in eine Kultur untrennbar zusammen. In der Renaissance wurde jedoch der Grundstein dafür gelegt, dass die Vorstellung einer kulturellen Bildung unabhängig vom Glauben zu sehen ist. Theater als Vermittler von kulturellen Inhalten, von kultureller Bildung, hat in heutigen Begründungen für das Theaterspielen mit Kindern einen hohen Stellenwert. So schreibt z. B. die Marburger Initiative „Theater und Schule“ der Landesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendtheater Südwest:

„Kulturelle Bildung ist eine gesellschaftliche Aufgabe. Die Förderung von Kinder- und Jugendtheater im Rahmen der allgemeinen Theaterförderung sollte neu gewichtet werden. Investitionen in Kinder- und Jugendtheater ist nicht allein als Investition in dieses oder jenes Theater und seine Qualitäten zu betrachten. Sie ist vor allem eine Investition in die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen selbst. Sie sind die Zukunft des Landes“ (Marburger Initiative Theater und Schule 2004, S. 6).

In dieser Begründung für das Kinder- und Jugendtheater als Vermittler von kultureller Bildung klingt im Hinweis auf die Förderung der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen durch das Theater bereits der nun folgende Begründungszusammenhang an.

### 1.2.2 Der anthropologische Begründungszusammenhang

„Die Erkenntnis, dass Spiel eine im Wesen des Menschen angelegte Ausdrucksform ist, deren Förderung daher in der Entwicklung von Kindern unabdingbar ist, formuliert sich auf der Basis einer von den anderen Lebensbereichen getrennten Wahrnehmung von Kinderspiel“ (Wenzel 2006, S. 43).

Zwischen dem 15. und 18. Jahrhundert traten durch politische, soziale und wirtschaftliche Veränderungen Arbeit und Freizeit immer mehr auseinander. Kindheit und Jugend wurden neue Kategorien für Lebensformen.

„Scheinbar nutzloses Spiel wird damit rechtfertigungsbedürftig vor dem gestrengen, „vernünftigen“ Zeitgeist der Aufklärung“ (Scheuerl in Wenzel 2006, S. 44).

In dieser Zeit verfasste Rousseau 1762 den Erziehungsroman „Emile“. Die Kindheit wurde nun als eigenständiges Lebensalter betrachtet. In demselben Maße wie Rousseau das natürliche Spiel als kindgemäß und authentisch ansah, wendete er sich jedoch gegen das Theater:

„Das trägt seiner Meinung nach nur dazu bei, den naturgegebenen guten Kern im Menschen zu verwischen und zu verfälschen, weil unter einer Rollendistanz die eigene Authentizität leidet“ (Brauneck und Braanaas in Wenzel 2006, S. 44).

Eine weitere Aussage Braanaas macht deutlich, welchen Einfluss Rousseaus Kritik am Theater auf die Theaterpädagogik hatte bzw. hat:

„Es gibt keinen Zweifel, dass Rousseaus Kritik am zeitgenössischen professionellen Theater tiefe Spuren nach sich gezogen hat. Wenn moderne Theaterpädagogik über weite Teile des 20. Jahrhunderts sich so kritisch zur Theaterkunst verhalten hat und diese als Gegensatz zu den Kindern eigenen Ausdrucksformen (child drama) betrachtet hat, kann diese Teilung nur im Licht von Rousseau verstanden werden“ (Braanaas in Wenzel 2006, S. 44).

Im Gegensatz zum Theaterspielen erlebt die Spielforschung und in ihrer Folge die Spielpädagogik über diesen Bedeutungssprung von Spiel ihre Blüte in allen philosophischen Disziplinen. Eine wiederkehrende Erklärung ist dabei die Katharsis-These bzw. die Ausgleichs- und Erholungsfunktion von Spiel im Vergleich zum „ernsten“ Leben (vgl. Wenzel 2006 S. 44).

Noch heute drückt sich diese Entwicklung darin aus, dass in der Vor- und Grundschule das „spielende Lernen“ sehr geschätzt wird, das Theaterspiel als eigenes Fach aber erst einsetzt, wenn den meisten Kindern das Spielen abgewöhnt wurde (vgl. Punkt 1. dieser Arbeit).

Wenzel schreibt weiterhin, dass der anthropologische Begründungszusammenhang somit

„den Einzug des Theaterspiels in den frühen Schuljahren über den Hintergedanken „Kinder spielen sowieso“ [verhindert] [...]. Dieses Wesen von Kindern wird pädagogisch genutzt (um nicht zu sagen ausgeschlachtet), als Qualität aber deswegen nicht angenommen, weil es für Kinder nichts „dazuzulernen“ gibt. Später können dieselben Kinder allerdings über das Theaterspiel wieder zu „besseren Menschen“ erzogen werden“ (Wenzel 2006, S. 46).

Neben diesem Paradox steckt ein weiteres Problem im anthropologischen Begründungszusammenhang:

„Eine Intention „den Menschen als solchen zu bilden“ geschieht immer in konkreten Zusammenhängen, in politisch-gesellschaftlich geprägten Ideensystemen mit einem bestimmten Menschenbild. Die Betonung eines anthropologischen Begründungszusammenhangs verdeckt die darunter liegenden kulturpädagogischen Intentionen, die „im Schutz des Allgemein-menschlichen sich affirmativ den Zielen der Herrschaft unterordnen“ (Wiese in Wenzel 2006, S. 47).

Wenzel stellt im Rahmen des anthropologischen Begründungszusammenhangs drei in der Zeit der Reformpädagogik entstandene theaterpädagogische Konzepte vor, die die Entwicklung des Theaters mit Kindern beeinflusst haben:

## 1. Creative Dramatics

Die Entwicklung der „Creative Dramatics“ von Winifred Ward<sup>4</sup> in den USA entstand um 1930 und entsprang den Reformströmungen um John Dewey.<sup>5</sup> Die Lehrerin und Schauspielerin Winifred Ward gründete ein eigenes Kindertheater und sah im Theaterspiel mit Kindern eine Möglichkeit, die kreative Persönlichkeit zu fördern.

„Geschichten werden durch die Pantomime der Kinder illustriert, dem Körperausdruck wird viel Wert beigemessen. Wenn Dialoge in den Improvisationen eine Rolle spielen, sollen sie geprägt sein von der natürlichen, alltäglichen Sprache der Kinder. Der Lehrer als guter Erzähler entwickelt mit den Kindern gemeinsam Theaterstücke nicht anhand von Textvorlagen, sondern entlang von Geschichten, Erzählungen und Mythen, die schon eine dramatische Struktur beinhalten“ (Braanaas in Wenzel 2006, S. 48).

Ward achtete darauf, dass Improvisationen eine dramatische Struktur bekamen und dass eine gemeinsame Auswertung der Improvisationen in Bezug auf die Dramaturgie der Geschichte

---

<sup>4</sup> Winifred Mary Ward (1884-1975) ist die Gründerin der modernen Sprachtherapie und des Creative Drama. Ihr Buch „Creative Dramatics“ erscheint 1930 und gibt der theaterpädagogischen Richtung ihren Namen (vgl. Wikipedia 2008 und Wenzel 2006, S. 47).

<sup>5</sup> John Dewey (1859-1952) ist Philosoph und Pädagoge in den USA. Er gründet eine Demokratie-Schule, wo er seine Ideen der pragmatischen Philosophie in die Bildungspraxis umsetzte. Seine Bildungsphilosophie präferiert ein Lernen durch Erfahrung anstatt des zu dieser Zeit üblichen Auswendiglernens. Er beeinflusste damit nicht nur das amerikanische Bildungssystem nachhaltig. In „Kunst als Erfahrung“ (1934) beschreibt er die Bedeutung der ästhetischen Erfahrung (in der Erleben und Reflektieren eine Einheit bilden), durch die ein Kunstwerk erst entsteht. Er sieht die ästhetische Erfahrung sowohl im Schaffensprozess als auch in der Wahrnehmung des Kunstgegenstandes begründet (vgl. Beier in Koch/ Streisand 2003, S. 74).

stattfind. Dadurch lernten die Kinder etwas über die Gesetze des Theaters und der Dramaturgie. Ihr primäres Ziel war hierbei nicht die vollkommene Theatervorstellung, sondern der Prozess war ihr wichtiger. Trotzdem waren Aufführungen nicht ausgeschlossen, nur fanden sie eher im nichtöffentlichen Raum (z. B. vor Klassenkameraden, Freunden oder Eltern) statt (vgl. Wenzel 2006, S. 48).

Die Arbeit von Ward und ihrer Kollegin Isabel Burger wurde zur Grundlage der theaterpädagogischen Arbeit von Elsa Olenius.<sup>6</sup> Sie gründete 1942 in Stockholm, Schweden das heute noch international bekannte Kindertheater „Vår Teater“. Elsa Olenius arbeitete Anfang der 1940er Jahre in einer Bibliothek im Süden von Stockholm. Dort lud sie Kinder zu Märchen- und Erzählstunden ein, um sie zum Lesen zu animieren. Aus den Erzählstunden entwickelten sich Spielstunden, indem sie die Kinder ermutigte, die Geschichten nachzuspielen. Anhand der Vermittlung von Kinderbüchern entdeckte Olenius so die dramapädagogische Arbeit. Nach Fortbildungen Mitte der 40er Jahre in den USA, importierte sie dieses Konzept nach Schweden (vgl. Wenzel 1991, S. 87f).<sup>7</sup> In Deutschland kommen diese Impulse sehr verspätet und nur über Umwege an. So ist die deutsche Ausgabe von Viola Spolin „Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater“ (1963) von Ward und Burger beeinflusst. Sie wendet sich allerdings nicht speziell an Kinder, sondern an alle Altersgruppen.

## 2. Child Drama

Peter Slade entwickelte in den 1950er Jahren das „Child Drama“.<sup>8</sup> Charakteristisch für seine Methode ist das Anknüpfen der Theaterarbeit mit Kindern an kindliche Spielformen bei jüngeren Kindern und die Ablehnung jeder Form von Bühnendarstellung oder Vorführung vor einem Publikum bis zum Alter von zwölf Jahren.

„Eine Trennung zwischen passivem Zuschauer und aktivem Spieler entspricht seiner Ansicht nach nicht dem Wesen von Kindern“ (Wenzel 2006, S. 49).

Slade wählte bewusst den Begriff „Drama“, dessen Übersetzung aus dem Griechischen das Handeln impliziert, da dieser Aspekt für ihn eine zentrale Bedeutung in der Arbeit mit

---

<sup>6</sup> Elsa Olenius (1896-1984) war Bibliothekarin und Dramapädagogin (vgl. Wikipedia 2008).

<sup>7</sup> Anfang der 1970er Jahre arbeiteten 655 kommunale Kindertheatergruppen in Schweden nach ihrem Vorbild. Da die englische Literatur schon früh ins Schwedische übersetzt wurde und es eine gute Verständlichkeit zwischen den skandinavischen Sprachen gibt, beeinflussten die Übersetzungen ganz Skandinavien (vgl. Wenzel 2006, S. 49).

<sup>8</sup> Peter Slade (1912-2004) was a pioneer in the field of theatre for children and was also known as an expert in work for those with special needs (vgl. Jessica Kingsley Publishers 2008). 1954 veröffentlichte er eine Arbeit mit dem Titel „Child Drama“ und 1958 „An Introduction to Child Drama“ (vgl. Wenzel 2006, S. 49).

