

Reihe Studium und Forschung | **23**

Ausgezeichnet mit dem Martin-Wagenschein-Preis 2013 des ZLB

Caroline Ritter

**Darstellendes Spiel und
ästhetische Bildung**

**Eine empirische Studie zur
Theaterarbeit in der Grundschule**



Caroline Ritter

**Darstellendes Spiel
und ästhetische Bildung**

Eine empirische Studie
zur Theaterarbeit in der Grundschule

Ausgezeichnet mit dem
Martin-Wagenschein-Preis 2013 des ZLB

Kassel 2013

Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel (Hrsg.)
Reihe Studium und Forschung, Heft 23

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN print: 978-3-86219-526-8

© 2013, kassel university press GmbH, Kassel
www.upress.uni-kassel.de

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsschutzgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Verarbeitung: Print Management Logistics Solutions GmbH, Kassel
Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
1. Einleitung	7
2. Darstellendes Spiel	9
2.1 Definition und Begriffserläuterung	9
2.2 Darstellendes Spiel: Eine geschichtliche Entwicklung	10
2.2.1 Spiel und Theater zwischen Mittelalter und zweitem Weltkrieg	10
2.2.2 Darstellendes Spiel als eine Form musischer Bildung	16
2.2.3 Bezug zu Gesellschaft und Politik in den 1970ern	19
2.2.4 Einführung eines Unterrichtsfaches	22
2.2.5 Darstellendes Spiel heute: Bildungsziele und Fachdebatten	25
2.3 Darstellendes Spiel im hessischen Rahmenplan der Grundschule	28
2.4 Das Begriffsfeld der ästhetischen Bildung	29
2.4.1 Von einer objektivistischen zu einer Ästhetik des Subjekts	29
2.4.2 Schiller und „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“	30
2.4.3 Die Komponente der Aisthesis	32
2.4.4 Eigenheiten ästhetischer Bildung	33
2.4.5 Ästhetische Erfahrungen	35
2.4.6 Ästhetische Bildung: Versuch einer Begriffsbildung	37
2.5 Ästhetische Bildung im hessischen Rahmenplan der Grundschule	38
2.6 Darstellendes Spiel und ästhetische Bildung	39
3. Theaterprojekt in einer hessischen Grundschule	42
3.1 Rahmenbedingungen	42
3.1.1 Die Gemeinde und ihre Grundschule	42
3.1.2 Schulische Aktivitäten im Bereich Theater	42
3.1.3 Zeitrahmen des Projekts und Positionierung im Schulalltag	42
3.1.4 Räumlichkeiten und Ausstattung	43
3.2 Die Projektgruppe	44
3.2.1 Zusammensetzung und allgemeine Lernbedingungen.	44
3.2.2 Allgemeine Vorerfahrungen im theatralen Bereich	44
3.2.3 Spezielle Vorerfahrungen und Lernbedingungen	44
3.3 Planung in vier Phasen	45
3.3.1 Phase 1: Einführung in die theatrale Arbeit	45
3.3.2 Phase 2: Vertiefung	45
3.3.3 Phase 3: Erarbeitung	46
3.3.4 Phase 4: Aufführung	46
3.4 Realer Verlauf	47
4. Qualitative Forschung und angewandte Forschungsmethoden	49
4.1 Forschungsschwerpunkt	49
4.2 Qualitative Forschung und Pädagogik	50
4.2.1 Qualitative Forschung	50
4.2.2 Ethnographische Feldforschung und Pädagogik	51
4.3 Qualitative Forschungsmethoden in dieser Arbeit	52
4.3.1 Teilnehmende Beobachtungen	52

