

Wie ermögliche ich Kindern und
Jugendlichen, ein sicheres Auftreten
vor Publikum?

**Theaterpädagogische Akademie der Theaterwerkstatt Heidelberg
Vollzeitausbildung zur Theaterpädagogin BuT® Jahrgang 2012
Abschlussarbeit im Rahmen der Ausbildung zur Theaterpädagogin BuT®**

**Eingereicht am 28. November 2012 an Wolfgang Schmidt
Vorgelegt von Juliane Putzmann TP 12-1**

Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort	3
2	Die Gruppe	5
2.1	Die Kraft der Gruppe in der Darstellung	6
2.2	Möglichkeiten der Darstellung in der Gruppe	7
2.3	Zuschauerkunst	8
3	Der Spielleiter	11
3.1	Der Teilnehmen als aktiver Mitgestalter des Arbeitsprozesses	11
3.2	Theaterverständnis über den Weg der Imagination	12
3.3	Den notwendigen Rahmen erschaffen	14
3.4	Ästhetische Grundverantwortung	16
3.5	Eintritt in den Arbeitsprozess	19
4	Der Teilnehmer als Individuum	21
4.1	Der Körper als dramatisches Instrument	21
4.2	Die Stimme und die abstrakte Darstellung von Text	24
5	Inhaltliches Begreifen	25
6	Schlussbetrachtung	28
7	Literaturverzeichnis	33

1. Vorwort

Ich spielte von meinem 17. Lebensjahr an bis ich 21 war in einer freien Laien-Theatergruppe in München. In halbjährigen Abständen erarbeiteten wir Stücke, die zuvor von der Leitung festgelegt wurden, und führten sie dann ein bis drei Mal auf. Meist war es so, dass während der Probenzeit eine entspannte, ja fast unterspannte Atmosphäre herrschte. Man probierte aus und machte allerhand Spiele und Übungen. Kurz vor der Aufführung gerieten dann alle in Hektik, das Erprobte wurde provisorisch zusammengefügt und letztendlich unter Bangen und Hoffen aufgeführt. Manche Darsteller waren noch am Tag der Aufführung nicht textsicher, die Übergänge waren nicht klar und viele waren mit der Situation, plötzlich vor Publikum zu spielen, überfordert. Am Ende – hatte ich das Gefühl – waren doch alle froh, es geschafft zu haben.

Dennoch spielten viele Teilnehmer, darunter ja auch ich, mehrere Jahre und Produktionen lang immer wieder mit. Was ich auf den Drang des sich Ausdrückenwollens und den des gemeinschaftlichen Gestaltens zurückführe.

Dasselbe Phänomen einer solchen Aufführung konnte ich bei anderen Arbeiten mit Jugendgruppen beobachten. Ein Erlebnis war ein dreitägiger Workshop mit Schülern der 11. Gymnasialklasse. Sie waren in 19 Gruppen à 20 Teilnehmer aufgeteilt. Viele der Schüler hatten zuvor noch nie Theater gespielt und besuchten den Workshop nicht freiwillig. Nach drei Tagen sollte es eine Präsentation aller Gruppen geben. Die Präsentation war ein einziges Fiasko. In einer langen Prozedur von schlecht organisierter Technik, Koordination und Moderation traten die Jugendlichen verängstigt und verschlossen auf die Bühne, platzierten sich im hinteren Drittel des Spielraums, sprachen leise und unverständlich, lächelten verlegen, sprachen Texte ohne Betonung und Verständnis und funktionierten nicht als Gruppe. Viele der Schüler verfügten nicht über ausreichende darstellerische Mittel und spielten sich selbst, da ein Rollenschutz nicht ausreichend gegeben war. Eine solche Präsentation, in der die Darsteller nicht aus Freude lachen, sondern aus Schamgefühl, das sich auch unmittelbar auf den Zuschauer und den Theaterpädagogen überträgt, denke ich, ist nicht im Sinne der Theaterpädagogik und kann Menschen die Lust auf das Theaterspielen nachhaltig nehmen.

In einem städtischen Theater sah ich eine Aufführung des dortigen Jugendspielclubs, in der die Teilnehmer zwar laut sprachen, den Raum gut ausfüllten und nutzten und ein gutes Timing hatten, man jedoch an die Imitation eines Profitheaters erinnert war. Die

Spieler versuchen eine Form auszufüllen, in die sie nicht hineinpassten. Man erkannte dabei eine gute Regiearbeit, jedoch keinerlei Lebendigkeit im Spiel von Seiten der Teilnehmer. Zu sehen waren gut geplante technische Abläufe.

Doch gibt es auch Theatererlebnisse der anderen Art. Man erlebt Kinder und Jugendliche auf der Bühne, die Spielfreude, Lebendigkeit, Zusammenspiel und Authentizität vermitteln. Christel Hoffmann nennt dies die *Jugendliche Energie*. Dazu einen Auszug aus ihrem Werk „Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen“¹:

Wenn eine Gruppe von Kindern oder Jugendlichen in annähernder Klassenstärke als Spielensemble die Bühne betritt, teilt sich dem Publikum ihre Energie so vehement mit, dass es sich augenblicklich bereitwillig öffnet und mit dem Spiel in Bewegung kommt.²

Ich behaupte, dass oben genannte Aufführungssituationen kein Einzelfall sind und frage mich jetzt, da ich die theaterpädagogische Ausbildung fast abgeschlossen habe, worauf ich als Spielleiter und somit Verantwortlicher für die Aufführung im Vorfeld konkret achten kann, um meinen Teilnehmern die von Hoffmann genannte Energie entlocken und ihnen einen „Sicheren Aufführungsrahmen“ gewährleisten zu können. Welche Faktoren kann ich als Spielleiter im Prozess der Arbeit beachten, um meinen Teilnehmern im Moment der Aufführung ein Gefühl der Sicherheit und ein Verständnis für das aktuelle Bühnengeschehen zu vermitteln, sodass sie Spielfreude und Durchlässigkeit auf der Bühne erfahren können und der große Tag der Aufführung nicht losgelöst ist vom Prozess des Entstehens?

Ist es möglich, über den kurzen Zeitraum weniger Tage überhaupt ein „zeigbares“ Ergebnis liefern zu können? Schließlich bin ich als Theaterpädagoge verantwortlich für meine Gruppe und deren Auftritt und habe die Aufgabe, diesen sicheren Rahmen zu schaffen. Nur: Worauf kommt es wirklich an?

Bei meinen Überlegungen und Recherchen bin ich auf die Bereiche *Gruppendynamik*, *Der Spielleiter*, *Der Teilnehmer als Individuum* und *Inhaltliches Begreifen des Bühnengeschehens* gestoßen. In dieser Arbeit möchte ich mich diesen Bereichen nähern und versuchen zu klären, inwiefern man vorbereitend die Aufführungssituation für Kinder

1 Christel Hoffmann, Annett Israel, *Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen*, 1999;
2 ebd. S. 29

und Jugendliche „entschärfen“ kann.

2. Die Gruppe

Die Gruppendynamik ist ein weites Feld. Ich möchte dem Thema Gruppe hier im Hinblick auf den Moment der Aufführung begegnen und herausfinden, an welchen Merkmalen man eine gut funktionierende Gruppe im Moment der Aufführung erkennt.

Eine der wichtigsten Aufgaben für den Pädagogen ist es gute soziale Beziehungen in der Gruppe zu schaffen, denn Darstellendes Spiel ist nur als Gruppenverhalten möglich.³

Hoffmann bezeichnet das Darstellende Spiel von vornherein als einen *kollektiven Vorgang* und schreibt ihm daher eine *außerordentliche Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung* zu.⁴

Das soziale Verhalten untereinander, ist nicht nur eine Bedingung für das Gelingen künstlerischer Arbeit – es ist einer der entscheidenden Aspekte für die ästhetische Ausstrahlungskraft und die Wirkung auf das Publikum in den Aufführungen.⁵

Um eine Rolle auf der Bühne zeigen zu können, braucht der Darstellende das nötige Handwerkszeug, um eine authentische Figur abgeben zu können. Wie auch sonst im Leben gibt es auch in einer Theatergruppe die *Macher* und solche, die eben *mitmachen*. Nicht jeder ist ein geborener Hauptdarsteller. Damit jene, auf die dies zutrifft, ihr darstellerisches Dasein nicht als *Wächter, Baum* oder *pantomimische Parkbank* fristen, kann man Methoden und Möglichkeiten anwenden, die der *Partizipation* dienen. Sodass, jeder Teilnehmer gleichberechtigt am Entstehungsprozesses beteiligt ist.

In der Gruppe sollte ein Gefühl der Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung unter den Teilnehmern herrschen. Damit nicht ein Darsteller *besser* oder *mehr wert* ist als ein anderer und daher stets die Hauptrolle zu spielen bekommt. Schwächere Mitglieder müssen als Teil der Gruppe wahrgenommen werden. Ihre Integration in die Gruppe muss

3 Christel Hoffmann, *Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen*, S. 20.

4 Vgl. Hoffmann 1999, S. 21.

5 ebd. S. 21.

stattfinden und sie müssen in ihrer Ausdrucksform gestärkt werden. Ich habe gute Erfahrungen damit gemacht, diese Aufgabe auch auf stärkere Mitglieder der Gruppe zu übertragen: die eigene Energie nutzen, um ruhigere, introvertiertere Teilnehmer in die Gruppe zu integrieren. Dies beinhaltet den wichtigen Aspekt, Verantwortung an die Gruppe abzugeben. Ich werde mich im Lauf dieser Arbeit immer wieder mit der Frage nach der *Gruppenverantwortung* befassen. Ich denke, dies ist ein zentrales Thema, wenn es um die *Jugendliche Energie* im Moment der Aufführung geht.