Kindern hatte. Es sind die eigenen, die „natürlichen“ Ausdrucksformen des Kindes, die gefördert werden und nicht schon früh von gelernten, „künstlichen“ Formen überdeckt werden sollen (vgl. Wenzel 2006, S. 50). Im Bühnenspiel sah Slade folgende Gefahren:

„[...]it destroys Child Drama, and children then merely try to copy what adults call theatre.[...] It makes them conscious of audience, spoils their sincerity and teaches them to show off“ (Slade in Wenzel 2006, S. 50).

Mit seiner deutlichen Position gegen das verfrühte Bühnenspiel wurde Slade zum Vorreiter der Theaterpädagogen, die sich in der Diskussion um die produkt- oder prozessorientierte Arbeit für Letzteres aussprachen. Die „Prozess-Produkt-Kontroverse“ bestimmte vor allem den fachlichen Diskurs der Theaterpädagogik in den 1970er Jahren. Die Frage, ob in der theaterpädagogischen Arbeit die sozialen Prozesse oder das ästhetische Produkt im Vordergrund stehen soll, ist heute noch von großer Aktualität. So fordert Lars Göhmann ein „Raus aus der theaterpädagogischen Sackgasse und [ein] [Rauf] auf den Highway der Kunst“, da er die gruppenpädagogischen Prozesse und die Momente des sozialen Lernens als vordergründig in der Theaterpädagogik erlebt. Dadurch werden die eigentlichen Möglichkeiten der Theaterpädagogik nicht wahrgenommen und sie wird als „sozialpädagogischer Rettungsanker“ eingesetzt (vgl. Göhmann 2008, S. 2f).

Slades Kollege und Nachfolger Brian Way legte seinen Schwerpunkt dann auf die Persönlichkeitsentwicklung durch „Drama“ und entwickelte den Begriff „Child Drama“ weiter zum „Educational Drama“. Diese Entwicklung bildete die Basis für die englische „Drama in Education“-Bewegung (vgl. Wenzel 2006, S. 50).

Wenzel merkt an, dass in dem Sladeschen Ansatz eine besondere Aktualität in Bezug auf die Betrachtung des Theaters mit Kindern liegt. Denn obwohl er Kinderspiel und Theaterkunst trennt, so sieht er doch im Kinderspiel den Ausgangspunkt für ästhetische Formen des Theaterspiels. Slades Vorstellungen von Theaterästhetik, die er für das Theater mit Kindern ablehnt, gründen auf einer Aufführungsästhetik der Jahrhundertwende, in der die Aufteilung von Haupt- und Nebenrollen und die Arbeit an einer Rolle im Vordergrund standen. Die Energie des kindlichen Spiels, die sich eher in Formen des chorischen, epischen und experimentellen Theaters umsetzen lässt, ist darin nicht zu finden (vgl. Wenzel 2006, S. 51).

### **3. Kunsterziehungsbewegung und Laienspiel**

In Deutschland sind es die Kunsterziehungsbewegung und das Laienspiel, in denen sich die reformpädagogischen Ansätze widerspiegeln. Jedoch sind diese Ansätze in Bezug auf die Theaterpädagogik noch wenig untersucht oder betreffen eher die Gruppe der Jugendlichen (vgl. Wenzel 2006, S. 52ff).

Dass der anthropologische Begründungszusammenhang auch heute noch eine wichtige Rolle spielt, wenn es darum geht, dass Kinder Theaterspielen sollen, lässt sich am Begriff des „spielerischen Lernens“ erkennen, der gerne als Ziel formuliert wird. Spielerisch meint hier die Förderung, der den Kindern von Natur aus nahe stehenden Ausdrucksformen.

### 1.2.3 Der sozialisationstheoretische Begründungszusammenhang

Historisch gesehen ist der sozialisationstheoretische Begründungszusammenhang der bis hierher jüngste. Da er erst dort zum Tragen kommt,

„wo die Rollen, die die Personen der Gesellschaft einnehmen wechselbar sind und nicht mit dem Stand der Eltern/ der Familie/ des Geschlechts festgeschrieben sind wie noch bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts“ (Wenzel 2006, S. 62).

Der amerikanische Philosoph und Sozialpsychologe George Herbert Mead, dessen Vorlesungen zwischen 1900 und 1930 die Basis des späteren „symbolischen Interaktionismus“ bilden, prägte die Ansicht, dass sich die Identität eines Menschen erst im Durchgang durch die Rolle des Anderen konstituiert (vgl. Wenzel 2006, S. 56).<sup>9</sup> Das soziale Rollenspiel des Kindes wird zur Voraussetzung für eine stabile Identität gesehen. Das interaktionistische Entwicklungs- und Bildungsverständnis sieht den Mensch als selbstbestimmtes Subjekt, das sich mit seiner Umwelt aktiv auseinandersetzt und sich somit die Rolle aneignet, die es in seinem Leben spielen möchte.

Die Theaterpädagogik wird „als Lehr- und Lernfeld für gesellschaftliche Interaktionsprozesse“ (Nickel in Wenzel 2006, S. 56) gesehen. Sie soll Empathie, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz, Flexibilität und die eigene Identitätsfindung fördern.

„Als zentrale Methode zur Einübung dieser gesellschaftlich notwendigen Fähigkeiten gilt das Rollenspiel, das im sanktionsfreien Raum und unabhängig von pragmatischen Zwängen das Erproben des Rollenhandelns ermöglicht“ (Hentschel, Ulrike 1996, S. 106).

Die theaterpädagogischen Ansätze der 1970er Jahre sahen ihre Spielformen als ein Mittel der politischen Bildung und gesellschaftlichen Emanzipation. Theaterarbeit wurde verstanden als Erziehung zur Mündigkeit und politischer Teilhabe, persönliche und politische

---

<sup>9</sup> George Herbert Mead (1863-1931) war Professor für Philosophie und Sozialpsychologie an der Universität Chicago. Meads Schüler Charles W. Morris (1903–1979) veröffentlichte 1934 auf der Basis von Vorlesungsmitschriften von Studierenden das später viel beachtete Werk: "Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist". Mead selbst hat seine Theorie nie systematisch niedergelegt. Die Entwicklung des Symbolischen Interaktionismus durch seinen Schüler Herbert Blumer geht auf Meads Arbeiten zur Theorie der symbolvermittelten Kommunikation zurück, die Mead in jener Vorlesung über Sozialpsychologie, die er von 1900 bis 1930 in Chicago hielt, ausgearbeitet hat (vgl. Wikipedia 2008 und The Internet Encyclopedia of Philosophy 2008).

Handlungskompetenz sollte erlernt werden (vgl. Hentschel, Ingrid 2008, S. 2). Dabei gingen die einzelnen Vertreter sehr unterschiedlich vor. Die an einer Spielpädagogik interessierten Pädagogen versuchten den Kindern emanzipatorisch-kritische Instrumente an die Hand zu geben. Theaterpraktiker und -künstler orientierten sich an Konzepten von Hoernle, Brecht und Benjamin, „die Kindertheater im Rahmen einer sozialistischen Erziehung als Klassenkampf propagieren“ (Wenzel 2006, S. 57).<sup>10</sup>

Haug (1977) kritisierte das emanzipatorische Rollenspiel, da beim Abbilden der Erfahrung lediglich eine Verdopplung entsteht und so die vorhandenen Verhältnisse bestätigt werden. Auch Elisabeth Scherf, die zur selben Zeit soziodramatisches Stegreifspiel mit Kindern betreibt, hatte Bedenken,

„ob nicht die reine Reproduktion der Alltagswirklichkeit auf der Bühne zu natürlich bliebe [...] und kein Abstand des Zeigens zum Beobachten entstehen würde“ (Scherf in Wenzel 2006, S. 60).

Daher entwickelte sie zusammen mit den Kindern einfache Techniken der Verfremdung, die im Spiel variabel eingesetzt werden können. So gab es z. B. den „Zeiger“, wo ein Zuschauerkind die Szene stoppen und kommentieren durfte, und das „Echo“, wo das Publikum verlangen durfte, dass der letzte gesprochene Satz wiederholt wird. Scherf beschreibt wie durch diese Veränderungen eine eigene Ästhetik entsteht und sich ein Eigenleben entwickelt, in dem eine Utopie des anderen durchscheint. Scherf bezieht sich zwar nicht auf Brecht, aber die Parallelen zu seinen Verfremdungstechniken sind erkennbar (vgl. Wenzel 2006, S. 60).

Zugestehen muss man dem emanzipatorische Kindertheater der 1970er Jahre, dass es nun explizit die Kinder in den Mittelpunkt der Theaterpädagogik rückte und damit die Konzentration auf das Jugendalter durchbrach. Es war Wegbereiter für ein spezielles Theater für Kinder und Initiator von gezielter Vor- und Nachbereitung für die Kinder an den Theatern. Parallel dazu entstanden viele Projekte des Theaters mit Kindern (vgl. Hentschel, Ingrid 2008, S. 2). Zudem beeinflusste es die theaterpädagogische Entwicklung außerhalb Deutschlands. Das Gripstheater und die Arbeiten von Bunse/ Paris werden z. B. in skandinavischen Werken als Impulse für die eigene Weiterentwicklung genannt. In Deutschland setzte sich diese Entwicklung nicht fort, da sich die Ergebnisse nicht wie erwartet einstellten (vgl. Wenzel 2006, S. 60).<sup>11</sup> Auch Helme Ebert-Paris und Volkhard Paris von der Jugendkunstschule Unna

---

<sup>10</sup> Das „Programm eines proletarischen Kindertheaters“ von Walter Benjamin ist die wohl bekannteste Rezeption dieser Ansätze. Es schildert die Theaterarbeit von Asja Lacin einer Freundin Benjamins und propagiert das auf Improvisation und kollektiver Arbeit beruhende Theaterspiel der Kinder (vgl. Beier in Koch/Streisand 2003, S. 40).

<sup>11</sup> Die Bewegung des emanzipatorischen Kindertheaters hat jedoch die Grundlage für viele Gruppen und Institutionen der heutigen Theaterpädagogik gelegt. Viele dieser Institutionen begründen ihre Arbeit weitaus

machten eine Wende. Sie stellten fest, dass die Kinder vielmehr die Unterhaltung und den Spaß beim Spiel suchten, als dass sie ein Interesse an der von den Erwachsenen vorgegebenen kritischen Haltung hatten. Denn das Medium Theater ist für Kinder stark lustbetont und „sie wollen Theatermachen genießen“ (Ebert-Paris/ Paris 1991, S.16).