4.3.2	Grounded Theory	53
4.4	Untersuchungsplan	54
4.4.1	Erhebungsverfahren: Teilnehmende Beobachtungen	54
4.4.2	Auswertungsverfahren: Grounded Theory	56
5.	Auswertung des Theaterprojekts mit Hilfe der Grounded Theory	59
5.1	Beobachtungskriterien	59
5.1.1	Kategorie I: Darstellendes Spiel	59
5.1.2	Kategorie II: Ästhetische Bildung	60
5.1.3	Kategorie III: Allgemeine Qualifikationen	60
5.2	Theoreme der Protokollanalysen	61
5.2.1	Theorem I: Theater und theatrale Dimensionen	61
5.2.2	Theorem II: Wirkung der Rolle	62
5.2.3	Theorem III: Experiment Sprache	63
5.2.4	Theorem IV: Anforderungen Spielleiter/-in	64
5.2.5	Theorem V: Anforderungen Schüler/-innen	65
5.2.6	Theorem VI: Rahmenbedingung soziale Kompetenzen	66
5.2.7	Theorem VII: Inspirationsquelle Medien	68
5.2.8	Theorem VIII: Komponente der Wahrnehmung	69
5.2.9	Theorem IX: Gestaltungsfähigkeit	70
5.2.10	Theorem X: Erfahrungen mit dem Körper	71
5.3	Bildanalysen und -auswertungen	72
5.3.1	Bild zu Theorem I	73
5.3.2	Bild zu Theorem II	75
5.3.3	Bild zu Theorem III	77
5.3.4	Bild zu Theorem IV	79
5.3.5	Bild zu Theorem V	80
5.3.6	Bild zu Theorem VI	83
5.3.7	Bild zu Theorem VII	84
5.3.8	Bild zu Theorem VIII	86
5.3.9	Bild zu Theorem IX	88
5.3.10	Bild zu Theorem X	90
5.4	Bildung gegenstandsbezogener Theorie	91
6.	Blick in die Forschung	98
6.1	Studien zur Grundlagenforschung des Theaterspielens in der Grundschule	99
6.1.1	Studie der ASSITEJ	99
6.1.2	Persönlichkeitsentwicklung durch Theaterspiel: Eine Projektstudie	100
6.2	Beiträge zum Darstellenden Spiel in der Grundschule	103
6.2.1	Entwicklungsfördernde Erfahrungen im Spiel	103
6.2.2	Theater in der Grundschule?	104
6.2.3	Grundlagenarbeit: Darstellendes Spiel	105
6.2.4	Projekt „Faust“ in der Grundschule	106
7.	Perspektiven	106
8.	Fazit	107
9.	Literaturverzeichnis	110

Vorwort

Rettet die Phänomene!

„Denn in unserem Jahrhundert sind sie mehr als jemals zuvor entfernt von den Fundamenten, das heißt: der primären, phänomenalen Wirklichkeit des Kindes und des Laien: fort von der freien Natur zur Apparatur, vom Wort zum Symbol, vom Satz zur Gleichung, von der Anschauung zu abstrakten Strukturen, vom Phänomen zur Modellvorstellung. Pädagogisch gesehen sind das Schritte von nie dagewesener Spannweite der Abstraktion. Ein nur hastig konsumierender Unterricht gefährdet die Kontinuität des Verstehens.“
(Martin Wagenschein 1976)¹

Mit diesem Satz des Physikdidaktikers und Phänomenologen Martin Wagenschein kennzeichnet er ein Dilemma, das bereits vor ihm so unterschiedliche Denker wie Edmund Husserl, Martin Heidegger, Günther Anders, aber auch Theodor W. Adorno als fundamentale Krise der Moderne charakterisiert haben: die Zersplitterung in Natur und Geisteswissenschaft und die Trennung von Wissenschaft und Kunst. Demnach zerfällt die Welt in zwei Hälften: eine rational und rationell funktionierende Vernunftwelt und eine Welt der spekulativen Metaphysik. In der Welt des rechnenden Denkens² herrscht instrumentelle Vernunft,³ und man beschäftigt sich mit festgestellten Dingen, mit Dingen, die auf dem Seziertisch liegen.⁴ Dem aus der Perspektive der Naturwissenschaft entgegenzutreten, war die Absicht Wagenscheins. Denn ohne die leibsinliche Bezugnahme auf die Phänomene ist nachhaltiges Lernen nicht denkbar. Es braucht die persönliche Perspektive, das Staunen und die ästhetische Erfahrung, damit Lernen ein mehrdimensionaler Prozess wird, ohne den fortschreitende Erkenntnis und eine humanistische Lebensweltgestaltung kaum möglich erscheinen. Aus der Hinwendung zum Phänomen ergibt sich auch eine didaktisch und pädagogisch gebotene Hinwendung zu kindlichen Perspektiven. Diese wissenschaftliche Haltung hat das Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel bewogen, den Wagenschein-Preis auszuloben, wobei hier nicht nur ein großer Didaktiker gewürdigt, sondern eine bedeutende erziehungswissenschaftliche Tradition gefördert und aktualisiert wird. Anja Deistlers herausragende Examensarbeit ist in diesem Kontext angesiedelt und stellt einen impulsreichen Beitrag zur forschungsorientierten Lehrerbildung dar. Bezugspunkt ist eine empirisch gegründete ethnographische Kindheitsforschung und entwickelte Theorie aus einer verdichteten Analyse kindlicher Perspektiven.