2.1. Die Kraft der Gruppe in der Darstellung

Laiendarsteller haben oft nicht die Einzelkraft und solistische Brillanz der Profidarsteller. So passiert es, dass sie auf der Bühne *verhungern*. Schnell stellen sich für das Publikum die *Unfertigkeiten* und *Schwächen* eines Darstellers heraus, wenn dieser nicht von der Gruppe gestützt wird, so Hoffmann.⁶

Den König spielen die anderen, heißt es so schön. Möchte ich einen König vielleicht gar mit mehreren Facetten darstellen, brauche ich das Bewusstsein des Zusammenspiels von Körper, Gestik, Mimik und Stimme. Eine Rolle auszufüllen, ist ein komplexer Vorgang. Diese dann möglicherweise noch eine Stunde vor Publikum aufrecht zu erhalten, kann das Spiel mühsam gestalten. Der Laiendarsteller kämpft alleine auf der Bühne, und das Gefühl der Scham, das sich im zuschauenden Publikum in einer solchen Situation schnell einstellt, ruft das Erkennen der fehlenden darstellerischen Mittel hervor. Hier wird versucht, einem Ideal nahe zu kommen, das nicht erreicht werden kann. Nämlich dem des professionellen Schauspielers. Oft beschränken sich die darstellerischen Vorstellungen der Teilnehmer auf Beobachtungen aus Film und Fernsehen. Dem Spieler muss die Illusion genommen werden, diese einfach *kopieren* zu wollen. Die Darstellung auf der Bühne geht auf den Teilnehmer selbst als Individuum zurück und greift dessen mitgebrachtes Material, nämlich dessen Erfahrung, auf. Dazu mehr unter Punkt 4, *Der Teilnehmer als Individuum*.

Wie nun aber den König darstellen? Die Lösung ist ein gemeinschaftlicher Akt. Sind meine Mitspieler eingeweiht und re-agieren dementsprechend im Kollektiv, sei es ehrfürchtig oder sympathisierend, wenn der König die Bühne betritt, wird der Darsteller des Königs durch das Verhalten seiner Mitspieler gestützt. Die Rolle wird durch die

⁶ Vgl. Hoffmann 1999, S. 21.

Reaktion aller gleichermaßen *getragen*. Dieser gemeinschaftliche Akt erfordert von der Gruppe ein Bewusstsein für einander und für das Bühnengeschehen. Dieses Bewusstsein entsteht, wenn der verantwortliche Spielleiter im Vorfeld kontinuierlich gruppendynamische Übungen mit den Teilnehmern praktiziert. Die Spieler müssen das Gefühl der Mitverantwortung erfahren, das sie für sich, ihre Kollegen und das Bühnengeschehen haben. Ist der Gruppe klar, dass sie nur als Kollektiv bestehen kann und funktioniert sie auch dementsprechend auf der Bühne, entfaltet sich für den Zuschauer diese von Hoffmann beschriebene Energie.

2.2. Möglichkeiten der Darstellung in der Gruppe

Es gibt verschiedene Methoden, um die Energie einer Gruppe in der Darstellung zu bündeln. Man wird wohl kaum mehr eine theaterpädagogische Arbeit sehen, die sich nicht der Methode des chorischen Theaters bedient. Das chorische Theater ist ein szenisches Gestaltungsmittel, das sich von der griechischen Tragödie herleiten lässt. Er dient der Darstellung unterschiedlicher Stoffe und Texte und ermöglicht dem Laienspiel, viele Darsteller gleichberechtigt in die Darstellung eines Stückes einzubeziehen. Zudem rückt es die ‚Kollektivität des Produzierens und Spielens‘ in das Zentrum der Aufmerksamkeit der Spieler. Das chorische Prinzip ist auf der Laienbühne nicht auf chorisches Sprechen beschränkt, sondern umfasst genauso Bewegungsaktionen. Es gilt als Gemeinschaftserlebnis.⁷ Die Kraft des chorischen Theaters ist hier, anders als im professionellen Theater, keine reine inhaltliche oder Stilfrage, sondern ein Hilfsmittel der Theaterpädagogik. Das chorische Theater ist eine oft verwendete und wirksame Möglichkeit, dem einzelnen Darsteller, *Aufmerksamkeit vor dem Hintergrund der Atmosphäre zu schenken, die die Gruppe mit Spielfreude und Engagement schafft*, so Hoffmann. Der einzelne Spieler bekommt dadurch einen Raum um in seiner individuellen Figur hervorzutreten.⁸

Um eine weitere Möglichkeit des gegenseitigen *sich Wahrnehmens* auf der Bühne zu nennen, möchte ich den Begriff der *Blickregie*⁹ anführen. Dieser von Hans-Thies Lehmann geprägte Begriff steht dafür, dass jeder Bühnenakteur den eigenen Fokus stets auf den Darstellenden legt. So wird das Dargestellte immerzu wahrgenommen. Jeder Teilnehmer

7 Vgl. Koch, Gerd, Streisand, Marianne, *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. S.59f.

8 Vgl. Hoffmann, 1999, S. 21.

9 Lehmann, Hans-Thies, *Postdramatisches Theater*, 1999. 297f

ist dazu aufgefordert, Beobachtender zu sein. Es entsteht Spannung und Präsenz. Der Zuschauer hat die Möglichkeit, sich von dieser *Blickregie* lenken zu lassen.

2.3. Zuschauerkunst

Eine Gruppe kann spielbereit wirken, im Moment der Aufführung jedoch überfordert sein. Die bis dahin ungewohnte Situation, vor einer Menge fremder Menschen aufzutreten, die auf das Gezeigte reagieren und somit den Rhythmus und Ablauf des Stückes auch mitbestimmen, kann die Darsteller irritieren. Deshalb ist die Kunst des sich gegenseitig Zuschauens innerhalb der Gruppe ein wichtiger Bestandteil eines gut funktionierenden Spiels.

Bei meiner Arbeit mit Gruppen habe ich beobachtet, dass es für Teilnehmer, die das erste Mal mit dem Theaterspiel in Kontakt kommen, keineswegs selbstverständlich ist, sich gegenseitig aufmerksam zu beobachten und den Spielern anschließend den gebührenden Applaus zu spenden.

Der Teilnehmer muss selbst erst einmal die Erfahrung gemacht haben, dass das *Zeigen* vor einer Gruppe die Bereitschaft voraussetzt, sich dem Zuschauer zu öffnen. Stehe ich auf der Bühne, zeige ich mich und meine Form des Ausdrucks. Alles was ich tue, steht unter Beobachtung.

Um den Teilnehmer dazu zu ermutigen, sich zu zeigen, braucht es Vertrauen innerhalb der Gruppe und Vertrauen zum Spielleiter. Wie kann ich als Spielleiter einen *organischen Übergang von Spiel in der Gruppe zu Spiel vor der Gruppe*¹⁰ gestalten? Christel Hoffmann beschreibt die Vorgehensweise im Darstellenden Spiel mit Kindern und Jugendlichen so:

Am Anfang stehen Gesamtimprovisationen, die zumeist simultan verlaufen und die Kinder allmählich zum Solo- oder Partnerspiel vor anderen führen.¹¹

Der Teilnehmer erlebt sich in der Sicherheit der Gruppe und kann sich dann im Partner- und Einzelspiel vor anderen erproben. Hierzu möchte ich eine Erfahrung schildern.

Ich arbeitete eine Woche lang mit einer Kollegin mit einer Gruppe von dreizehn Kindern und Jugendlichen, der Altersspanne von sieben bis vierzehn Jahren. Aufgrund des großen Altersunterschieds kam es zu Spannungen innerhalb der Gruppe. Sie spaltete sich in zwei

10 Hoffmann, 1999, S.20.

11 Hoffmann, 1999, S. 18.

Lager, die Jüngeren und die Älteren. Die Jüngeren wurden von den Älteren nicht ernst genommen und zudem schikaniert, bis sie schließlich so eingeschüchtert waren, dass sie nicht mehr auf die Bühne gehen und sich zeigen wollten. Wir beschlossen, die Gruppen zu teilen und getrennt voneinander mit ihnen zu arbeiten. Ich arbeitete mit den jüngeren Kindern in einem anderen Raum weiter. Zuerst setzte ich mich mit den missmutigen Kindern in einen Stuhlkreis und suchte mit ihnen das Gespräch bezüglich der Gruppentrennung und der derzeitigen Situation. Es galt, den Kindern ihre aufgebaute Angst vor der Bühne und dem *Auftritt* zu nehmen. Es war das erste Mal, dass die schwierige Situation angesprochen wurde, und die Kinder äußerten sich ausgiebig dazu. Weiter schlug ich ihnen ein von mir vorbereitetes Spiel vor. Auf Kärtchen hatte ich Situationen geschrieben, die die vier Grundemotionen, Freude, Trauer, Wut und Angst beinhalteten. Beispielsweise *Du hast im Lotto gewonnen*, was die Emotion der Freude beinhaltete, oder *Deine Katze ist gestorben*, was die der Trauer vorschrieb. Die Situationen sollten sie, alleine oder zu zweit, pantomimisch darstellen. Die Zuschauenden hatten die Aufgabe zu erraten, was der jeweilige Spieler für eine Situation (nicht Emotion!) darstellte. Das Raten der Lösungen machte ihnen Spaß, sodass sie sehr schnell mitten im Spiel waren und immer mehr Kärtchen forderten. Sie stellten fest, dass sich das Spiel im Kreis nur schwer spielen ließ, da nicht jeder genau sehen konnte, was dargestellt wurde und der Platz für die Darstellung zu eng war. Immer mehr wurden Stühle verschoben und auseinander gerutscht. So schaffte sich die Gruppe nach und nach, eine Bühnensituation. Am Ende saßen die Zuschauer in einer Reihe und die Spielenden hatten sich einen klassischen Bühnenraum ohne Stühle geschaffen. Die Angst, sich voreinander zu zeigen, war vergessen.