Dem emanzipatorischen Kindertheater fehlte meist der Bezug zu einer Ästhetik des Theaters und das Theaterspielen wurde hier zur Einübung gesellschaftlich nützlicher Fähigkeiten und Rollen eingesetzt. Daher stellt sich der sozialisationstheoretische Begründungszusammenhang in eine Linie mit der Rhetorik und gehört damit zu den kulturpädagogischen Intentionen(vgl. Wenzel 2006, S. 61). Bei den Begründungen, die sich für das Theaterspielen mit Kindern hier ableiten lassen, geht es um das Erlernen eines Rollenspektrums für den Alltag – häufig mit einer gesellschaftskritischen, emanzipatorischen Komponente – und um den Erwerb kommunikativer Kompetenzen oder so genannter „Schlüsselkompetenzen“. Das Zauberwort „Schlüsselkompetenzen“ öffnet heute oft den Weg zur Finanzierung theaterpädagogischer Projekte und wird auch programmatisch in der kulturellen Jugendbildung vertreten. So schreibt die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ):

„Schlüsselkompetenzen sind Fähigkeiten, die wir heute brauchen, um unser Leben erfolgreich zu bewältigen: in Ausbildung und Beruf, in der Familie, im Freundeskreis und im Alltagsleben. [...] Dazu gehören z. B. Kreatives Denken, Improvisationsvermögen, Ausdrucksfähigkeit, soziale Kompetenz, Toleranz, Selbstorganisation, Ausdauer oder auch die Fähigkeit, die Initiative zu ergreifen. Kulturelle Bildung ist mehr als Wissen und Fähigkeit: sie umfasst die Persönlichkeitsbildung.[...]“ (BKJ/ BER 2008, S.1).

Reiht sich die Theaterpädagogik hier ein, so birgt sie die Gefahr als ein „Allheilmittel“ zu fungieren. Der Begriff „Schlüsselkompetenz“ subsumiert aus meiner Sicht alle bisher dargestellten Begründungsmodelle für das Theater mit Kindern und schließt auch den nun folgenden mit ein.

#### 1.2.4 Der ästhetische Begründungszusammenhang

In den bisher dargestellten Begründungszusammenhängen gehört die Kunstform „Theater“ mal mehr, mal weniger mit zum Ansatz. So resümiert Ulrike Hentschel in ihrer Darstellung der Begründungszusammenhänge, dass der Mehrzahl der Ansätze gemeinsam ist,

„dass sie ihr Bildungsziel nicht aus den besonderen Anforderungen des künstlerischen Mediums Theater ableiten, sondern im Hinblick auf religiöse, politische, moralische, kulturelle, soziale und pädagogische Vorstellungen bestimmen“ (Hentschel, Ulrike 1996, S. 131).

---

differenzierter und haben sich mit der Zeit weiterentwickelt, wie z.B. das Grips Theater in Berlin (vgl. Wenzel 2006, S. 62).

Wenzel schließt sich dem an und bemerkt, dass

„inwieweit die Kunst im kulturpädagogischen Begründungszusammenhang (Religion/ Mythos, Rhetorik, kulturelle Bildung), im anthropologischen oder im sozialisationstheoretischen Begründungszusammenhang „Mittel zum Zweck“ ist oder eigenständig gesehen wird, [...] eine Frage der jeweiligen Umsetzung in die Praxis [bleibt]“ (Wenzel 2006, S. 62f).

Der ästhetische Begründungszusammenhang geht dagegen primär von der Ästhetik aus und versucht bewusst andere Intentionen auszuklammern. Zentral für den ästhetischen Begründungszusammenhang ist der Begriff der „Ästhetischen Bildung“.<sup>12</sup>

Der Begriff „Ästhetische Bildung“ wird in der Fachliteratur mehrdeutig verwandt: sowohl im Sinne von Wahrnehmungserziehung, Bildung der Sinne als auch als Bildung durch die wahrnehmende und gestaltende Auseinandersetzung mit Kunst. Die bildungstheoretische Frage nach der Bedeutung von Kunst bzw. künstlerischer Tätigkeit für den Bildungsprozess des Menschen wurde erstmals von Schiller in seiner Schrift „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ (1795) gestellt. In Ahnlehnung an die Autonomieästhetik Kants weist Schiller jede Form der Verzweckung von Kunst für moralische oder theoretische Bildung zurück. Er sieht in der Auseinandersetzung des Menschen mit Kunst die Befähigung zur Selbstbestimmung durch Selbsttätigkeit. Die Ästhetische Bildung wird damit für die neuhumanistische Bildungstheorie zum Inbegriff der Bildung überhaupt (vgl. Hentschel, Ulrike in Koch/ Streisand 2003, S. 2f). Die Theaterpädagogik wandte sich in den 1990er Jahren verstärkt dem Begriff der Ästhetischen Bildung zu. Die übertriebene pädagogische Instrumentalisierung des Theater der 1970er und 1980er Jahre wurde abgelehnt und die ästhetischen Qualitäten wurden wieder entdeckt. Besonders hervorgehoben wird, dass die Ästhetische Bildung die Bildung der Persönlichkeit und sozialer Kompetenzen mit einschließt (vgl. Czerny 2004, S. 2).

Dort wo das Theaterspielen von Kindern mit dem Begriff der ästhetischen Bildung begründet wird, geht es neben einer künstlerischen Ausbildung um die Bildung eines Selbst, eines Ich, einer in jedem Fall flexiblen Identität (vgl. Wenzel 2006, S. 65). Im Theaterspiel

„können die Spielenden etwas über sich selbst erfahren bzw. mit Situationen und Gefühlen in Berührung kommen, die sie noch nicht kennen. Sie machen also, um es mit Schiller zu sprechen, ästhetische Erfahrungen“ (Czerny 2004, S. 5).

In diesem Zusammenhang erwähnt Wenzel auch den von Wiese/ Günther/ Ruping geprägten Begriff des „Theatralen Lernens“. Der Begriff des „Theatralen Lernen“ beinhaltet eine sehr gesellschaftskritische Komponente. Lernprozesse wurden demnach im Laufe der Zeit von

---

<sup>12</sup> „Ästhetik“ kommt aus dem Griechischen „aisthesis“, d. h. sinnliche Wahrnehmung und Sinneswahrnehmung. In der Mitte des 18. Jahrhunderts wird die Kunst zum Gegenstand der Ästhetik, die sich als Teildisziplin der Philosophie auf die sinnliche Erkenntnis und das Schöne bezieht (vgl. Hentschel, Ulrike in Koch/ Streisand 2003, S. 9).

konkreten Handlungsproblematiken abgeschnitten und durch ein Subjektideal ersetzt: „Ich bin was ich habe!“ Auf Lernprozesse bezogen heißt das:

„Der mögliche Gebrauchswert einer Lernleistung wird von den Lernenden zu einem Tauschwert (Zensuren, soziale Anerkennung, Hierarchien-Bildung) abstrahiert, in dem sich alle Lernleistungen miteinander vergleichen und bewerten lassen. Die Lernleistungen der anderen werden damit zur Äquivalentform des eigenen Wertausdrucks“ (Wiese u. a. 2006, S. 33).

Was im Lernprozess fehlt, ist das sinnlich-praktische Motiv. Dies wurde durch Disziplin ersetzt. Bleibt eine Lernleistung aus, erfolgen Restriktionen. Die Kinder lernen den Restriktionen auszuweichen und gewinnen ein negatives Verhältnis zur Lernleistung. Es entstehen Motivationsprobleme oder Lernwiderstände (vgl. Wiese u. a. 2006, S.33f).

Das Theatrale Lernen setzt, wie das ästhetische Lernen, einen zweckfreien künstlerischen Raum und die Distanzierung von restriktiven Lernzusammenhängen voraus. Was im ästhetischen Lernen nur individuiert möglich ist, wird im theatralen Lernen zur kollektiven Erfahrung. Theatrale Lernprozesse bilden somit eine „dialektische Synthese“ ästhetischer und sozialer Lernvorgänge:

„In theatralen Lernprozessen können soziale Erfahrungen in eine ästhetische Form gebracht werden, die den instrumentellen Charakter der gesellschaftlichen Interaktion für die Dauer des theatral-künstlerischen Spiels aufhebt“ (Wiese u. a. 2006, S. 49).

Wird Theater mit Kindern mit dem Konzept von Wiese u. a. begründet, geht es neben der künstlerischen Ausbildung um die Erfahrung der Gruppe, des Ensembles, des Zusammenspiels (vgl. Wenzel 2006, S. 68).

### 1.3 Die Sichtweise des „Defizitären“ und die Sichtweise des „Musealen“

Aus dem Blickpunkt der theaterpädagogischen Praxis lässt sich sagen, dass die verschiedenen Intentionen des Theaterspielens mit Kindern, die hier aufgeführt wurden, heute noch das Theater mit Kindern bestimmen.

Wenzel (2006, S. 69) findet „bei allen Differenzen [...] dennoch Gemeinsamkeiten, Perspektiven, die sich quer durch die Geschichte und Intentionen ziehen“ und definiert die Sichtweise des „Defizitären“ und die Sichtweise des „Musealen“. Als „Defizitär“ beschreibt sie den

„mit dem grundsätzlich erzieherischen Auftrag verbundenen Gedanken, dass Kinder nicht nur lernen, sondern dass sie etwas Bestimmtes lernen müssen, was sie noch nicht können/ wissen und als Erwachsene aber können/ wissen sollen“ (Wenzel 2006, S. 69).

Als „Museal“ bezeichnet Wenzel die Sichtweise, dass Kinder

„als etwas Höheres, besonders Schützenswertes und möglichst gegen eine Weiterentwicklung zu Erhaltenes gesehen werden“ (Wenzel 2006, S. 69).

Je stärker Kinder im Laufe der Zeit explizit die Rolle der Lernenden bekommen (diese Entwicklung kommt vor allem mit der mittelalterlichen Schulbildung in Gang) und ihr Lernen als Bildung für das Leben Bedeutung erlangt, umso mehr entsteht die Vorstellung von einer stufenweisen Entwicklung von Fähigkeiten, die in den verschiedenen Theorien der Entwicklungspsychologie ausreichend dargestellt sind. Auf der einen Seite wird nun die Kindheit als ein eigenständiges Lebensalter erkannt und als schützenswert erachtet, auf der anderen Seite geht damit jedoch eine Abwertung der Fähigkeiten des Kindes einher. Im Zuge der zunehmenden Industrialisierung wird das Kind zudem aus der erwachsenen Arbeitsgemeinschaft ausgeschlossen. Initiationsriten werden nun an äußere Faktoren gekoppelt: mit sechs geht das Kind zur Schule, bis dahin soll es bestimmte Dinge wissen (z. B. die Farben kennen), aber andere Dinge soll es noch nicht können, wie z. B. schon leichte Aufgaben rechnen, einfache Wörter lesen und schreiben. Das bringt den Lehrer in Schwierigkeiten, denn gelernt wird nach einem bestimmten vorgegebenen Schema. Das Kind sollte noch formbar sein, wenn es in die Schule kommt. Es ist also nicht mehr die Aufgabe der Gemeinschaft einen Wechsel von einem Lebensalter in das nächste einzuleiten, sondern „es wird zur Aufgabe des Kindes, sich immer wieder seiner Wissens- und Könnensstufe zu versichern und seiner Identität“ (Wenzel 2006, S. 72).

Das sich bildende Subjekt ist auf sich selbst gestellt. Aber wie Lenzen kritisch anmerkt: Es gibt Hilfe,

„ein umfangreicher Apparat an Helfern, Pädagogen und Lehrern steht zur Verfügung. Wofür steht er zur Verfügung? – Zum Mündig-Machen“ (Lenzen in Wenzel 2006, S. 73).

Die heutige Theaterpädagogik, die ihre Wurzeln in der Spielpädagogik hat, ist von diesem defizitären Denken geprägt. Dort wo Theaterspielen mit Kindern sozialisationstheoretisch begründet wird, kommt eine defizitäre Sichtweise zum Vorschein. Denn mit dem sozialisationstheoretischen Begründungszusammenhang schließt die Theaterpädagogik an entwicklungspsychologische Vorstellungen an. Die am weitesten entwickelte Stufe, die es für den Menschen zu erreichen gilt, ist die einer flexiblen Persönlichkeit, die die verschiedenen Rollen in der Gesellschaft situationsangemessen einzunehmen weiß. Das Kind muss diesen flexiblen Umgang mit unterschiedlichen Rollen erst lernen (vgl. Wenzel 2006, S. 76).