Ein wichtiger Aspekt in dieser Arbeit war der *spielerische* Anteil, den die Übung beinhaltete. Die Aufgabe zu erraten, was gezeigt wurde, veranlasste die Zuschauer dazu, genauestens zu beobachten und die Spieler, etwas möglichst konkret darzustellen. So korrigieren sich die Teilnehmer auch selbst und der Spielleiter war ebenfalls Zuschauer, nicht Wertender.¹² Christel Hoffmann dazu:

(Es) wird die Aufmerksamkeit zunächst auf das Was der Darstellung gelenkt und nicht auf das Wie. (...) Hier wird ein Stück Zuschauerkunst gelehrt, d.h. die Fähigkeit zuzusehen, zuzuhören, denn nur über diesen Weg lernt man auch beurteilen. Der Schritt, vor einem fremden Publikum zu agieren, ist

12 Vgl. Hoffmann, 1999, S. 20.

dann auch nicht mehr so einschneidend, sondern eine neue Qualität im Arbeitsprozess.¹³

Das Zuschauen sollte stetig in der Gruppe geübt werden. Anschließend sollte ein Austausch über das Gesehene und Erfahrene in Form einer Reflexion stattfinden. In Feedbackrunden wie beispielsweise der *Plus, Minus, Außerdem*-Runde haben die Teilnehmer die Möglichkeit zu äußern, was ihnen gefallen und nicht gefallen hat und was sie sonst noch hinzufügen möchten. Durch den Austausch, kann sich beim Darsteller ein Bewusstsein für darstellerische Qualitäten entwickeln. In der *Rezeption des Zuschauers* spiegelt sich der Arbeitsprozess.¹⁴ In Lidwine Janssens erstellten *Kernstruktur für die theaterpädagogische Arbeit*, ist das fünfte und letzte Lernfeld die *dramatische Einsicht*. Eben die Reflexion des Gesehenen mit der ein künstlerisches Verständnis einhergeht. Durch das in Worte fassen des Erkannten und Erlebten, entsteht die *dramatische Einsicht*.¹⁵

Der Spielende macht die Erfahrung, dass sein Ausdruck weder richtig noch falsch ist, sondern nur eine Möglichkeit von vielen. Gefärbt wird sie durch die Erfahrung, die der Spieler mit sich bringt. Ich betrete einen Raum anders als mein Mitspieler. Doch ist weder die eine Möglichkeit noch die andere falsch oder richtig. Diese Erfahrung, dass der eigene Ausdruck von den Zuschauenden akzeptiert und richtig gedeutet und verstanden wird, bestätigt den Darsteller in seinem individuellen Ausdruck. Ich habe eine Absicht, die ich in Mimik, Gestik und Körperhaltung darstelle, und mein Gegenüber erkennt diese und versteht, was ich meine.

Hoffmann sieht im bewussten Durchspielen von Abläufen, in dem die Kinder die Vielfältigkeit ein und desselben Vorgangs erleben, auch *die Herausbildung von Toleranz und demokratischer Empfindsamkeit*.¹⁶

Dieses Bewusstsein gibt dem Darsteller das nötige Vertrauen, sich mit seinen eigenen darstellerischen Gesten auch einem fremden Publikum zuzuwenden mit der Absicht, richtig verstanden und gedeutet zu werden.

Das gegenseitige Beobachten ist ein wichtiger Bestandteil der Arbeit, um das Vertrauen in der Gruppe zu stärken, die Gruppe spielfähig zu machen und sie langsam zur

13 Hoffmann, 1999, S. 20.

14 Vgl. Hoffmann, 1999, S. 25.

15 Janssens, Lidwine, *Drama is de kunst. Handboek voor dramadozenten*. Amsterdam. 1998, S. 35 – 42.

16 Vgl. Hoffmann, 1999, S. 19.

Präsentation hinzufügen. Die Aufgabe des Spielleiters ist es, von Anfang an den geeigneten Rahmen – zum Beispiel in Form von klar abgegrenztem Zuschauerraum, Spielanfangs- und Schlussritualen – zu schaffen und immer wieder daran zu erinnern, dass die nötige Wertschätzung von Seiten des Publikums in Form von Aufmerksamkeit, Applaus und konstruktiver Reflexion aufkommt. So wird eine Gruppe ihre volle Energie auf der Bühne entfalten und vor Publikum bestehen können.

3. Der Spielleiter

Der Spielleiter ist der Hauptverantwortliche für die Gruppe und das Geschehen auf der Bühne. Er muss, wie beim Fußball, die Mannschaft zur Mannschaft machen und stetig trainieren, bis sie fit ist. Das wichtigste dabei ist die Wahrnehmung und Beobachtung jedes einzelnen Teilnehmers. Der Teilnehmer bringt sich mit seinem Erfahrungsschatz ein und ist Hauptgestalter des Bühnengeschehens.

3.1. Der Teilnehmen als aktiver Mitgestalter des Arbeitsprozesses

Ich arbeitete mit einer Gruppe von acht Jungen der Klassen drei bis sechs an einer Freien Schule in Berlin. Wir hatten eine Woche Zeit, etwas zum Thema *Pantomime* zu erarbeiten. Ich kannte die Gruppe zuvor nicht, und es war das erste Mal, dass ich alleine mit einer Gruppe über den Zeitraum von mehreren Tagen arbeitete. Bis zum Ende der Woche sollte die Gruppe einen Beitrag für die Schulfest erarbeiten.

Die ersten anderthalb Tage waren chaotisch und kräftezehrend für mich. Die Jungen hatten Mühe, sich auf Spiele einzulassen und sich zu konzentrieren. Es kam keine konstruktive, gemeinsame Arbeit zustande. Ruhige Momente gab es praktisch gar nicht. Nach zwei Tagen Kampf suchte ich entnervt und mutlos das direkte Gespräch mit den Jungen. Ich erklärte, dass mir die Arbeitsatmosphäre zu laut und zu anstrengend sei, es sich um *ihre* Theaterwoche handle und ich ihnen das Angebot mache, sie dabei zu unterstützen, ihre eigenen Ideen und Vorstellungen umzusetzen.

Der Moment der direkten Ansprache und der Schilderung der Situation, aus meiner persönlichen Sicht, war der erste Moment, indem alle Teilnehmer aufmerksam zuhörten und mich ansahen. Es stellte sich heraus, dass auch ihnen die Arbeitsatmosphäre zu laut und zu unruhig war und sie bejahten die Frage, ob sie überhaupt auftreten wollten. Ich

forderte sie auf, mit mir einen gemeinsamen Lösungsvorschlag zu finden. Ich schlug vor, dass wir gemeinsam nach Regeln suchen sollten, die eine angenehme Zusammenarbeit ermöglichen. Ich war völlig überrascht, wie gut die Kinder die Situation erfassten und wie viele kreative Lösungsideen von ihnen kamen. Das ging von in die Ecke stellen über Strafarbeit bis Rausschmeißen. Ich erklärte, dass ich es schade fände, wenn jemand nicht länger am Prozess teilhaben konnte, nur weil er einen Moment lang unruhig war. Schließlich einigten sie sich von alleine darauf, dass es, wenn ich das Codewort „Kolibri“ sagen würde, ruhig werden sollte. Ich forderte von ihnen, dass sie selbst dessen Verwaltung übernahmen und nicht ich es aussprechen würde, sondern einer der Teilnehmer, wenn er sich vom Lärm gestört fühlte. Dem stimmten sie zu.

Ab diesem Zeitpunkt, konnte man mit den Jungen arbeiten. Natürlich kam es immer wieder zu Unruhen, doch regelte die Gruppe es tatsächlich fast unter sich. Sie ermahnten sich gegenseitig zur Ruhe und erinnerten sich an die Abmachung. Nun war eine Situation geschaffen, in der wir uns auf die Suche nach Ideen begeben konnte. Es wurde improvisiert, gespielt, gesammelt und wieder verworfen. Alles begleitet vom Ruf des Kolibri. Schon bald war Material für die Präsentation gefunden, und es wurde eine tolle Aufführung. Diese Projektwoche zählt bis jetzt zu meinen lehrreichsten und schönsten Theaterpädagogik-Erlebnissen.

Das klärende Gespräch war der Auslöser für die Mitarbeit der Teilnehmer. Mir ist klar, dass genau dasselbe Gespräch bei einer anderen Gruppe unter anderen Umständen, nicht denselben Erfolg gehabt hätte. Doch stellte es sich als kein Fehler heraus, mein persönliches Empfinden und mein Verärgertsein für die Kinder transparent zu machen. Der Spielleiter muss dem Teilnehmer die Chance geben, sein Verhalten zu reflektieren, ohne ihn dabei abzuwerten. Nur so kann der Teilnehmer begreifen, dass er durch sein Handeln aktiver Mitgestalter des Arbeitsprozesses ist.

3.2. Theaterverständnis über den Weg der Imagination

Die Sprache des Theaters ist die der Gesten, der Zeichen und der Phantasie.¹⁷

Ich habe eine Weile gebraucht, um zu verstehen, dass Kinder und Jugendliche nicht die gleiche Sprache sprechen wie junge Erwachsene. Oft war ich verzweifelt, wenn Gruppen

¹⁷ Vgl. Hoffmann, 1999, S. 31.

keine Lust auf Raumläufe oder Körperbewusstseins-Übungen hatten. Als ich das erste Mal eine Kindergruppe anleitete, forderte ich sie auf, einen imaginären Gegenstand weiterzugeben. Danach erklärte mir meine Mentorin, dass Kinder zwischen sechs und acht mit dem Begriff *imaginär* reichlich wenig anfangen können. So begriff ich nach einer Weile, warum jungen Teilnehmern der Nutzen eines Raumlafes oder eben Übungen für das Körperbewusstsein nicht ersichtlich ist.

Oft wurde in den Feedbackrunden zurückgemeldet, dass Übungen solcher Art langweilig sind. Ich merkte, dass es an der Art und Weise lag, wie ich die Übungen anleitete. Die von mir verwendeten Begriffe waren Fachbegriffe, wie man sie eben aus dem Unterricht oder aus Fachbüchern lernt. Die Teilnehmer konnten sich oft nichts darunter vorstellen, wohl auch, da sie die jeweilige Übung vorher noch nicht selbst *erfahren* hatten. Mit der Zeit und Übung lernen sie, mit den Begrifflichkeiten umzugehen. Doch bis dahin brauchen Kinder und Jugendliche – und ich vermute auch viele Erwachsene – die bildliche Vorstellung, also die Imagination, um Vorgänge begreifen und umsetzen zu können. *Imagination* bedeutet auch *Einbildung*, sich also etwas *einbilden* man könnte auch sagen, *einbildern*.

Als Beispiel möchte ich die geschwindigkeitssteigernden Übung der *fünf Tempi* anführen. Dass, Tempo *Eins*, sehr langsam und Tempo *Fünf*, sehr schnell ist, hat jeder sogleich begriffen. Doch definiert jeder einzelne Teilnehmer für sich *schnell* und *langsam* anders. Ein Raumlaf, in dem mir permanent Zahlen zwischen eins und fünf zugeworfen werden, ist schnell ermüdend. Als Spielleiter habe ich jedoch auch die Möglichkeit die Tempi zu verbildlichen:

- Tempo eins = Bewegung wie in Zeitlupe.
- Tempo zwei = Schreiten wie ein König.
- Tempo drei = Ein Geschäftsmann, der einen Termin hat.
- Tempo vier = Ein gestresster Kellner.
- Tempo fünf = Rennen, um einen Bus noch zu erwischen.

Die Übungsstufen werden zu Bildern, die den Teilnehmern helfen, in ein Spiel zu kommen. Schnell entstehen Figuren, die sich begegnen, und daraus wiederum Beziehungen. Auf diese Art und Weise erfahren die Teilnehmer spielend verschiedene Geschwindigkeitsqualitäten.

Die Imagination hilft, körperliche Ausdrucksformen zu entdecken und komplexe Vorgänge darzustellen. Sie hat auch die Funktion, einen Rollenschutz zu leisten.

Eine Darstellerin möchte eine Figur verkörpern, die mit ihrem Körper nicht zufrieden ist und sich in ihm unwohl fühlt. Die Vorgabe, ganz und gar von ekeligem Pudding umgeben zu sein, durch den man sich hindurchkämpfen muss, kann die nötige Körperlichkeit erzeugen und hilft der Darstellerin, in ihre Figur zu finden, ohne sich möglicherweise selbst darzustellen.

Auch im Moment der Aufführung ist die Arbeit mit Bildern hilfreich. Durch die Arbeit mit ihnen kann Ensemblespiel erzeugt werden, die Spieler finden trotz Aufregung in ihre Figuren und es kann durch die Imagination lebendiges Spiel entstehen.

Als Spielleiter muss ich den Teilnehmern ermöglichen, am Arbeitsprozess teilhaben zu können. Ich muss die Aufgaben und Übungen so gestalten, dass sie etwas mit ihrer Wirklichkeit also auch ihrem Alltag zu tun haben. Muster und Formen müssen vertraut sein, denn dann können sie auch abstrahiert und verwandelt werden. Die Aktivierung der Phantasie, die jedem Menschen unendlich zur Verfügung steht, ist ein wesentlicher Aspekt der Theaterarbeit.

3.3. Den notwendigen Rahmen erschaffen

Der Spieler auf der Bühne braucht einen geschützten Rahmen der Darstellung. Dazu gehört auch der Rollenschutz. Eine Rolle braucht Eigenschaften. Diese Eigenschaften müssen für den Darsteller innerlich und äußerlich erkennbar sein. Es ist wie ein von mir gebasteltes Kostüm, in das ich ein- und aussteigen kann. Dieser Ein- und Ausstieg kann von mir als Theaterpädagoge gestaltet werden. Nicht selten kommt es vor, dass Spieler nicht in ihre Rolle hineinfliegen oder wieder hinaus. So gibt es zum Beispiel die Möglichkeit der *Tür*.

Eine Tür wird beispielsweise durch zwei Stühle markiert. Durch das Passieren der Türe verwandelt sich das eigene Ich in die Rolle und umgekehrt beim Austreten aus der Tür. Oder man lässt die Teilnehmer ihre Augen schließen und fordert sie auf, alles Private, was in ihrem Kopf umherfliegt, in eine imaginäre Kiste zu packen und vor die Türe des Raums zu stellen. Dann richtet man sich den Kopf mit den Gedanken der Rolle ein. Am Ende des Spiels sollte nicht versäumt werden, die Kiste vor der Türe wieder abzuholen. Eine weitere Möglichkeit wäre das tatsächliche Hineinschlüpfen in eine Rolle über

pantomimische Kleidungsstücke. Es gibt viele Wege und Möglichkeiten des Rollenschutzes und -aufbaus. Jedoch möchte ich mich hier nicht zu sehr in diesen Bereich vertiefen. Doch es ist selbstverständlich, dass, je besser mir ein *Kleidungsstück* passt, um bei diesem Bild zu bleiben, ich mich umso besser darin bewegen kann und umso wohler fühle.

Die Einbettung des erarbeiteten Materials und eben auch der Rollen in einen angemessenen Rahmen ist der nächste Schritt. Wobei es auch die Möglichkeit gibt, umgekehrt vorzugehen, erst den Rahmen zu definieren und daraufhin die Rollen zu erarbeiten. Aber das möchte ich nicht zu sehr thematisieren.

Bereits mehrmals erarbeitete ich mit Gruppen die Darstellung der vier Grundemotionen *Freude, Trauer, Wut* und *Angst*. Über den Weg des schon oben genannten *Erratens* einer Situation – zum Beispiel die Darstellung, *Von jemandem verfolgt zu werden = Angst* – eigneten wir uns die vier Grundemotionen an. Das bloße auf die Bühne Treten und Zeigen einer Situation hätte den ungeübten Teilnehmern vor Publikum nicht genügend Schutz geboten. Es brauchte eine Rahmenhandlung, die die Ereignisse zusammen hielt.

In einer Gruppe ließ ich die Figuren in einem Wartezimmer nach und nach auftreten. Eine andere bediente sich dem klassischen *Gefühlsbus*:

Ein Bus ist unterwegs. Eine Person spielt den Busfahrer. An jeder neuen Station steigt eine Figur mit ihrer Emotion hinzu. Diese Emotion färbt sogleich auf alle Mitfahrenden ab, die vorher noch nicht wissen, mit welchem Gefühl der Fahrgast einsteigen wird.

Unterbauten solcher Art müssen für den Zuschauer nicht unbedingt erkennbar sein. Wichtig ist nur, dass die Teilnehmer wissen, in welchem Rahmen sie sich bewegen. Es handelt sich hierbei um eine reine Bewusstseinsache. Nicht ich als XY bewege mich humpelnd über eine Bühne, sondern Herr Soundso mit dem verwundeten Bein betritt das Wartezimmer und hat schlechte Laune. Christel Hoffmann nennt diese Methoden eine Brücke:

Die Wirklichkeit ist der Ausgangspunkt für das Spiel, durch das eine zweite Wirklichkeit entsteht, die nur noch auf die erste Wirklichkeit verweist. Diese Brücken zwischen den Welten muss der Theaterpädagoge bauen, um den

Darstellungen Halt und Orientierung zu geben.¹⁸

Durch das Erschaffen eines Rahmens, also eine getroffene Abmachung, befinden sich alle Spieler auf der Bühne, im selben *geschützten Raum*. Es herrscht eine Übereinstimmung, ja fast ist es wie ein Geheimnis, in das jeder Spieler eingeweiht ist. So legt sich ein Netz der geheimen Verständigung über die Aufführung und gestaltet eine Atmosphäre, die für den Zuschauer nicht greifbar, aber erlebbar und im besten Fall wunderbar ist.

3.4. Ästhetische Grundverantwortung

Habe ich als Spielleiter keine eigenen künstlerischen Vorstellungen, wird die gemeinsame Arbeit immer ein Flickwerk von Einzelideen bleiben.¹⁹

Letztlich ist es die Aufgabe des Spielleiters, das erarbeitete Material in eine ästhetische Form der Darbietung zu bringen. Der Begriff *Ästhetik* kommt aus dem griechischen *aisthesis* und heißt soviel wie sinnliche Wahrnehmung, aber auch Sinnwahrnehmung. Im Gefolge A. G. Baumgartens, der Mitte des 18. Jahrhunderts die Ästhetik als eine Teildisziplin der Philosophie begründete, die sich auf die sinnliche Erkenntnis und das Schöne bezieht, wird – im engeren Sinne – Kunst zum Gegenstand der Ästhetik.²⁰

Der Spielleiter trägt die Verantwortung dafür, in welcher Form die Teilnehmer sich auf der Bühne präsentieren. Er hat die Aufgabe, die erarbeiteten und gesammelten Einzelfragmente zu einem Gesamtbild zusammenzufügen. Marcel Kunz hat es in seinem Bericht *Gretchengeschichten – Ein Spiel mit Goethes „Urfaust“* so formuliert:

(Aufgabe des Spielleiters ist es,) die besten Einfälle zu fokussieren, so etwas wie eine ästhetische Grundverantwortung für das Ganze wahrzunehmen und vor allem in der Endphase, wenn alle etwas müde, betriebsblind und vielleicht auch etwas leichtsinnig werden: die Verantwortung für das Ganze wahrzunehmen und das Projekt durchzuziehen²¹

18 Christel Hoffmann, *Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen*, S. 26.

19 Wenzel, Karl-Heinz, *Theater in B.E.S.T.-Form*, deutscher Theaterverlag, 2008. S. .

20 Vgl. Koch, Gerd, Streisand, Marianne, *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. S. 9f.

21 Kunz, Marcel: *Gretchengeschichten – Ein Spiel mit Goethes „Urfaust“ - Bericht über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*. Weinheim 1996. S. 247

Als hilfreich hat sich auch herausgestellt, einer Person von außerhalb das Erarbeitete zu zeigen. Denn auch selbst ist man manchmal *betriebsblind*, was das eigene Schaffen in der Endphase eines Prozesses betrifft. Ein Blick von außen kann neuen Input, Inspiration und Klarheit schaffen.

Der Spielleiter braucht das wachsames Auge und die „unabdingbare Aufmerksamkeit für die *ästhetischen Momente*, die querliegen zu den Planungen und Zielvorgaben und sich weniger als Wegmarken denn als Ereignis Raum und Zeit verschafft. So Wiese, Ruping, Günther.²² Solche Momente entstehen oft *zufällig* oder *aus Versehen*. Sie kommen manchmal zustande, wenn Teilnehmer im Probenprozess einen Moment lang nicht aufmerksam sind oder für einen Augenblick die Kontrolle über das Spiel verlieren, wenn es eine Abweichung vom Plan gibt. Genau dann gilt es, sich diese Form der Überraschung zunutze zu machen, den scheinbaren Fehler als einen Moment der Lebendigkeit und Spontanität zu erkennen und festzuhalten.