Im ästhetischen Begründungszusammenhang nach Ulrike Hentschel drückt sich das Defizitäre im Bildungsbegriff aus. Hentschel sieht das Theaterspielen und das Theatersehen im Kindesalter als einen „Übungsstoff“, jedoch nicht zur Erreichung eines innerhalb der

Sozialisation anzustrebenden Zwecks, „sondern um die Fähigkeit zur ästhetischen Erfahrung und zum ästhetischen Urteil erst herauszubilden“ (Hentschel, Ulrike 2007, S. 99). Die ästhetische Erfahrung, die im Theaterspielen gemacht wird, ist damit eine Erfahrung, „derer die theaterpädagogisch zu bildende Gesellschaft bedarf“ (Wenzel 2006, S. 77).

Dies kritisieren auch Wiese u. a. an dem Konzept von Hentschel. Denn obwohl Hentschel davon ausgeht, „dass dem Theaterspielen bestimmte Lernprozesse immanent sind, ohne dass eine außerästhetisch begründete Pädagogisierung oder Didaktisierung des Gegenstandes erfolgen müsse“ (Hentschel, Ulrike in Wiese u. a 2006, S. 255), so bleibt sie „doch der sozialbehavioristischen Deutung von Entwicklung und Erziehung verhaftet [...] [und] der Subjektbegriff [...] [bleibt] als ungedeutete Schlüsselkategorie der Erziehung oder Bildung erhalten“ (Wiese u. a. 2006, S. 274). Das Konzept des „theatralen Lernens“ nach Wiese u. a., das den traditionellen Subjektbegriff, der sich am Fortschritt orientiert und sich für diesen instrumentalisiert, in Frage stellt, kritisiert damit den defizitären Blick (vgl. Wenzel 2006, S. 77 und Punkt 1.2.4 dieser Arbeit).

Die anthropologisch fundierten, reformpädagogischen Intentionen setzen dem defizitären Blick die Wertschätzung der Kindheit als eigenem Lebensalter entgegen. Gefördert werden soll, was dem Kinde „naturgemäß“ ist. Da die Definition des „Naturgemäßen“ aus Sicht der Erwachsenen erfolgt, bleibt der Ausgangspunkt der Erwachsene. Wenzel meint,

„dass diesem Blick auf Kindheit aus der Perspektive der Erwachsenen gerade wegen seiner Abgeschlossenheit das Attribut „museal“ entspricht“ (Wenzel 2006, S. 80).

Das „Museale“ an der Haltung der Erwachsenen gegenüber der Leistungen der Kinder, wird besonders deutlich an dem distanziert amüsierten Blick der Erwachsenen auf eine Theateraufführung von Kindern.<sup>13</sup> Das Theaterspielen der Kinder wird so betrachtet wie man auch Ausstellungsgegenstände aus vergangenen Zeiten anschaut. Dies mag zum einen daran liegen, dass in unserer Gesellschaft eine starke Trennung zwischen Erwachsenen- und Kinderwelt herrscht. Während die Erwachsenen um einen Tisch sitzen und reden, spielen die Kinder in einem anderen Raum oder draußen. Meisten werden sie heute jedoch vor dem Fernseher oder vor der Playstation „geparkt“, so dass die Erwachsenen unter sich sind und ihre Ruhe haben. Vielleicht würde es den Erwachsenen gut tun, wenn sie öfters mal spielen und sich etwas „Kindsein“ zugestehen würden. Spielten sie dann sogar noch mit den Kindern, käme das beiden zugute. Ein anderer Grund für den distanziert amüsierten Blick auf eine Theateraufführung von Kindern ist meiner Ansicht nach auch die Art und Weise der

---

<sup>13</sup> In der Zeit des Rokoko, zwischen 1740 und 1820, gab es eine große Anzahl von Kindertheatergruppen in Deutschland, die zur Unterhaltung eines erwachsenen Publikums spielten (vgl. Wenzel 2006, S. 82).

Präsentation. Daher sollte der Aspekt des „Musealen“ aus meiner Sicht in der theaterpädagogischen Arbeit mit Kindern besonders beachtet werden.

### 1.3.1 Reflexionen zur theaterpädagogischen Praxis

Der defizitäre Blick auf Kinder ist so sehr in das Alltagsverständnis aufgenommen, dass auch weniger direktive Praxen von ihm durchsetzt sind. So hörte auch ich mich schon zu Kindern sagen: „Nicht mit dem Rücken zum Publikum!“ Aber warum eigentlich nicht? Diese Anweisung baut auf einer Sichtweise auf, in der es sich in der Theaterkunst um ein generelles „falsch“ und „richtig“ handelt, wobei das Richtige einem vermeintlichen Ideal entspricht. Das Ideal richtet sich nach einem sehr traditionellen Theaterverständnis. Von diesem Theaterverständnis wird abgeleitet, was die Kinder schrittweise lernen sollen. So wird

„die Besetzung der Rollen nach Kriterien wie Stimmstärke, Rollentyp, Fähigkeit des Auswendiglernens [verteilt], [dies] bestätigt den Kindern erneut, dass das Theaterspiel ebenso wie alles andere ein Fach ist, das gelernt werden muss, in dem man eine Stufe nach der anderen überwinden muss, um vielleicht irgendwann einmal gut genug dafür sein zu können“ (Wenzel 2006, S. 88).

In diesem Zusammenhang habe ich die Aussage eines Kindes vor Augen, das mir berichtete, es müsse gerade die Hauptrolle in „Hänsel und Gretel“ im Hort spielen, obwohl es gar keine Lust dazu habe. Aber die Erzieherin habe gesagt, nur sie könne das so gut spielen.

Hajo Wiese schreibt in einer kritischen Rede gegen die hoch gelobte Helene-Lange-Schule in Wiesbaden mit theaterpädagogischem Schwerpunkt:

„Wir können unschwer erkennen, dass der übliche Lern- und Erfahrungsmodus der Schule auch an der Helene-Lange-Schule und dem dort stattfindenden theaterpädagogischen Unterricht nicht überschritten wird. Das Theaterspiel sorgt dort lediglich für ein schärferes Leistungsdenken, das die Schüler an sich selbst vollziehen und mit dem sie nach außen auftreten, in dem sie es als Konkurrenzmittel in Anschlag bringen. Die dabei auftretenden Starallüren werden von der Schulleiterin ausdrücklich gewürdigt [...]“ (Wiese in Wenzel 2006, S. 88).

Die defizitäre Sichtweise in der Theaterpädagogik fördert dasselbe Leistungsdenken wie die Schule. An dieser Stelle möchte ich mich folgender Aussage Wenzels anschließen:

„Bleibt es bei der Dominanz dieses die erzieherischen Prozesse leitenden defizitären Diskurses, dann wird an den Formen und an den künstlerischen Möglichkeiten der [Kinder] und Jugendlichen weiterhin vorbeigearbeitet, ganz gleich, wie modern bzw. wie postmodern die Ästhetik ist, die angestrebt wird. Die Trennungslinie zwischen den Generationen wird nicht nur aufrechterhalten, sondern verschärft“ (Wenzel 2006, S. 88).

Die Aufführung eines Theaterprojekts der August-Bebel-Schule in Offenbach, die ich mir im Mai dieses Jahres anschaute, entspricht in meinen Augen genau diesem Punkt. Im Rahmen von TUSCH (Theater und Schule) Frankfurt/ Rhein-Main kooperierten hier das Schauspiel

Frankfurt und vier Oberstufenkurse (Theater-, Kunst-, Audio- und Videokurs) der August-Bebel-Schule Offenbach. Das Thema der theatralen Collage lautete „RAUSCH. LIEBE MACHT TOD/ T“. Was so viel versprechend klang, enttäuschte mich jedoch sehr. Denn die theaterspielenden Schüler hatten nach meinem Empfinden wenige Möglichkeiten sich in die Produktion selbst einzubringen. Sie erweckten vielmehr den Eindruck als hätten sie hauptsächlich die Funktion, die Vorstellung von Theaterkunst, der für das Projekt verantwortlichen Theaterschaffenden, zu bedienen.

Neben dieser Herangehensweise finden sich in der theaterpädagogischen Praxis auch verschiedene Formen, die von der Reformpädagogik beeinflusst den Ideen und dem Ausdruck der Kinder möglichst wenig entgegensetzen möchten.<sup>14</sup> Setzt der Theaterpädagoge hier jedoch keinen Rahmen um das freie, „natürliche“ Spiel der Kinder, so besteht die Gefahr, dass er sie zur Schau stellt. Sollte man daher nicht besser wie bei den dramapädagogischen Konzepten, von einer Aufführung beim Theaterspiel mit Kindern absehen? Hier möchte ich ein deutliches „Nein“ aussprechen, denn „der Schutz der Kinder vor der Öffentlichkeit entwertet ihre Beiträge in der Gesellschaft“ (Wenzel 2006, S. 90).

#### 1.4 „Arena des Anderen“ – Kindertheater als Ensemblekunst

Karola Wenzel stellt in ihrer Arbeit „Arena des Anderen. Zur Philosophie des Kindertheaters“ ihren theaterpädagogischen Ansatz vor. Dieser beruft sich zum einen auf das Philosophieren mit Kindern und zum anderen auf die Ensemblekunst. Der Gedanke der Ensemblekunst soll einen Gegensatz zu den sonst verbreiteten Formen der Theaterkunst bilden, „die sich durch das Können einzelner definiert, von denen die besten schließlich von der Mediengesellschaft gekürt werden“ (Wenzel 2006, S. 154).

An dieser Stelle schließt Wenzels Konzept an das Konzept des „theatralen Lernens“ von Wiese u. a. an. Das Konzept von Wiese u. a. stellt die These auf, dass das theatrale Lernen „nicht individuiert möglich“ ist und richtet sich gegen die defizitären Ansichten in der Theaterpädagogik (vgl. Wiese u. a. 2006, S. 49 und Punkt 1.2.4 und 1.3 dieser Arbeit). Sie sehen im Theaterspiel die Möglichkeit, eine Aufmerksamkeit für den anderen und das Andere unter den Schülern anzustoßen.

---

<sup>14</sup> Dazu zählen nicht die Formen, die jede Art von Aufführung ablehnen, denn hier handelt es sich nicht um Theaterspiel oder Theaterpädagogik (vgl. Wenzel 2006, S. 89).

„Dabei können die im ästhetischen Lernen nur individuiert zum Ausdruck kommenden authentischen Erfahrungen im theatralen Prozess kommuniziert und sozialisiert werden. Die anderen nehmen teil an dem ästhetisch-gestaltenden Prozess des einzelnen und sind dessen konstituierende Voraussetzung“ (Wiese u. a. 2006, S. 50).

Das Ensemblespiel ermöglicht es, dem Anderen einen Ort und eine Erfahrung zu geben.

Durch das Ensemblespiel kann demnach eine Kinderkunst entstehen,

„deren erstes und letztes unterscheidendes Merkmal das Gesellige – ästhetisch gesprochen das Chorische - ist, weil es sich aus der Theatralität des gemeinsamen Spiels speist“ (Wenzel 2006, S. 154).

Als entscheidender Faktor für die gemeinsame Arbeit kommt die Haltung des Theaterpädagogen hinzu. Der Theaterpädagoge darf sich dabei nicht über das Wissen definieren, dass er „den Kindern voraus hat“. Sondern er muss „echte Fragen“ haben und auch etwas lernen wollen (vgl. Wenzel 2006, S. 154):

„Wir arbeiten gemeinsam in einem Verstehens-, Deutungs- und Darstellungsprozess und dazu gehört auch, dass ich mein Verständnis, meine Deutungsperspektive aufs Spiel setze und erweitere. Ich muss mich also genauso einbringen [...]. **Das Endprodukt wird nicht das ihre und nicht das meine, es ist dazwischen**“ (Wenzel 2006, S. 154f).

Der Begriff des Philosophierens ist hier als ein „Deuten von Deutungen“ zu verstehen und findet im ganzen künstlerischen Prozess statt. Wichtig ist dabei „die gemeinsame Klärung, der offene, eben im weiten Sinne „philosophische“ Umgang mit dem Thema im Gespräch“ zwischen Theaterpädagoge und Kindern (vgl. Wenzel 2006, S. 157). Das Konzept des Philosophierens mit Kindern geht von einem anderen, oder wie Wenzel schreibt, „neuem“ pädagogischen Verhältnis aus. Denn das Kind wird hier nicht als Kind, sondern als „Anderer“ wahrgenommen. Dieses Verhältnis sieht Wenzel als unabdingbar für eine Theaterkunst mit Kindern.

„Erst mit dem Einzug des gemeinsamen Philosophierens im weitesten Sinne ist eine Kunst mit Kindern möglich, weil ich nur dann als Erwachsene genauso beteiligt bin und nicht mehr museal oder defizitär auf den Anderen blicke“ (Wenzel 2006, S. 157f).

Methodisch bedeutet dies eine Gleichgewichtung der Momente des Impuls-Gebens und des Impuls-Aufnehmens auf Seiten des Theaterpädagogen und der Kinder. Das Impuls-Aufnehmen auf Seiten des Theaterpädagogen erfolgt durch das Mitschreiben der Gespräche, der Improvisationstexte oder durch das Auswerten des Feedbacks am Ende der Theaterstunde. Das Impuls-Geben findet als Antwort auf das Aufgenommene, als Antwort auf die Gespräche, die Improvisationen, die Spielformen und die Feedbacksätze statt (vgl. Wenzel 2006, S. 157).

#### 1.4.1 Reflexionen zum Kindertheater als Ensemblekunst

Im Ansatz von Karola Wenzel sehe ich viele Möglichkeiten eines Wandels in der Theaterpädagogik im Feld der außerschulischen kulturellen Bildung von Kindern. Auch in Bezug auf meine eigene theaterpädagogische Praxis mit Kindern kann ich mich mit Wenzels Ansatz am ehesten identifizieren.

Da die flächendeckende Einführung der Ganztagschule noch in weiter Ferne liegt, bildet die außerschulische kulturelle Bildung den Bereich, wo Kinder frei und ohne Leistungsdruck Erfahrungen mit dem Medium Theater sammeln können. Dafür sind aber einerseits gewisse äußere Rahmenbedingungen notwendig, wie ich sie noch im zweiten Abschnitt dieser Arbeit beschreiben werde, und es ist ein Umdenken des Theaterpädagogen als Spielleiter nötig, so wie es Wenzel beschreibt. Sieht der Theaterpädagoge im Kind nicht mehr ein noch zu entwickelndes Wesen, sondern einfach einen Anderen, so kann Theater entstehen, dass die Weltsicht der Kinder abbildet. Lässt sich der Theaterpädagoge auf einen gemeinsamen künstlerischen Prozess mit den Kindern ein, so wird auch er lernen und um viele Erfahrungen reicher. Gibt man Kindern den Raum, z. B. durch Gruppenarbeit, ihre Ideen umzusetzen, und besteht in der Erarbeitung einer Aufführung ein Gleichgewicht zwischen Impuls-Geben und Impuls-Nehmen zwischen dem Theaterpädagogen und den Kindern, so werden bei den Kindern kaum Motivationsprobleme auftreten. Merken Kinder - so ist meine Erfahrung - dass man ihnen mit einem ehrlichen Interesse daran begegnet, wie sie die Dinge sehen, so hat man auch keine Autoritätsprobleme. Aber der Theaterpädagoge muss die Übersicht haben und das Erarbeitete zusammenführen, sonst endet alles im Chaos. Natürlich ist er auch derjenige, der für das Einhalten von Regeln sorgt, die gemeinsam aufgestellt wurden oder die sich aufgrund von äußeren Rahmenbedingungen ergeben. Der Theaterpädagoge bleibt in diesem Punkt der Erwachsene und die Kinder bleiben Kinder, dass lässt sich meiner Meinung nach nicht verhindern.

## 2. Theaterpädagogik in der außerschulischen kulturellen Bildung von Kindern

Nachdem ich im ersten Abschnitt die unterschiedlichen Begründungszusammenhänge für das Theater mit Kindern und die sich daraus ergebenden künstlerischen und pädagogischen Ansätze dargestellt habe, möchte ich nun aktuelle Erkenntnisse und Entwicklungen der Theaterpädagogik in der kulturellen Bildung von Kindern wiedergeben. Dabei werde ich schwerpunktmäßig die Möglichkeiten der Theaterpädagogik im außerschulischen Bereich ansprechen. Dort wo der außerschulische Bereich an die Schule grenzt, werden auch Erkenntnisse und Entwicklungen aus der Schule herangezogen. Dies geschieht vor allem im Hinblick darauf, dass die Erfahrungen des außerschulischen Bereichs meines Erachtens bei der Entwicklung der Ganztagschule als flächendeckendes Schulmodell mit einfließen sollten.

Theaterpädagogische Angebote für Kinder sind regional sehr unterschiedlich verfügbar. In Großstädten und Ballungsräumen findet man sie naturgemäß in größerer Zahl als in strukturschwachen Gegenden. Oftmals ist jedoch nicht das fehlende Angebot das Problem, sondern die mangelnde Information darüber. Das Theater mit Kindern verfügt nicht über genügend Öffentlichkeit und ist im Gegensatz zum Theater mit Jugendlichen nicht Bestandteil einer Kinderkultur (vgl. KJTZ 1999, S.1). Mit diesem Aspekt hat sich das Kinder- und Jugendtheaterzentrum der Bundesrepublik Deutschland (KJTZ) im Rahmen des Projekts „Kinder spielen Theater. Verbesserung von Infrastrukturen in einem Feld der kulturellen Jugendbildung“ beschäftigt. Dieses Projekt ist Inhalt des nun folgenden Punktes. In Punkt 2.2 werde ich dann auf die Möglichkeiten der Theaterpädagogik in den verschiedenen Bereichen der außerschulischen kulturellen Bildung im Rahmen aktueller Erkenntnisse und Entwicklungen eingehen.

### 2.1 Das Projekt „Kinder spielen Theater“ des Kinder- und Jugendtheaterzentrums

Das Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland (KJTZ) führte von 2002 bis 2005 das Projekt „Kinder spielen Theater. Verbesserung von Infrastrukturen in einem Feld der kulturellen Jugendbildung“ durch. Das KJTZ ist eine Einrichtung zur Förderung des Kinder- und Jugendtheaters und arbeitet schwerpunktmäßig für das professionelle Kinder- und Jugendtheater. Erst seit einiger Zeit rückt es das Theater der

Kinder und Jugendlichen selbst mehr in den Fokus. In Folge dessen stellte es fest, dass das Theater mit Kindern kaum Öffentlichkeit hat, während das Theater mit Jugendlichen ein fester Bestandteil der Jugendkultur geworden ist. Eine Vermutung ist,

„dass die spezielle Ästhetik, die sich im Theater der Jugendlichen herausgebildet hat, ein Grund dafür ist, dass sich diese Theaterform seit Jahren öffentlich behauptet, während das Theater für Kinder [und das Theater mit Kindern] milde lächelnd wahrgenommen oder eben einfach ignoriert wird“ (Taube 2007, S. 12).

So wurde die Idee geboren, die aktuellen infrastrukturellen Voraussetzungen für das Theaterspiel mit Kindern an ausgewählten Orten in Deutschland zu untersuchen. Das Projekt „Kinder spielen Theater“ wurde von der Stiftung Deutsche Jugendmarke gefördert. Das KJTZ kooperierte mit den anderen im Feld des Theaters mit Kindern und Jugendlichen tätigen Bundesverbände: Bund Deutscher Amateurtheater, Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater, Bundesverband Theaterpädagogik und Bundesverband Darstellendes Spiel (vgl. Taube 2007, S. 12).

Ziele des Projekts waren:

- den Kindern (von 3 bis 12 Jahren) einen besseren Zugang zu vorhandenen Angeboten zu ermöglichen,
  - das bestehende Angebot des Theaterspiels mit Kindern zu effektivieren, qualifizieren und erweitern und
  - den Stellenwert des Theaterspiels mit Kindern in der Öffentlichkeit, Jugend-, Kultur- und Kommunalpolitik zu verbessern,
- damit Kinder überall in Deutschland an theaterpädagogischen Aktivitäten teilhaben können (vgl. Taube 2007, S. 22).

Für die Recherche wurden Partnerregionen nach folgenden Gesichtspunkten gesucht:

- Region mit Theaterpädagogischem Zentrum (TPZ) – *konzentrierte Angebote*
- Region mit theaterpädagogischen Einzelangeboten von Jugendkunstschulen, Musikschulen, Jugendzentren, Kirchengemeinden usw. – *dezentrale Angebote* und
- Region ohne oder mit mangelnder institutioneller Infrastruktur – *wenige Angebote* (vgl. Taube 2007, S. 23).

Die Partner des Projekts „Kinder spielen Theater“ waren schließlich:

- *Stuttgart (Baden-Württemberg)* - Theater im Zentrum, Theaterpädagogisches Zentrum Stuttgart (bis 31.12.2003)/ JES Junges Ensemble Stuttgart (seit 01.01.2004)
- *Uckermark (Brandenburg)* – Modellprojekt Management für regionale Lernkulturen Prenzlau

- *Rhein-Main (Hessen)* – Schultheaterstudio Frankfurt, Theaterpädagogisches Zentrum Frankfurt am Main
- *Stralsund (Mecklenburg-Vorpommern)* – StiC-er Jugendtheater, Jugendkunstschule Stralsund
- *Bad Segeberg (Schleswig-Holstein)* – Mühle Jugendbildungsstätte Bad Segeberg
- *Erfurt (Thüringen)* – die SCHOTTE. das Theater, Theaterpädagogisches Zentrum Erfurt (vgl. Taube 2007, S. 23f).

Außerdem begleiteten das Projekt folgende überregionale Partner: Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater (*Hannover*), Bundesverband Theaterpädagogik (*Köln*), Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (*Remscheid*), Bund Deutscher Amateurtheater e.V. (*Heidenheim*) und das Europäisches Zentrum der International Amateur Theatre Association (*Lingen*). Zudem wurde ein Blick auf das Theater mit Kindern in Europa geworfen. Zum einen im Rahmen des *Welt-Kindertheaterfests* im Jahre 2003 in Lingen und zum anderen durch den Besuch der *Jeugdteaterschool Zuid-Holland* in Gouda (vgl. Taube 2007, S. 24).