Ein Weg um an dieses *lebendige* Material heranzukommen ist der der Aleatorik. In ihrem Buch *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit* beschreiben Hans-Joachim Wiese, Michaela Günther und Bernd Ruping diese wie folgt:

Die Aleatorik arbeitet mit Zufalls-Verfahren in künstlerischen Gestaltungsprozessen (z.B. Formen des Improvisationstheaters, Schreibspiele, die Collage von zufällig herausgepicktem Text- und Bildmaterial etc.). Im Sinne der Ergebnisoffenheit des theatralen Experiments bietet die aleatorische Qualität von Übungen und Spielen einerseits klare, zum Teil durchaus enge Spielregeln, andererseits eröffnen sie den Spielenden gerade darin ein ungewöhnlich breites Spektrum ihrer – sonst oft vorgedachten – Ausdrucksmöglichkeiten. Was durch Zufalls-Spielregeln ausgeschlossen wird, ist die gewohnte, anerkannte, nach Originalität strebende, zensierte Form.²³

Hierzu möchte ich zwei Beispiele aus der Praxis anführen.

In einem dreitägigen Projekt erarbeiteten eine Kollegin und ich eine fünfminütige Szene zu

22 Wiese, Hans-Joachim, Günther, Michaela, Ruping, Bernd, Korrespondenzen 42/Spielleiter.

23 Ruping, Wiese, Günther. *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*, Schibri Verlag.2006, S. 72.

dem Thema *Nichts*. Teilnehmer waren die Schüler einer elften Klasse eines Gymnasiums. Wir erarbeiteten mit den Jugendlichen, von denen fast niemand bis dahin Theater gespielt hatte, Darstellungsmodule, anhand derer sie dann in Gruppenarbeiten und gemeinsamen Improvisationen zum vorgegebenen Thema experimentieren konnten. Eine Gruppe von vier Teilnehmern zeigte eine ihre szenischen Umsetzungsideen des Themas *Nichts*. Sie kamen zur Tür ins Klassenzimmer herein, stellten sich auf die Bühne und blickten eine Minute lang gerade ins Publikum. Dann gingen sie wieder ab.

Das war ihre Umsetzung des Themas. Das Publikum war verblüfft und begeistert, und auch wir als Spielleiter waren überrascht, auf was für einen simplen und wirkungsvollen Einfall die Gruppe gekommen war. Es war ein spannungsgeladener und authentischer Moment entstanden und wir beschlossen, diese Sequenz nicht zu verwerfen, sondern zu einem Teil der fünfminütigen Abschlusspräsentation werden zu lassen. So endete die Aufführung schließlich mit zwanzig Schülern, die auf der Bühne standen und gerade ins Publikum sahen. Die Wirkung war grandios. Wiese, Günther, Ruping beschreiben dies so treffend: *Spannungserzeugende Momente wie (solche) gehören wahrscheinlich zu den Schlüsselerlebnissen der Theaterpraktiker und sind ein Teil des Schatzes, auf dessen Suche sie sich mit ihrer Arbeit begeben.*²⁴

Ein anderes Erlebnis hatte ich in einem einwöchigen Projekt einer Sommerfreizeit. In meiner Gruppe hatte ich zwei Jungen im Alter von vierzehn Jahren, die die ständige Aufmerksamkeit von allen Beteiligten forderten. Sie hatten zwar jede Menge Energie, nutzten diese jedoch hauptsächlich, um Störungen hervorzurufen. Beide hatten ein fast narzisstisch ausgeprägtes Selbstbild. Oft sah man sie vor dem Spiegel stehen, und sie machten sich einen Spaß daraus, sich als die *Schönsten* und *Talentiertesten* der Gruppe zu definieren. Als es im Probenprozess zur Darstellung eines Raumschiffsabsturzes kam, riefen die beiden plötzlich, ohne dass es vereinbart war: „Wir sind zu schön zum Sterben!“. Diesen Moment hielten wir fest und bauten ihn in die Präsentation ein. Er war bei jeder Aufführung ein großer Lacher. Der Satz der beiden Jungen hatte etwas Selbstreflektierendes. Wobei jedoch keiner der beiden bloßgestellt wurde. Sie hatten es geschafft, ihre Eigenheit ironisch zu reflektieren, was ihnen wiederum Sympathie von Seiten der Gruppe und von Seiten des Publikums einbrachte. Hans Zimmer hat dies so formuliert:

24 Ruping, Wiese, Günther. *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*, Schibri Verlag.2006, S. 139.

Eigenes Verhalten im Rahmen der Bühnensituation zu reflektieren und seine Wirkung im Bezug auf den Betrachter zu antizipieren, muss in diesem Sinne Ziel und Inhalt theaterpädagogischer Arbeit sein.²⁵

Der Teilnehmer ist sich seines Verhaltens und Handelns auf der Bühnen bewusst und weiß einzuschätzen, welche Wirkung dieses auf den Zuschauer hat. Das vermittelt ihm eine Form der Kontrolle, wenn man es so nennen möchte. Und damit auch ein Gefühl der Sicherheit über das eigene Tun und Wirken.

Wiese, Günter, Ruping beschreiben den ästhetischen Moment als nicht planbar und nicht erzwingbar. Er zeigt und ereignet sich und kann nicht vermittelt oder gelehrt werden, sondern nur in eigener Erfahrung erlebt werden. Vom Spielleiter wird *Gegenwärtigkeit* und

Subjektentgrenzung, also Aufmerksamkeit für die Teilnehmer als Ensemble, gefordert, um ästhetische Momente wahrzunehmen und diese wiederholbar zu machen.²⁶

3.5. Eintritt in den Arbeitsprozess

Ein Punkt, den ich nicht auslassen möchte, ist der Eintritt in den Arbeitsprozess. Oft konnte ich beobachten, dass Gruppen, egal welchen Alters, stundenlang diskutieren, was man auf welche Art und Weise darstellen könnte. Die gedankliche Auseinandersetzung mit Thema und Material und der Austausch mit anderen darüber kann bereichernd und inspirierend sein. Man lernt dabei zu diskutieren, seine Meinung zu vertreten, aber auch sich zurückzunehmen und die Meinung anderer als genauso richtig und wertvoll zu erachten wie die eigene. Man lernt zu kommunizieren. Doch verliert man sich auch schnell in Gesprächen und Diskussionen und zögert dabei den Moment der Aktion – nämlich den Beginn der Darstellung – immer weiter hinaus.

Das Theaterspiel ist ein Feld des Ausprobierens. Es gibt in der Darstellung nicht die *eine Lösung*. Immer gibt es unendlich viele Wege, die es auszuprobieren gilt, und schließlich muss man sich für einen entscheiden. Ich denke, dass es ein Phänomen unserer heutigen Zeit ist, sich sehr theoretisch mit Lernstoff und Material im Allgemeinen auseinander zu

25 Zimmer, Hans in: Bernd Ruping, Hans Zimmer: *Theaterprojekte mit Kindern*. Heft 3 in der Reihe: *Themenhefte zur Kulturpädagogik*, Kalmeyr'sche Verlagsbuchhandlung 1989, S. 53.

26 Ruping, Wiese, Günther. *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*, Schibri Verlag.2006, S. 138.

setzen. Schon zu meiner Schulzeit sah der Lehrplan meiner Schule wenig bis gar keine praktische Auseinandersetzung mit dem Schulstoff vor.

Gerade Jugendliche müssen dazu ermutigt werden, ihre Ängste vor dem Ausprobieren abzulegen und sich ohne Vorbehalte in einen Zustand der Ungewissheit zu begeben. Diese direkte, tatsächliche Materialgestaltung fordert und fördert die Spontaneität, Flexibilität und die Durchlässigkeit der Spieler. Das verkrampte und verbissene *Richtigmachenwollen* verschwindet hinter der Suche nach den Möglichkeiten. So heißt es ja auch ver-suchen. Sich auf eine Suche zu begeben, wenn man so will. Um dann etwas zu ent-decken. Denn sehe ich alles als einen Versuch und nicht als eine Suche nach der Wahrheit, mache ich mich auf den Weg eines Prozesses, der auch ein Ziel ist. Und die theaterpädagogische Arbeit ist eine prozessorientierte Arbeit. Ihre Aufgabe ist nicht primäre die der Wissensvermittlung, sondern die des Experimentes.

Abschließend zu dem Punkt Der Spielleiter, möchte ich erwähnen, dass Bühnentechniken, Kostüme, Bühnenbild und Medien auf der Bühne hilfreich sein können. Doch sollten sie nicht das vorhandene Material, das jeder Teilnehmer aus seiner Biographie mitbringt, verdrängen. Die Aufgabe des Spielleiters ist das Arrangieren und Strukturieren dieser Materialien in eine Form. Marcel Kunz fordert außerdem den Spielleiter auf, dem Teilnehmer *Mut zu machen zum freien und kritischen Umgang mit dem Text, zum Experimentieren mit dem Text, zu ungewöhnlichen Darstellungsformen (was auch heißt: zur Überwindung von medienvermittelten Darstellungsformen)*.²⁷

Der Bremer Theatermacher Karl-Heinz Wenzel weist hier nochmals auf die Energie des Arbeitsprozesses hin. Der Spielleiter ist verantwortlich für die *stimmige Umsetzung der theatralen Aktionen* im Hinblick auf die Aufführung.²⁸ Er hat die Aufgabe, die Spieler immer und immer wieder für den Probenprozess zu motivieren und zu ermutigen, auch wenn es Engpässe gibt, diese zu durchlaufen. Die Reibung von Darsteller und Material ist Bestandteil des Prozesses, und der Zuschauer erkennt die Tiefe, die entsteht, wenn diese Prozesse mit allen Höhen und Tiefen bis zum Ende hin durchlaufen wurden. *Die Spannung des theatralen Ablaufs und die Präsenz der einzelnen Akteure* müssen sichtbar gemacht werden, so Wenzel.²⁹

27 Kunz, Marcel: *Gretchengeschichten – Ein Spiel mit Goethes „Urfaust“ - Bericht über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*. Weinheim 1996. S. 247.

28 Wenzel, Karl-Heinz, *Theater in B.E.S.T.-Form*, deutscher Theaterverlag, 2008.

29 ebd.