Als Recherchemethoden wurden das Selbstbild und das Fremdbild der theaterpädagogischen Einrichtungen verglichen, es wurden qualitative Fallstudien durch Einzelinterviews erbracht und an jedem Standort theaterpädagogische Werkstatt-Tage durchgeführt (vgl. Taube 2007 S. 24ff).

### 2.1.1 Auswirkungen auf die Region Rhein-Main

Da ich theaterpädagogisch in Frankfurt a. M. tätig bin, möchte ich an dieser Stelle stellvertretend für die anderen Werkstatt-Tage einen kurzen Einblick auf die Werkstatt-Tage Rhein-Main im Schultheaterstudio Frankfurt wiedergeben:

Im Rhein-Main-Gebiet sollten ausgehend von den Rechercheergebnissen des Projekts „Kinder spielen Theater“ eine stärkere Vernetzung der unterschiedlichen Einrichtungen angeregt werden. Es wurden Schulen, freizeitpädagogische Einrichtungen, Horte, Kindergärten, Theater und Einrichtungen freier Träger angesprochen. Im Juli 2004 fand dann im Schultheaterstudio Frankfurt in Zusammenarbeit mit dem KJTZ das erste regionale Kindertheaterfestival „Kinder machen Theater“ statt. Sechs Kindertheatergruppen mit Kindern im Alter von vier bis elf Jahren präsentierten ihre Aufführungen. Des Weiteren gab es Fachgespräche und eine Mitspielperformance zur Qualifizierung der Teilnehmer. Ein Kindercafé und verschiedene andere Aktionen sollten zur Förderung einer

Kinderöffentlichkeit beitragen. Das Kindertheaterfestival „Kinder machen Theater“ ist in Eigenregie vom Schultheaterstudio Frankfurt weitergeführt worden (vgl. Taube 2007, S. 32).

Die theaterpädagogischen Werkstatt-Tage sollten die Vernetzung und die Kooperation der im Bereich des Theaters mit Kindern tätigen Einrichtungen und Theaterpädagogen anregen. Mein Eindruck ist jedoch, dass es in Bezug auf die Vernetzung der verschiedenen Einrichtungen und vor allem in Bezug auf die Schaffung einer Öffentlichkeit für das Theater mit Kindern seit 2004 immer noch Entwicklungsbedarf gibt. So sind meinem Erachten nach nur bestimmte Einrichtungen im Rahmen bestimmter Projekte wie z. B. Theater und Schule TUSCH Frankfurt, wo auch entsprechende Gelder zur Verfügung stehen, vernetzt. Beim TUSCH Projekt handelt es sich jedoch meist um Jugendliche. Wirft man einen Blick auf die Homepage des Schultheaterstudios so bekommt man auch nicht den Eindruck, dass Kinder und Jugendliche gleichberechtigt angesprochen werden. Wie der Name Schultheaterstudio schon sagt, liegt ein Schwerpunkt dieser theaterpädagogischen Einrichtung auf der Zusammenarbeit mit Schulen. In diesem Rahmen bietet das Schultheaterstudio für Grundschul Kinder Kindertheaterstücke mit Vor- und/ oder Nachbereitung an. Auch gibt es die Möglichkeit für Kinder von 8-12 Jahren im Kinderensemble zu spielen oder an einem Theaterprojekt in den Ferien teilzunehmen. Unter den Begriffen „Kindertheaterfestival“ oder „Kinder machen Theater“ habe ich jedoch nichts gefunden. Auch Kindergärten, Horte oder andere freizeitpädagogische Einrichtungen werden nicht ausdrücklich angesprochen. Was den Aspekt der Vernetzung angeht, so habe ich den Eindruck, dass im es Rhein-Main-Gebiet und für das Schultheaterstudio als zentrale Anlaufstelle noch viel Handlungsbedarf gibt.

### 2.1.2 Ergebnisse und Ausblick

Inhaltlich hat sich das Projekt „Kinder spielen Theater“ mit dem Begriff der Ästhetik des Theaters mit Kindern auseinandergesetzt. So schreibt Taube:

„Jedem Ansatz ästhetischer Bildung von Kindern muss die Überzeugung zugrunde liegen, dass Kinder nicht nur Rezipienten der Erwachsenenkultur oder einer für sie gemachten Kinderkultur sind, sondern Produzenten ihres eigenen Lebenszusammenhangs. Sie entwickeln kulturell eigenständige Ausdrucksformen“ (Taube 2007, S. 36).

Hier spricht Taube einen in meinen Augen wichtigen Aspekt des Theaters mit Kindern an, der, wie im ersten Teil dieser Arbeit beschrieben, in der Fachdiskussion erst seit ein paar Jahren formuliert wird. Den besonderen Spielformen der Kinder, die eine große Ähnlichkeit

zu performativen Theaterformen aufweisen und eine eigenständige Ästhetik ausbilden, wird nun mehr Bedeutung zugeschrieben (vgl. Taube 2007, S. 36f). So sagt auch Wenzel,

„dass eine Kunst von Kindern anders aussehen darf, als eine Kunst von Erwachsenen. Die Form nämlich, die Kinder in ihrem Theaterspiel bekleiden, resultiert aus ihrer Haltung zum Thema/ zur Rolle/ zum Spiel“ (Wenzel 2006, S. 162).

Der Begriff von einer eigenständigen Ästhetik des Theaterspiels von Kindern bildet die Grundlage der Beurteilung der Programme und Produktionen der einzelnen theaterpädagogischen Einrichtungen, die im Rahmen des Projekts untersucht wurden. Wird die Eigenständigkeit des Theaterspiels von Kindern nicht anerkannt, so schlägt sich dies in der Programmatik der Einrichtung wieder und es dominiert das Theater mit Jugendlichen. Eine Schwäche in der Programmatik in Bezug auf das Theaterspielen mit Kindern wiederum wirkt sich auf die praktische Theaterarbeit mit den Kindern in der Einrichtung aus. Nichtreflektierte Ästhetiken und Methoden können die Folge sein (vgl. Taube 2007, S. 38).

Ein weiterer Punkt der sich im Rahmen des Projekts „Kinder spielen Theater“ herauskristallisierte, war, dass sich Theaterpädagogen gerne als Regisseure im Bereich des semiprofessionellen oder professionellen Theaters für Kinder verwirklichen. Ich möchte an dieser Stelle ergänzen, dass auch manche Produktion des Theaters mit Kindern (stärker noch des Theaters mit Jugendlichen, da es dort wie beschrieben eine größere Öffentlichkeit gibt) dem Wunsch nach Selbstverwirklichung und Selbstdarstellung des Theaterpädagogen dient. Theaterpädagogen versuchen sich also z. B. in theaterpädagogischen Zentren als Regisseure des Theaters für Kinder. Die Begegnung mit professionellem Kindertheater findet dagegen nur punktuell meist in Form von Gastspielen statt. Laut Taube kann daher

„das Potential, das in dem wechselseitigen Zusammenhang von Theater sehen und Theater spielen liegt, [...] in der Theaterarbeit mit Kindern kaum oder nicht kontinuierlich genutzt werden“ (Taube 2007, S. 39).

Eine weitere Beobachtung ist, dass in Ballungsräumen und Großstädten die theaterpädagogischen Einrichtungen, freie Theaterpädagogen, Kinder- und Jugendtheater und die theaterpädagogischen Abteilungen der Stadt- und Staatstheater mit ihren konzeptionellen Ansätzen im Konkurrenzverhältnis zueinander stehen. Daher gibt es zwischen ihnen nur punktuell Vernetzung und Kooperation. Die „Theaterpädagogische Konferenz Rhein-Main“ versucht dem entgegenzuwirken (vgl. Taube 2007, S. 43).

Aufgrund dieser Erkenntnisse ist ein wichtiger Schluss, der sich aus den Recherchen schließen lässt, dass die Standards der Aus- und Weiterbildung von Multiplikatoren gemeinsam mit den zuständigen Verbänden im Bereich der Theaterpädagogik dem angepasst werden müssen. D. h. die Erkenntnisse zur ästhetischen Eigenständigkeit und zur Spezifik des

Theaters mit Kindern müssen in die Aus- und Weiterbildung einfließen. Die Qualifikation der Fortbildner in diesem Sinne ist also eine wichtige Voraussetzung für die Qualifikation der Spielleiter und Theaterpädagogen für das Theater mit Kindern (vgl. Taube 2007, S. 39f). Nur so kann das Theater mit Kindern Teil einer Kinderkultur werden und eine entsprechende Öffentlichkeit geschaffen werden.

Ein weiteres Schlagwort für die Veränderung der Stellung des Theaters mit Kindern in unserer Gesellschaft ist die Vernetzung und die Kooperation der verschiedenen Einrichtungen auf regionaler Ebene. Das gilt einerseits für die verschiedenen theaterpädagogischen Institutionen, die im Bereich der außerschulischen kulturellen Bildung von Kindern tätig sind. Aber in Anbetracht einer Entwicklung hin zur Ganztagschule betrifft dies auch die Zusammenarbeit zwischen Schulen und außerschulischen Einrichtungen (vgl. Taube 2007, S. 40ff).

Die Förderung theaterpädagogischer Arbeit ist in unterschiedlichen Ressorts und Politikfeldern angesiedelt (Soziales, Jugendarbeit, Schule, Kultur). Meist existieren dort für die theaterpädagogische Arbeit keine konkreten Vorstellungen über deren Strukturen und Programmatik. Die Gestaltung von Strukturen und Programmatik geht somit nicht von der Politik oder der Verwaltung aus. Soll sich das Feld der Theaterarbeit mit Kindern entwickeln, müssen die Impulse von den in diesem Bereich tätigen Theaterpädagogen ausgehen. Ein gemeinsames und vernetztes Vorgehen auf regionaler oder kommunaler Ebene wäre meines Erachtens sicherlich aussichtsreicher als die Konkurrenz um begrenzte Fördermittel (vgl. Taube 2007, S. 44).

Mit der Durchführung der Werkstatt-Tage in den einzelnen Projektregionen im Rahmen des Projekts „Kinder spielen Theater“ wurden entsprechende Kommunikationsprozesse angestoßen. Das KJTZ macht die Erkenntnisse aus dem Projekt nutzbar, indem es beratend zur Seite steht. Die größte Verantwortung liegt jedoch bei den Bundesverbänden im Bereich des Theaters und der kulturellen Kinder- und Jugendbildung. Das KJTZ und die Bundesverbände haben daher eine „Ständige Konferenz Kinder spielen Theater“ eingerichtet (vgl. Taube 2007, S. 45f).

So lautet eine Forderung aus der Resolution der Theaterfachverbände der kulturellen Jugendbildung, die auf der Abschlusstagung für das Projekt „Kinder spielen Theater“ in Rudolstadt entstand:

„Kinder müssen überall in Deutschland Theater spielen können. Ob in der Schule, im Kindergarten oder im Kinderhort, im Theaterpädagogischen Zentrum, im Kinder- und Jugendtheater, in der Amateurtheatergruppe, in der Jugendkunstschule, in der Musikschule, im Freizeitzentrum, in der Kirchengemeinde oder an einem anderen Ort. Theaterspiel mit Kindern hat viele Orte“ (vgl. Sauer 2007, S. 138).

## 2.2 Theater mit Kindern in außerschulischen Einrichtungen

In der oben zitierten Resolution der Bundesverbände, die im Bereich des Theaters mit Kindern tätig sind, werden die verschiedenen Orte der theaterpädagogischen Arbeit mit Kindern in der außerschulischen kulturellen Bildung erwähnt. Ich möchte im Folgenden auf die Möglichkeiten der Theaterpädagogik im Kindergarten, im Freizeitbereich und im Kinder- und Jugendtheater eingehen, da sich die verschiedenen Orte des Theaters mit Kindern in jedem der drei Bereiche gut einordnen lassen.

### 2.2.1 Die Möglichkeiten der Theaterpädagogik im Kindergarten

„Die geselligen Spielformen der Kinder im Kindergartenalter, bei denen sie spielend, staunend, erzählend und kommentierend Geschichten, Episoden und kleine Szenen erfinden und dabei die großen Fragen des Lebens immer mitnehmen, enthalten auch die Möglichkeit, Theater zu entdecken“ (Sauer 2007, S. 140).

Die Möglichkeiten, Theater im Kindergartenalltag vorkommen zu lassen, sind vielfältig. Die strukturellen Voraussetzungen sind jedoch oftmals nicht vorhanden. Vor allem fehlt es an der architektonischen Gestaltung von Räumen, in denen man sich bewegen, Musik machen, Theater spielen oder sehen kann. Ein weiteres Defizit ist die Aus- und Weiterbildung für Erzieherinnen und Erzieher, die es ihnen ermöglichen würde, das Theaterspiel zum Bestandteil des Kindergartenalltags zu machen. Hier fehlt es meiner Ansicht hauptsächlich an Bewusstsein und Qualität. Es fehlt an Bewusstsein dafür, dass das Theaterspielen in diesem Lebensalter überhaupt ein Ansatz sein könnte. Ist ein solches Bewusstsein bereits vorhanden, so geht das Theaterspiel im Kindergartenalltag selten über das Nachspielen von Märchen hinaus. Ähnlich läuft es auch in Bezug auf das Theatersehen. Meisten werden Theatervorstellungen ausgewählt, die sich z. B. am traditionellen Weihnachtsmärchen oder Formen orientieren, die denen der Unterhaltungsindustrie ähneln (vgl. Sauer 2007, S. 141). Dies könnte sich in Zukunft allerdings ändern, denn Kinderkrippe und Kindergarten werden in den neueren Bildungskonzeptionen nicht mehr länger als Betreuungsort, sondern als Bildungsort definiert. Im Bildungs- und Erziehungsplan des Landes Hessen werden in Bezug auf die darstellende Kunst z. B. folgende Bildungsziele für die 0-10jährigen Kinder genannt:

- einen spielerischen Umgang mit den Elementen des Theaters erwerben,
- eigene Theaterszenen erfinden, gestalten und aufführen,

- künstlerisches Gestalten und Darstellen als Gemeinschaftsprozess mit anderen erfahren,
- mit anderen über Formen des Darstellenden Spiels kommunizieren (vgl. Hessisches Sozialministerium/ Hessisches Kultusministerium 2007, S. 72).

Je stärker der Kindergarten in diesem Sinne als Bildungsort etabliert wird, umso größer werden die Möglichkeiten für die Theaterpädagogik in diesem Bereich sein. Zugleich liegt darin jedoch die Gefahr einer erneuten Verzweckung der Theaterpädagogik.

Berücksichtigt man diesen Aspekt, so könnten in der Theaterarbeit für Kinder und mit Kindern im Kindergarten neue Wege beschritten werden, wenn von den Ideen und Möglichkeiten der Kinder ausgegangen wird und nicht von einer Erwartungshaltung der Erwachsenen. Ilona Sauer gibt in ihrem Artikel „Theater mit Kindern hat viele Orte. Über die Erschließung der Welt erschließt sich der Mensch“ einige konkrete Ideen für Künstler, Theaterpädagogen bzw. für entsprechend qualifizierte und interessierte Erzieherinnen und Erzieher:

- In Stegreifspielen mit einem Geschichtenerzähler können Szenen entstehen.
- Die Kinder spielen und erzählen ihre selbst entwickelten Geschichten für einen, zwei oder drei Zuschauer, die sich selbst ihren Zuschauerthron oder -platz herrichten müssen.
- Eltern werden auf einem Waldspaziergang kleine Episoden oder Variationen von Kinderspielen gezeigt.
- Das Theaterspiel wird in eine Kinder-Kunst-Ausstellung im Kindergarten eingebettet, in der Material, Objekte und Gegenstände nicht nur gezeigt werden, sondern auch Eingang ins Theaterspiel finden (vgl. Sauer 2007, S. 143).

### 2.2.2 Die Möglichkeiten der Theaterpädagogik im Freizeitbereich

Noch liegt die Einführung einer flächendeckenden Ganztagschule in weiter Ferne. Das Kind verfügt also über einen freien Nachmittag, an dem es seinen Neigungen nachgehen kann bzw. vom Elternhaus zu Aktivitäten angeregt wird. Das Theaterspiel wird in vielen Freizeiteinrichtungen angeboten. Im Freizeitbereich steht die Freude als Motivation für das Theaterspiel im Vordergrund. Die theaterpädagogischen Zentren als eine Einrichtung des Theaterspiels im Freizeitbereich sind jedoch nicht für alle Kinder erreichbar. Eine Ursache hierfür ist, dass Kinder oftmals von Erwachsenen begleitet oder gebracht werden müssen und

dass sich Familien mit Kindern aus sozialschwachen und bildungsfernen Schichten oft nicht angesprochen fühlen. Dennoch sind die theaterpädagogischen Zentren gemeinsam mit den anderen Freizeiteinrichtungen die Orte, die eine Kinderöffentlichkeit schaffen. Hier besteht für die Kinder die Möglichkeit eigenständige kulturelle und theatrale Ausdrucksformen zu finden, die aus der Begegnung mit Gleichaltrigen resultieren.

Betrachtet man jedoch die Motivation der Eltern genauer, so stellt man fest, dass es ihnen nicht unbedingt um das Vergnügen der Kinder beim Theaterspiel geht oder um die einfache Begegnung mit der Theaterkunst, sondern um das Ausgleichen von Defiziten oder den Erwerb von Schlüsselkompetenzen, die das Kind in unserer Leistungsgesellschaft weiterbringen sollen. Gelegentlich werden das Theaterspiel und die Kulturelle Bildung zur Statusfrage erklärt. Gerne wird das Kind einfach in einen Kurs geschickt, weil die Eltern keine Zeit haben und somit eine Betreuungsmöglichkeit existiert. Dabei stellen die Eltern ganz schlichte Kosten-Nutzen-Rechnungen auf (vgl. Sauer 2007, S. 146ff). Aufgrund der mangelnden Finanzierung der Freizeiteinrichtungen durch die öffentliche Hand liegt ein großer Druck auf den Aufführungen am Ende des Kurses. Damit die Eltern ihr Kind auch weiterhin schicken und dafür bezahlen, soll in einer repräsentativen Aufführung am Ende des Kurses das Gelernte für die Eltern sichtbar werden und das Kind „in möglichst schillerndem Licht in der Öffentlichkeit erscheinen“ (Sauer 2007, S. 148). Des Weiteren ist die Arbeit der Theaterpädagogen in Freizeiteinrichtungen durch viel Idealismus und schlechte Bezahlung geprägt. Dennoch sind Freizeiteinrichtungen ideale Orte für das Theater mit Kindern, weil hier im Gegensatz zur Schule eine Konzentration auf Theater und Spiel stattfinden kann. Im Freizeitkontext muss nicht bewertet werden, sondern der Theaterpädagoge kann ein partnerschaftliches Verhältnis zu den Kindern aufbauen, wie Wenzel es für ihr Konzept fordert. Für die Zukunft wären für den Freizeitbereich bessere ökonomische Bedingungen wünschenswert und eine gute Kooperation von Schule und Freizeiteinrichtungen auf dem Weg zur Ganztagschule.

### 2.2.3 Die Möglichkeiten der Theaterpädagogik im Kinder- und Jugendtheater – Theater sehen und Theater spielen

„Das Kindertheater, das sich explizit über sein Publikum definiert und in welchem die Beschäftigung mit der Lebensrealität der Kinder und ihrer Weltsicht maßgeblich für die Produktion, aber auch die Rezeption von Theater ist, wäre ein idealer Ort, um das Theaterspiel mit Kindern zu etablieren“ (Sauer 2007, S. 150).

Dennoch gingen „Brüderchen und Schwesterchen“, das Theater für und das Theater mit Kindern im vergangenen Jahrzehnt getrennte Wege. Dies wurde bei den Recherchen zum Projekt „Kinder spielen Theater“ deutlich. Zum einen beschäftigen sich viele Theaterpädagogen, die im schulischen oder soziokulturellen Kontext mit Kindern arbeiten, nicht mit dem zeitgenössischen Kindertheater. Sie konzentrieren sich auf das Theaterspielen. Sie berücksichtigen nicht, dass ästhetische Erfahrung auch durch Theatersehen entsteht und Kreativität beeinflusst, und dass das Kind auch als Zuschauer aktiv an dem Prozess beteiligt ist. Dies gilt in besonderem Maße für die Formen des Mitspieltheaters.

Zum anderen fand auch im Kindertheater selten ein Wechselspiel von Produktion und Rezeption statt (vgl. Sauer 2007, S. 151). Dabei hatte schon Melchior Schedler<sup>15</sup> zu Zeiten des emanzipatorischen Kindertheaters folgendes formuliert:

„Die Handlungen auf dem Theater müssen so angelegt sein, dass sie nur Beginn und Einstimmung jener Spiele sind, die die Kinder hinterher unter sich selbst inszenieren (Schedler in Sauer 2007, S. 151f).

Die derzeit entstehenden KinderTheaterHäuser<sup>16</sup> können diesem Entwurf eines Theaters für Kinder vielleicht etwas näher kommen.

---

<sup>15</sup> Melchior Schedler, geboren 1936 in Oberammergau ist ein deutscher Hörspielautor, Theaterschriftsteller und Maler. Schedler arbeitete nach dem Studium als Bühnenbildner, Fernsehmacher, Theaterkritiker, Sachbuchautor und Dramaturg. Besonders dem Kindertheater hat er sich verschrieben und brachte mit *Schlachtet die blauen Elefanten* eines der meistdiskutierten Sachbücher zu diesem Thema heraus: Seine harsche, aber wohlbegründete Auseinandersetzung an der Kindertheater- und Puppentheatersituation der 1970er-Jahre brachte ihm selbst unter den Zielpersonen seiner Kritik großes Ansehen ein. Bekannt geworden ist er später vor allem durch seine 43 Hörspiele (Wikipedia 2008)

<sup>16</sup> „KinderTheaterHäuser“ so lautete der Titel eines 3-tägigen Symposiums vom 17.-19. Januar 2004 im Stadttheater Lippstadt. Rund 50 Teilnehmer aus Deutschland, den Niederlanden und Österreich trafen sich zu einem intensiven Erfahrungsaustausch mit Gästen aus Dänemark, Italien, Frankreich und Polen. Es war ein erstes Symposium dieser Art in Deutschland und neben Aufführungen der vier eingeladenen Theater standen vor allem die Befragungen der Theater nach Konzept und Erfahrung mit ihren "Häusern" und der Arbeit in der Stadt und in der Region im Mittelpunkt des Interesses (vgl. Helios-Theater 2008).