4. Der Teilnehmer als Individuum

Der Teilnehmer steht im Mittelpunkt der theaterpädagogischen Arbeit. Der Theaterpädagoge bedient sich dessen, was der Teilnehmer anbietet, rahmt dieses Material und muss dem Teilnehmer nun ermöglichen, sich ausdrücken zu können. Der Ausdruck findet in Form von Mimik, Gestik, Körperhaltung und Sprache statt. Die Darstellung ist also ein körperlicher Vorgang, eine körperliche Ausgestaltung des inneren Eindrucks. Geist, Verstand, aber auch Körper bekommen Informationen, Eindrücke und Erfahrungen zugeführt, die zu einem bestimmten Zweck mit einer bestimmten Haltung, mit den Mitteln der Stimme und des Körpers nach Außen gestaltet werden. Fordere ich die Spieler zum Beispiel auf, eine Figur zum Thema *Warten* zu zeigen, werde ich vermutlich verschiedenste Möglichkeiten der Umsetzung gezeigt bekommen. Je nach Erfahrung wird jeder einzelne Teilnehmer seinen eigenen, persönlichen Wartemoment darstellen. Da sieht man ein ungeduldiges auf die Uhr Sehen, ein gelangweiltes Warten an der Bushaltestelle, ein freudig aufgeregtes Warten auf den neuen Freund oder auch ein einsames Warten auf die Eltern. Wie nun fördere ich den Teilnehmer in seinem körpereigenen Ausdruck und gebe ihm das nötige Handwerkszeug für die Darstellung von Inhalten?

4.1. Der Körper als dramatisches Instrument

Ausgangspunkt ist der Moment der Aufführung, bei der Kinder und Jugendliche unbeholfen auf der Bühne stehen und deren Körper steif und undurchlässig sind. Der Moment, in dem man vor ein Publikum tritt, ist für Kinder und Jugendliche im Vorfeld nicht abzuschätzen. Das sogenannte *Lampenfieber* kann sich des ganzen Körpers und Geistes derart bemächtigen, dass Stichworte, Abmachungen und Anderes vergessen sind. Ich behaupte, dass ein Teilnehmer ein Gefühl der Sicherheit erlebt, wenn er sich seiner Körperlichkeit bewusst ist und mit dieser im Moment der Aufführung umzugehen weiß.

Doch wie wird man sich seiner Körperlichkeit bewusst? Ja, was ist die eigene Körperlichkeit eigentlich? Und wie kann man diese einsetzen?

Ein Jugendlicher geht erst aus sich heraus, wenn er ganz bei sich ist.³⁰

Was bedeutet das: Ganz bei sich zu sein? Gerade bei der Arbeit mit Jugendlichen konnte ich beobachten, dass ihnen oft der Bezug zu ihrem eigenen Körper fehlt. Sie sind es nicht gewohnt, ihren Körper und ihre Bewegungen bewusst zu beobachten oder zu gestalten. Sie befinden sich in einer Phase, in der sich ihr Körper ihnen selbst *entfremdet*. Er wächst und verändert sich in kürzester Zeit. Hinzu kommt die generelle Auseinandersetzung mit sich selbst und dem Äußeren. Man ist geprägt von einem medial vermittelten Körperideal, und die Vorstellung, dass jeder Körper individuell und einzigartig ist, findet keinen Platz in den Köpfen. Nimmt man nun an einem theaterpädagogischen Programm teil, wird das Augenmerk plötzlich auf die eigene Körperlichkeit gelegt. Und schließlich soll diese öffentlich präsentiert werden. Die Teilnehmer müssen erst einmal beginnen, ihren Körper bewusst zu bewegen und zu beobachten.

Die Übung der „Fünf Gesten“ verschafft zum einen dem Spielleiter einen Überblick über die Befindlichkeiten der Teilnehmer und zum anderen bietet sie diesem einen relativ geschützten Rahmen, um sich auf seine eigene Körperlichkeit zu konzentrieren:

Fünf Teilnehmer sitzen auf Stühlen, die in einer Reihe vor der zuschauenden Gruppe, aufgestellt sind. Jedem Teilnehmer stehen fünf festgelegte Gesten zur Verfügung. Beispielsweise *Aufstehen und wieder Setzen*, *Nach links schauen* und *nach rechts schauen*, um nur drei der fünf Gesten zu nennen. Die Gesten dürfen nun so oft und in der Reihenfolge gezeigt werden, wie es der Teilnehmer möchte. Die einzige Regel ist, dass zwei Gesten nicht miteinander kombiniert werden dürfen.

Die Aufgabe der Zuschauer ist, zu überprüfen, ob die *Zeigenden* einen *Fehler* machen. Das heißt, Gesten kombinieren oder zusätzliche Gesten außerhalb der fünf festgelegten Gesten verwenden.

Sofort entsteht eine spannende Situation. Meist ist das Publikum im Beobachten sehr genau und streng, und die Sitzenden erzählen so einiges über sich. Die Teilnehmer sind der Situation ausgesetzt, genauestens unter die Lupe genommen zu werden. Meist kann man angespannte oder unterspannte Körper beobachten.

30 Mirbt, Rudolf, *Von der eigenen Gebärde*, DonBosco Verlag, München, 1951, pp. 40/41

Spricht man von der Körperspannung, spricht man auch vom Tonus. Tonus bedeutet *normaler Spannungszustand eines Muskels*.³¹ Das bewusste Wahrnehmen der eigenen Körperspannung und der Umgang mit dieser ist die Voraussetzung, eine Rolle bewusst ausfüllen zu können. Wie verschaffe ich meinem Teilnehmer einen Zugang zu seiner individuellen Körperlichkeit, sodass er im Moment der Aufführung nicht steif und unbeweglich vor das Publikum tritt?

Der Teilnehmer muss sich in seiner Körperlichkeit als Individuum erfahren. Die Theaterpädagogik bedient sich jeder Menge Körperbewusstseinsübungen und Spiele, um die Wahrnehmung der eigenen Körperlichkeit zu schulen. Dieser Prozess ist, wie alles was man kennenlernen muss, eine intensive, prozessorientierte Arbeit. Es bedarf regelmäßiger Übung und Schulung, die es gilt, gut zu planen, um die Teilnehmer nicht zu unter- und nicht zu überfordern.

Auch Karl-Heinz Wenzel macht sich mit seinen Teilnehmern auf die Suche, nach der Eigenen authentischen Körperlichkeit.

Die individuelle Körperlichkeit jedes einzelnen Spielers ist der Ausgangspunkt für die Rollengestaltung; nicht so sehr was er sagt, ist von Bedeutung, sondern, wie sich seine Energie, sein Wollen und seine Emotionen in seinem Körper ausdrücken.³²

Im Theaterspiel werden neue Regeln definiert. Augusto Boal spricht vom *leeren Raum*. Hier wird das aus dem Alltag mitgebrachte Material neu definiert. Eine alltägliche Geste gewinnt und verliert an Bedeutung, wird in einen neuen Kontext gesetzt und entfremdet. So rücken gesellschaftliche Normen in ein neues Licht. Das Schütteln einer Hand verfremdet sich zum Beispiel bis hin zu einem maschinellen Kontakt zwischen zwei Fremden. Der bewusste körperliche Umgang und die Bereitschaft, gewohnte Normen über Bord zu werfen, ermöglichen Abstraktionen solcher Art.

Habe ich mich in meiner individuellen Körperlichkeit erlebt und erfahren, lerne ich mit diesem *Instrument Körper* umzugehen. Wie bei einem Musikinstrument auch braucht es Übung, um die Klaviatur beherrschen zu können. Um dann mit einem *Orchester*, um bei

31 Vgl. Duden, *Fremdwörterbuch*, Bibliographisches Institut & F.A.Brockhaus AG, Mannheim 2005. S. 1043.

32 Wenzel, Karl-Heinz, *Theater in B.E.S.T.-Form*, deutscher Theaterverlag, 2008. S. 53.

diesem Bild zu bleiben, vor Publikum *spielen* zu können, braucht es das *gemeinsame Probieren*, damit am Ende ein stimmiges Bild auf der Bühne zu sehen ist.

Die Theaterpädagogik ist letztlich eine Wahrnehmungsschulung. Gut zu erkennen ist dies im gewöhnlichen Raumlauf. Es geht zuerst um die eigene Wahrnehmung, dann um die des Raumes und schließlich um die der Gruppe. Sind meine Teilnehmer hingehend geschult, werden sie auch auf der Bühne aus dem Moment heraus agieren können.

4.2. Die Stimme und die abstrakte Darstellung von Text

Eine laute, gut verständliche Sprache auf der Bühne erfordert viel Übung und Selbstvertrauen. Damit eine Stimme voll und laut erklingt, muss der Körper durchlässig sein. Dass man mit dem ganzen Körper sprechen, also alle Resonanzräume nutzen kann, lernen Schauspielschüler in der Regel vier Jahren lang, bei täglichem Training. Allzu oft sieht man, wie Kinder auf der Bühne vor sich hin nuscheln oder wenigstens versuchen, den Zuschauerraum stimmlich zu erreichen. Oft denke ich an ein Erlebnis, das eine Kollegin mir erzählt hat.

Eine junges Mädchen, aus dem Spielclub eines städtischen Theaters sprach sehr leise auf der Bühne. Die verantwortliche Theaterpädagogin rief während der Probe aus der hintersten Reihe immer und immer wieder genervt: *Lauter. Lauter.* Die Teilnehmerin wurde nicht lauter. Nach der Probe sprach die Theaterpädagogin sie an und verkündete, *wenn sie das nicht hinbekomme, würde eben jemand anderer ihre Rolle spielen.* Ich denke, das ist ein klassisches Beispiel dafür, wie die Theaterpädagogik *nicht* arbeitet. Es gibt wunderbare Methoden, um mit Kindern *lautes Sprechen* zu üben. Sei es das imaginäre *Rufen über einen See* oder das Erschaffen einer tatsächlichen Distanz, worüber hinweg sich zwei Teilnehmer über das Fernsehprogramm des gestrigen Abends unterhalten und sich einander immer mehr annähern, die Lautstärke des Anfangs jedoch beibehalten. Nicht jedes Kind ist es gewohnt, die eigene Stimme zu erheben und sich Gehör zu verschaffen. Der Bereich Stimme ist ein sensibler Bereich, und das psychisch und physisch.

Warum es nicht sich und den Teilnehmern leicht gestalten und so wenig Stimme wie notwendig einsetzen? Jugendliche, die Massen an Text vor sich hin sprudeln und dabei schon gar nicht mehr wissen, was sie eigentlich sagen, überfordern sich und den

Zuschauer. Schließlich heißt es *darstellen*, nicht *darsprechen*. Ich glaube, man tut sich und den Spielenden einen Gefallen, wenn man sich sprachlich auf das Minimum reduziert und sich auf die Suche nach Formen der darstellerischen Umsetzung für Text und Information macht. Dazu bietet sich der Verfremdungseffekt (*V-Effekt*) von Bertolt Brecht an. Das Schreiben von Text auf Tafeln, das aus der Szene Heraustreten und den Text narrativ in ein Mikrofon sprechen oder der Einsatz von Medien sind nur wenige Methoden, einen Text abstrahiert darstellen zu können.

Die Enttäuschung und Verzweiflung Hamlets kann chorisch erarbeitet, stärker und emotionaler wirken als der Monolog eines einzelnen Teilnehmers, dem die technischen und spielerischen Fähigkeiten fehlen, um eine solch große Rolle ausfüllen zu können.

Kinder und Jugendliche müssen sich nicht alleine mit Texten auf der Bühne herumschlagen. Im Lern- und Probenprozess haben sie die Möglichkeit, zu Wort zu kommen, sich sprachlich und schriftlich auszudrücken. Doch sollte der Theaterpädagoge die Fähigkeiten seiner Teilnehmer realistisch einschätzen können und dafür Sorge tragen, dass sie sich im Moment der Aufführung derjenigen Mittel bedienen, derer sie sich sicher sind und die ihnen die Möglichkeit bieten, das zu sagen, was sie sagen wollen.

5. Inhaltliches Begreifen

Tua res agitur

Deine Sache wird verhandelt.³³

Dies ist für den Bremer Theatermacher Karl-Heinz Wenzel ein Wahlspruch für die Theaterarbeit mit Jugendlichen. Wenzel arbeitet seit 1992 mit Jugendlichen aus den verschiedensten Milieus. In einem Zeitraum von zirka neun Monaten entwickeln rund 15 Teilnehmer eine Eigenproduktion. Das Besondere an Wenzels Arbeit ist zum einen der Aufführungsort, da er für jede Produktion neu gesucht wird. Spielorte waren beispielsweise eine vor dem Abriss stehende Schwimmhalle, ein Hochregallager, ein verlassener Hinterhof oder eine Diskothek. Die andere Besonderheit liegt darin, dass Wenzel die Teilnehmer keine fertigen Stücke erarbeiten lässt, sondern jede Gruppe ihr eigenes Produkt erschafft. Die Produktionen entstehen aus den Biografien der Teilnehmer.

³³ Wenzel, Karl-Heinz, *Theater in B.E.S.T.-Form*, deutscher Theaterverlag, 2008. S. 20.

Wenzel spricht von *Energie und Kampf*, die auf der Bühne herrschen. Er nennt den größten Auslöser, der hinter dieser Energie steckt, die *menschliche Emotionalität*.³⁴ Haben also die Darsteller auf der Bühne nichts mit dem Bühnengeschehen zu tun, lebt das Theater nicht.

Denn dieses lebendige Theater entspricht unserer Meinung nach der Situation der Jugendlichen in ihrer ungeklärten Lebenssituation. Sie befinden sich infolge ihrer biographischen Situation in einem Stadium des Übergangs: Psychisch, physisch, beruflich und gesellschaftlich. (...)³⁵

Er nennt eine wesentliche Voraussetzungen für eine gelungene Arbeit zuallererst das Bewusstwerden und Ernstnehmen der eigenen Situation und der eigenen Fähigkeiten. Und nennt die *Wahrhaftigkeit das Wesensmerkmal* des Theaters.³⁶ So ist es die Aufgabe des Spielleiters, einen wertfreien Raum zu erschaffen und den Teilnehmer dazu zu ermutigen, diesen mit seinen Erfahrungen und seinem individuellen Ausdruck zu füllen. Jeder Teilnehmer bringt durch seine Biografie und seine Erlebnisse eine Menge an Material mit. Im Theaterspiel findet eine *Umgestaltung von realer Lebenserfahrung zu theatraler Dichtung statt*. Kern des Theaterspiels ist der Mensch in seiner existenziellen Auseinandersetzung mit sich und seiner Umwelt, so Wenzel.³⁷ Das was den Teilnehmer bewegt, was in in seinem Innersten rührt, macht das Spiel auf der Bühne lebendig.

Tua res agitur, Deine Sache wird verhandelt. Das, was auf der Bühne stattfindet, muss mit mir als Teilnehmer etwas zu tun haben. Nur so kann im Moment der Aufführung Energie und Kraft von den Spielern aufgebracht werden: Wenn ein tatsächliches Bedürfnis vorhanden ist, das erarbeitete Material zeigen zu wollen, aufführen zu wollen.

Wir möchten (den Teilnehmern) helfen an ihre Mitte heranzukommen, an ihre Energie, an ihre Emotionen, an ihre Geschichte und sie dazu ermutigen und befähigen, diese in die Öffentlichkeit zu tragen, in angemessener ästhetisch-theatraler Form. (...) sie muss spürbar sein auf der Bühne, die Energie, der Schauspieler muss eins sein mit sich und

34 ebd. S. 23.

35 ebd. S. 23.

36 ebd. S. 26.

37 ebd. S. 28.

seiner Kraft, dann ist das, was man sieht, Theater. Sonst ist es nur ein Schatten!³⁸

Erreiche ich, dass eine Gruppe das Bühnengeschehen zu *ihrem* Bühnengeschehen macht, erreiche ich somit auch, dass die Gruppe Verantwortung für den Schaffensprozess übernimmt. Wie nur erreiche ich als Spielleiter, dass das passiert? Dazu ist Vertrauen nötig. Vertrauen innerhalb der Gruppe und Vertrauen von Seiten der Gruppe zum Spielleiter. Nur so öffnet sich der Teilnehmer und bringt sich mit seinen Gedanken und Ideen authentisch ein.

Ich möchte nochmals auf die Gruppe der acht Jungen aus Berlin zurückkommen. Ab dem Zeitpunkt des offenen Gesprächs beteiligten sich die Jungen am Prozess. Sie entwickelten ein tatsächliches Interesse daran, dass ihre Ideen verwirklicht und umgesetzt wurden. Sie erkannten die Chance, die ihnen das Projekt bot. Am letzten Tag kamen sie auf mich zu und forderten vor dem Auftritt eine zusätzliche Probe. Sie kümmerten sich völlig selbstständig um die Beschaffung und Organisation der Requisiten. Am schönsten jedoch war für mich, dass sie mit einer solchen Freude und Lust auf die Bühne gingen und ihr erarbeitetes Material zeigten.

Christel Hoffmann spricht von der natürlichen Spielfähigkeit und nennt diese *die Fähigkeit, die es dem Menschen immer wieder möglich macht, bei der Aneignung von Welt, sie zugleich, sowohl fiktiv - in den Vorstellungen und Träumen – als auch im praktischen Handeln umzubilden und zu verändern.*³⁹ Der *Eindruck*, den die Welt auf mich macht, gestaltet wiederum meinen *Ausdruck*. Da jeder Mensch seine eigene Lebensgeschichte mitbringt, ist auch jeder Ausdruck einzigartig. Christel Hoffmann nennt die Quelle der Theaterarbeit die Beobachtung des Lebens.

Es findet also eine Projektion des Erlebten auf der Spielfläche statt. Hoffmann warnt davor, Nachahmungen aus den Medien oder die Vorstellungen der Kinder und Jugendlichen von Theater auf die Bühne zu stellen. Sie fordert die Theaterpädagogen auf, die Kinder zu animieren, Spiele, Rollen und Bewegungen durch sich selbst auszudrücken.

(...) der Anknüpfungspunkt in der Theaterarbeit sollte stets das natürliche Spielvermögen der Kinder sein und nicht die Nachahmung irgendeiner Form

38 ebd. S. 22.

39 Christel Hoffmann, *Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen*, S. 13.

des professionellen Theaters. (...) Dabei muss für die spielenden Kinder zunächst eine Barriere aufgerichtet werden, gegen das Nachplappern von Gedichten, Kinderliedern, gegen das Nachahmen von TV-Helden usw. Es muss dem Kind bewusst gemacht werden, dass es kein Medium ist, durch das einfach etwas hindurch geht, und dass es in dieser Phase des Spiels auch nichts vermittelt. Es muss ihm bewusst gemacht werden, dass es als Persönlichkeit direkt angesprochen ist, denn bekanntlich ist der Wert des eigenen Tuns im hohem Maße vom eigenen Einsatz geprägt. (...) ⁴⁰

Das Kind oder der Teilnehmer im Allgemeinen muss begreifen, dass es nicht darum geht, vorgefertigte Formen auszufüllen. Im Theaterspiel gibt es kein Richtig und Falsch. Es gibt nicht den einen Weg, sondern unendlich viele, eine Rolle auszugestalten, ein Gefühl auszudrücken, eine Szene zu spielen. Es gilt, diese verschiedenen Wege auszuprobieren und schließlich eine Entscheidung zu treffen. Dieser Prozess fordert und fördert selbstständiges Handeln und zwingt dazu, Verantwortung für das zu übernehmen, was ich als *Individuum* gestalte. Der Spielleiter muss diesem Prozess Raum und Zeit geben.

6. Schlussbetrachtung

Abschließend möchte ich die gesammelten Erkenntnisse fokussieren und mich mit der Frage nach der Notwendigkeit und der Bereitschaft der Teilnehmer beschäftigen, vor ein Publikum zu treten.

Um Darsteller mit Energie und Freude auf der Bühne sehen zu können, muss der verantwortliche Spielleiter das nötige Vertrauen innerhalb der Gruppe und zwischen Gruppe und Spielleiter herstellen. Dies gelingt über den Weg der ständigen und aufmerksamen Gruppenbeobachtung und des geschickten Workshopaufbaus aus gruppenspezifischer Sicht. Sei es für eine Arbeitsphase von zwei Tagen oder eines ganzen Jahres. Der Teilnehmer soll sich als Individuum erleben, das innerhalb einer Gruppe anderer Individuen seinen Platz finden muss. Durch das geschaffene Vertrauen hat der Teilnehmer die Möglichkeit, sich dem Geschehen zu öffnen und etwas von sich und seiner Persönlichkeit mit einzubringen. Dies ist dann das unerschöpfliche Material, mit dem gearbeitet werden kann und woraus sich ästhetische Momente ergeben, die

40 ebd. S. 17.

erkannt – und in theatrale Form gebracht werden wollen. Der Spielleiter muss eine Situation erschaffen, in der sich der einzelne Teilnehmer in der Darstellung auf die Unterstützung der Gruppe verlassen und selbst auf darstellerische Möglichkeiten zurückgreifen kann, um sich ausdrücken zu können. Das gesammelte Material benötigt eine Form und Rahmung, in der sich der Spieler sicher bewegen kann. Und schließlich muss der Probenprozess vom Spielleiter zusammengehalten und zu einem Abschluss – die Aufführung – gebracht werden.