## Schlusswort

Die Möglichkeiten der Theaterpädagogik in der außerschulischen kulturellen Bildung von Kindern sind vielfältig. Soll sich der Bereich des Theaters mit Kindern als Teil der Kulturellen Bildung weiterentwickeln, so gibt es aus meiner Sicht noch ausreichend Veränderungsbedarf. Die Veränderungen betreffen sowohl die äußeren Rahmenbedingungen, als auch die inhaltliche Arbeit, damit meine ich sowohl die künstlerischen, als auch die pädagogischen Ansätze. Was die äußeren Rahmenbedingungen angeht, so sollte der Begriff der Kulturellen Bildung nicht zu eng gefasst werden und man sollte versuchen sich von politischen Stimmungen frei zu machen. Zurzeit bedient in meinen Augen der Begriff der Kulturellen Bildung vor allem den Aspekt der Schlüsselkompetenzen, die den Kindern durch Produktion und Rezeption von Kunst im Allgemeinen und Theater im Besonderen vermittelt werden können. Jedoch geht es dann nicht um Selbstbildung, sondern um den Leistungsgedanken und den Ausgleich von Defiziten. Darin spiegelt sich die Gefahr, dass in unserer Gesellschaft der Mensch mehr und mehr einer Maschine gleichen soll. Er soll funktionieren, leisten und kontrollierbar sein. Die Freiheit des Menschen befindet sich meiner Ansicht nach auf dem Rückmarsch zugunsten von mehr Gleichheit oder Gleichförmigkeit. Dabei ließe der Begriff der Kulturellen Bildung mehr Freiheit zu, denn in der Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur, im kreativen Tätigsein steckt Freiheit. Dafür müsste das Gut der Freiheit und das Gut der Kunst, aber erst als wichtiger Bestandteil des menschlichen Lebens von den politisch Verantwortlichen anerkannt werden. Dies sollte unabhängig davon geschehen, dass der Mensch in der Gesellschaft vor allem für wirtschaftliche Zwecke funktionieren muss, damit die Gesellschaft überlebt. Oder anders formuliert: Warum können eine Gesellschaft und die von ihr gewählten politisch Verantwortlichen nicht Kunst und Kultur fördern, weil es zum Leben dazu gehören sollte? Warum muss das Theaterspiel für Bildungsziele vereinnahmt werden?

Wünschenswert wäre natürlich, wenn die Finanzierung theaterpädagogischer Arbeit und Projekte mit Kindern unabhängig von aktuellen politischen Stimmungen wäre, wenn sie einfach flächendeckend finanziert würden. Dies würde sicherlich die Konkurrenz untereinander vermindern und eine bessere Vernetzung der theaterpädagogischen Einrichtungen fördern.

Um jedoch die Stellung des Theaters mit Kindern in unserer Gesellschaft zu verändern, damit es ein Teil der Kinderkultur wird und Kinder dadurch eine Öffentlichkeit bekommen, muss

sich vor allem in den Köpfen der Erwachsenen einiges ändern. Da sehe ich ein großes Stück Arbeit vor uns.

Ein wichtiger Punkt ist in diesem Zusammenhang, dass viele Erwachsene eine sehr traditionelle Vorstellung von Theater haben. In der theaterpädagogischen Praxis mit Kindern erfährt man dies z. B. durch Aussagen der Eltern wie: „Ihr hattet ja gar keine Bühne!“, „Die Kinder mussten ja gar keinen Text auswendig lernen!“ oder „Aber das nächste Mal arbeitet ihr an einem richtigen Stück!“ Hier muss der Theaterpädagoge all seinen Mut und seine Kraft zusammen nehmen, will er die den Kindern eigene Ästhetik zeigen.

Zu guter Letzt muss auch ein Umdenken in den Köpfen der Theaterpädagogen selbst stattfinden. Sie müssen sich auf einen gleichberechtigten Dialog mit den Kindern einlassen, wenn am Ende das Produkt nicht nur ihres, sondern auch das der Kinder sein soll. In der Aufführung sollte daher die Haltung der Kinder zum gemeinsam gewählten Thema, zur Rolle und zum Spiel sichtbar werden. Diese Haltung darf eine andere sein als die Haltung der Jugendlichen und Erwachsenen. Folglich darf, wie Wenzel es schreibt, die Kunst von Kindern anders aussehen, als die Kunst der Erwachsenen (vgl. Wenzel 2006, S. 162).

„Letztendlich ist es die Frage der gesellschaftlichen Entwicklung, ob Kinder als Teil unserer gesellschaftlichen Öffentlichkeit gesehen werden. Wenn die Menschen unserer Gesellschaft diese Frage bejahen, dann ist eine [Theater]Kunst mit Kindern [wie sie in dieser Arbeit beschrieben wurde] möglich“ (Wenzel 2006, S. 163).

## Literaturverzeichnis

Bidlo, Tanja 2006: Theaterpädagogik. Einführung. Essen

BKJ Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V./ BER BundesElternRat 2008: Mehr kulturelle Bildung in der Schule! Argumentationshilfe für Eltern. Remscheid, Oranienburg

Czerny, Gabriele 2004: Wie Theater bildet und Persönlichkeit stärkt – Ein Beitrag zur ästhetischen Bildung. Vortrag im Rahmen des Bildungsforums Albstadt-Ebingen am 23.11.2004

Deutscher Bundestag 2007: Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“

Ebert-Paris, Helme/ Paris, Volkhard 1991: Theater mit Kindern – mehr soll es auch nicht sein! In: Ruping, Bernd/ Schneider, Wolfgang (Hrsg.) 1991: Theater mit Kindern. Erfahrungen, Methoden, Konzepte. Weinheim, München

Ermert, Karl 2008: Was ist und wozu dient kulturelle Bildung? Ein Überblick. Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel

Hentschel, Ingrid 2008: Medium und Ereignis – warum Theaterkunst bildet. Vortrag zur Eröffnung der Fachtagung „Bildung braucht Kunst“, Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel 19.2.2008

Hentschel, Ulrike 1996: Theaterspielen als ästhetische Bildung. Weinheim

Hentschel, Ulrike 2007: Theaterspielen als ästhetische Bildung. In: Taube, Gerd (Hrsg.) 2007: Kinder spielen Theater. Methoden, Spielweisen und Strukturmodelle des Theaters mit Kindern. Berlin, Milow, Strasburg

Hessisches Sozialministerium/ Hessisches Kultusministerium 2007: Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Wiesbaden

KJTZ Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der BRD 1999: Theater mit Kindern. Verbesserung von Infrastrukturen im Freizeitbereich. Beschreibung und Begründung des Projekts – Stand: November 1999. Frankfurt a. M.

Rellstab, Felix 2000: Theaterpädagogik. Entwicklung, Begriff, Grundlagen, Modelle, Übungen, Beispiele, Projekte. Handbuch Theaterspielen, Bd. 4. Wädenswil, Schweiz

Ruping, Bernd/ Schneider, Wolfgang (Hrsg.) 1991: Theater mit Kindern. Erfahrungen, Methoden, Konzepte. Weinheim, München

Sack, Mira 2007: Brüderchen und Schwesterchen. Über das Verhältnis von Theaterspiel mit Kindern und Theater für Kinder. In: Taube, Gerd (Hrsg.) 2007: Kinder spielen Theater. Methoden, Spielweisen und Strukturmodelle des Theaters mit Kindern. Berlin, Milow, Strasburg

Sauer, Ilona 2007: Theater mit Kindern hat viele Orte. Über die Erschließung der Welt erschließt sich der Mensch. In: Taube, Gerd (Hrsg.) 2007: Kinder spielen Theater. Methoden, Spielweisen und Strukturmodelle des Theaters mit Kindern. Berlin, Milow, Strasburg

Taube, Gerd (Hrsg.) 2007: Kinder spielen Theater. Methoden, Spielweisen und Strukturmodelle des Theaters mit Kindern. Berlin, Milow, Strasburg

Verein für soziale Arbeit im Stadtteil/ Kinderwerkstatt Bockenheim e.V. 2004: 25 Jahre Verein für soziale Arbeit im Stadtteil - Kinderwerkstatt Bockenheim e. V. Festschrift. Frankfurt a. M.

Wenzel, Karola 2006: Arena des Anderen. Zur Philosophie des Kindertheaters. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Bd. V. Berlin, Milow, Strasburg

Wetzel, Gunter 1991: Theater mit Kindern als kreatives Bildungsangebot. In: Ruping, Bernd/ Schneider, Wolfgang (Hrsg.) 1991: Theater mit Kindern. Erfahrungen, Methoden, Konzepte. Weinheim, München.

Wiese, Hans-Joachim/ Günther, Michaela/ Ruping, Bernd 2006: Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Bd. I. Berlin, Milow, Strasburg

### **Lexika, Enzyklopädien und Wörterbücher**

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

The Internet Encyclopedia of Philosophy 2008: <http://www.iep.utm.edu/>

Wikipedia, Den Fria Encyklopedin 2008: <http://sv.wikipedia.org/wiki/Portal:Huvudsida>

Wikipedia, Die Freie Enzyklopädie 2008: <http://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Hauptseite>

Wikipedia, The Free Encyclopedia 2008: [http://en.wikipedia.org/wiki/Main\\_Page](http://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page)

### **Internetadressen**

Göhmann, Lars 2008: Zur Qualität der Theaterpädagogik in Deutschland: <http://www.proskenion.de/pdf/vortpind.pdf> 17.08.2008 16:54

Helios Theater 2008: <http://helios-theater.de/haeuser.htm> 17.08.2008 11:38

Jessica Kingsley Publishers 2008: <http://www.jkp.com/catalogue/author.php/id/171> 26.07.2008 20:45

Marburger Initiative Theater und Schule der LAG Kinder- und Jugendtheater Südwest 2004: Kinder brauchen Kunst – Kinder brauchen Theater. Grundlegende Gedanken und konkrete Projektideen zur Förderung einer produktiven Zusammenarbeit zwischen Theatern und Schulen:

[www.theaterundschule.net/cms/images/pdf/Marburger\\_Initiative\\_Theater\\_Schule.pdf](http://www.theaterundschule.net/cms/images/pdf/Marburger_Initiative_Theater_Schule.pdf)  
10.08.2008 12:35

The Internet Encyclopedia of Philosophy 2008: <http://www.iep.utm.edu/m/mead.htm>  
27.07.2008 13:03

Wikipedia, The Free Encyclopedia 2008: [http://en.wikipedia.org/wiki/Winifred\\_Mary\\_Ward](http://en.wikipedia.org/wiki/Winifred_Mary_Ward)  
26.07.2008 16:50

Wikipedia, Den Fria Encyklopedin 2008: [http://sv.wikipedia.org/wiki/Elsa\\_Olenius](http://sv.wikipedia.org/wiki/Elsa_Olenius)  
26.07.2008 17:05

Wikipedia, Die Freie Enzyklopädie 2008: [http://de.wikipedia.org/wiki/George\\_Herbert\\_Mead](http://de.wikipedia.org/wiki/George_Herbert_Mead)  
27.07.2008 13:05

Wikipedia, Die Freie Enzyklopädie 2008: [http://de.wikipedia.org/wiki/Melchior\\_Schedler](http://de.wikipedia.org/wiki/Melchior_Schedler)  
17.08.2008 11:17