Vereinfacht gesagt, schafft Vertrauen innerhalb der Gruppe und zum Spielleiter Beteiligung, welche authentisches Material mit sich bringt, welchem wiederum der Spielleiter eine Form zu geben hat.

Abschließend kann ich für mich sagen, dass ich bei meiner weiteren Arbeit, mit Gruppen über kurze Zeiträume – wie zum Beispiel drei Tage oder eine Woche – mein Hauptaugenmerk auf den gruppenspezifischen Prozess legen werde. Denn eine Gruppe ist erst spielfähig vor Publikum, wenn sie als *Ensemble* funktioniert. Das Wort *Ensemble* ist laut der 24. Auflage des etymologischen Wörterbuchs *Kluge* von 2002 aus dem französischen entlehnt und bedeutet *zusammen*, das verwandte lateinische Wort *insimul* bedeutet *zugleich*.⁴¹ Der theaterpädagogische Teilnehmer, schafft es ohne Unterstützung der Gruppe kaum, vor einem Publikum zu bestehen.

Während meiner Recherchen fragte ich mich immer wieder, wie notwendig eine Aufführung für das Theaterspiel tatsächlich ist und stieß auf die lettische Schauspielerin und Theatermacherin Asja Lacis, die ich an dieser Stelle erwähnen möchte.

Asja Lacis kam 1918 in die russische Stadt Orel, um dort als Regisseurin zu arbeiten. Doch es kam anders. Sie erkannte, welche Kraft im Theaterspielen steckt und beschloss, Kindertheater mit verwaisten Kindern zu spielen.

Asja Lacis machte es sich zur Aufgabe, die Sinne der Kinder zu schulen und ließ die Kinder malen, musizieren, spielen und Dinge wie das Licht und die Natur beobachten. Es sollte nicht darum gehen, eine Ware zu produzieren, eben die Aufführung, den Auftritt vor dem Publikum, sondern die Freude am spielenden Prozess zu finden. Ausgangspunkt für Asja Lacis war *die Beobachtung*.

41 Kluge, *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*, 24. Auflage, 2002, Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, Berlin. S. 246.

Die Kinder beobachteten die Dinge, ihre Beziehungen zueinander und ihre Veränderbarkeit, die Erzieher beobachteten die Kinder daraufhin, was sie erreicht haben und wie weit sie ihre Fähigkeiten produktiv anwenden können.⁴²

Lacis wählte ein Kinderstück von Wsewolod Emiljewitsch Meyerhold aus und begann, die Kinder Szenen daraus improvisieren zu lassen, ohne ihnen von ihrem Vorhaben zu erzählen, ein Stück bearbeiten zu wollen.⁴³

Das improvisierende Spiel war für die Kinder Glück und Abenteuer. Sie begriffen viel, und ihr Interesse regte sich. Es wurde ernsthaft gearbeitet – geschnitten, geklebt, getanzt und gesungen (...) Das Stück öffentlich aufzuführen wurde erst dann diskutiert, als die Arbeit der einzelnen Sektionen zur Synthese drängte. Da entstand die Forderung eines kollektiven Tuns (...) Bei der Aufführung lösten sich überraschend Spannungen, die die wilde Phantasie ihrer Erfindungen sichtbar machte.⁴⁴

Asja Lacis Beschreibung von der Forderung der Kinder, das Erarbeitete zeigen zu wollen, zeigt die Verantwortlichkeit, mit der die Kinder dem Arbeitsprozess beigewohnt haben. Sie verstanden es als ihr eigenes Projekt und dementsprechend war auch ihr Einsatzwille. Kein *fremder Wille*, wie Asja Lacis es nennt, trifft die Entscheidung des Hineinlassens eines Fremden, nämlich dem Zuschauer, sondern die Gruppe als Ensemble.

Diese von Asja Lacis geschaffene, ungezwungene Situation, frei von äußerem Druck, ist eine entscheidende Grundlage, um wirkliche Kreativität entstehen zu lassen. Das Prinzip, den Teilnehmern die Entscheidung zu überlassen, was mit dem entstandenen Material passiert und ob und wenn ja wann das Erprobte öffentlich aufgeführt wird, übergibt der Gruppe einen Großteil der Verantwortung und somit auch Schaffenskraft.

Spannend finde ich noch die Beschreibung Asja Lacis der Aufführung, als eine *Lösung der Spannungen*. Im Laufe eines solchen Prozesses bauen sich Energien auf, die zur Synthese drängen. Der Begriff Synthese wird im Fremdwörterbuch des Duden als

42 Lacis, Asja. *Revolutionär im Beruf. Berichte über proletarisches Theater, über Meyerhold, Brecht, Benjamin und Piscator*, München, 1971, S. 23.

43 Vgl. Lacis, Asja. *Revolutionär im Beruf. Berichte über proletarisches Theater, über Meyerhold, Brecht, Benjamin und Piscator*, München, 1971, S. 20ff.

44 ebd. S. 25.

Vereinigung verschiedener (gegensätzlicher) geistiger Elemente beschrieben.⁴⁵ Aber könnten nun die gegensätzlichen geistigen Elemente, das Dargestellte und der Zuschauer sein? Diese Fragestellung würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Doch ich werde der Frage in meiner weiteren Arbeit nachgehen, ob das Spiel nur durch den Zuschauenden zum Theaterspiel wird.

Es widerstrebt mir, mit Teilnehmern auf eine Aufführung hinzuarbeiten, die vielleicht nicht freiwillig an einem theaterpädagogischen Prozess teilnehmen und keine Lust verspüren, sich vor Publikum zeigen zu wollen. Doch sind die Theaterpädagogen manchmal den Anforderungen der Auftraggeber unterworfen, die nicht den *Prozesswert* sehen, sondern *produktorientiert* denken und den Moment der Aufführung als Maßstab der Arbeitsleistung ansehen. Wie also mit einer solchen Situation umgehen? Ich habe erlebt, dass viele Menschen keine richtige Vorstellung davon haben, was die theaterpädagogische Arbeit leisten kann und worin ihr Potenzial liegt. Nämlich eben im *prozessorientierten Arbeiten*. Dies gilt es, als Theaterpädagogin zu kommunizieren und die Aufführung dem Rahmen der Möglichkeiten anzupassen. Denn der Theaterpädagoge sollte sich immer seiner Verantwortung der Gruppe gegenüber bewusst sein.

Für die Zukunft weiß ich, dass ich mich bei der Arbeit mit einer Gruppe, die sich nicht freiwillig zusammengefunden hat und der Arbeit über einen kurzen Zeitraum, nicht primär mit aufwendigen Musikeinspielungen, Lichtaufbauten, Bühnenbild, Kostüm oder Soloauftritten beschäftigen werde. Ich werde versuchen, die Präsentation als eine Werkschau zu gestalten. Also als ein Zeigen eines nicht abgeschlossenen Arbeitsprozesses. Als einen Einblick in den Arbeitsprozess einer Gruppe. Ich möchte versuchen, die Imitation des professionellen Theaters zu vermeiden und dafür, das vorhandene Interesse und Anliegen der Teilnehmer wahr- und ernstzunehmen und dieser Form und Gestalt zu geben.

Abschließend zu dieser Arbeit möchte ich den schönen Satz von Christel Hoffmann zitieren, auf den ich im Prozess meiner Arbeit gestoßen bin und der sehr erhellend für mich war:

45 Duden, *Fremdwörterbuch*, Bibliographisches Institut & F.A.Brockhaus AG, Mannheim 2005. S. 1015.

Ungezwungene Spielfreude entwickelt sich aus der Sicherheit, dass man es selber mit anderen gemeinsam kann, aus dem Wissen über das, was man spielt und aus dem Bedürfnis, sich auf diese Weise anderen mitzuteilen, erst in der Gruppe, dann auch öffentlich. Das ist die Harmonie eines Dreiklanges, mit dem jugendliche Energie auf die Pauke hauen kann.⁴⁶

46 Hoffmann, 1999, S. 21.

7. Literaturverzeichnis

Duden, *Fremdwörterbuch*, Bibliographisches Institut & F.A.Brockhaus AG, Mannheim 2005. S. 1043.

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

Hoffmann Christel, Israel Annett: *Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen.* Konzepte, Methoden und Übungen; Weinheim/München, 1999.

Kluge, *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*, 24. Auflage, 2002, Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, Berlin.

Koch, Gerd, Streisand, Marianne, *Wörterbuch der Theaterpädagogik.* Schibri Verlag, 2003.

Kunz, Marcel: *Gretchengeschichten – Ein Spiel mit Goethes „Urfaust“ - Bericht über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung.* Weinheim 1996.

Lehmann, Hans-Thies (1999): *Postdramatisches Theater.* Verlag der Autoren, Frankfurt am Main.

Mirbt, Rudolf (1951): *Von der eigenen Gebärde. Ein Laienspielbuch in sechsundzwanzig Beispielen.* Don Bosco Verlag, München.

Weintz Jürgen, *Theaterpädagogik und Schauspielkunst.* Butzbach-Griedel 1999.

Wenzel, Karl-Heinz, *Theater in B.E.S.T.-Form*, deutscher Theaterverlag, 2008.

Wiese, Hans-Joachim, Günther, Michaela, Ruping, Bernd, *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*, Schibri Verlag, 2006.

Wiese, Hans-Joachim, Günther, Michaela, Ruping, Bernd, *Korrespondenzen 42/Spielleiter.*

Zimmer, Hans in: Bernd Ruping, Hans Zimmer: *Theaterprojekte mit Kindern*. Heft 3 in der Reihe: *Themenhefte zur Kulturpädagogik*, Kalmeyr'sche Verlagsbuchhandlung 1989.

Selbstständigkeitserklärung:

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremdem Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnliche Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Putzmann Juliane

Heidelberg den 25. November 2012,