Thema dieser empirisch ausgerichteten Arbeit ist die Untersuchung von Wirkungen und Potentialen des Darstellenden Spiels im Kontext der Grundschule, wobei das Spannungsfeld zwischen einer basalen ästhetischen Bildung und

¹ Wagenschein, M. (1976). *Rettet die Phänomene*. München.

² Heidegger, M. (2006). *Was ist Metaphysik?* Frankfurt am Main.

³ Horkheimer, M. & Adorno, Th. W. (1947). *Dialektik der Aufklärung*. Amsterdam.

⁴ Husserl, E. (2012). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie – Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie*. Hamburg.

einer kanonisierten Kunstvermittlung im Zentrum steht. Das Ganze dient der fachdidaktischen Neuorientierung und kann der Profilierung einer neuen Fachkultur dienen, die zwar Gegenstand des allgemeinen Schullebens ist, aber curricular nur unzulänglich abgebildet wird.

Die Verfasserin analysiert präzise und kenntnisreich den thematischen und begrifflichen Kontext, wobei historische Entwicklungslinien, theoretische Diskurse und Debatten sowie praxeologische Verläufe pointiert und geistreich zu einem begriffsbildenden Gewebe verbunden werden. Dies beinhaltet auch eine Analyse der ästhetischen Bildung in Bezugnahme auf einschlägige Autoren und den gegenwärtigen Theaterpädagogischen Diskurs.⁵

Darauf aufbauend wird der Forschungshorizont sorgfältig aufgespannt: Es geht um die aktuelle Diskussion über Zielsetzungen theaterpädagogischen Handelns, die zwischen kunstbezogener Unterweisung und Persönlichkeitsbildung oszillieren. Die damit verbundene empirische Studie basiert auf einem selbstkonzipierten und durchgeführten einjährigen Theaterprojekt, das an einer hessischen Grundschule realisiert wurde.

In der umfangreichen und in hohem Maße verdichteten Auswertung der erhobenen Daten (teilnehmende Beobachtung, Aktionsphotographien) erzeugt die Verfasserin ein verzweigtes Kategoriensystem. Abschließend werden die Analyseeinheiten triangulierend zusammengeführt, um Potentiale und Wirkungen des darstellenden Spiels in der Grundschule kategorial herauszuarbeiten. Die Arbeit endet mit einer Auflistung von Transfermöglichkeiten ins schulische Feld.

Abschließend ist festzustellen, dass die vorliegende Forschungsarbeit die pädagogische Praxis und die pädagogische Forschung gleichermaßen bereichert und weiterführendes Fragen evoziert. Und es wird auch deutlich: Die geläufige Forderung nach Etablierung des forschenden Lernens im Rahmen der Lehrerbildung ist kein frommer Wunsch, sondern kann konkretisiert werden. Durch die vom Wissenschaftsrat 2001 eingeforderte wissenschaftliche Profilierung der Lehrerbildung kann etwas an die Universität zurückkehren, was im Kontext des Bologna-Prozesses zu verschwinden drohte: die Lust am Denken und der Mut zur radikalen Frage. Dies ist beileibe kein revolutionärer Akt, sondern Ausdruck einer akademischen Frömmigkeit. Wie schreibt Martin Heidegger: *„Das Fragen ist die Frömmigkeit des Denkens“*.⁶

Kassel, im September 2013

Prof. Dr. Andreas Brenne

⁵ Warstat, M. (2011). Didaktische Potenziale und Erfordernisse der Aufführungsanalyse. Thesen zu einer theaterwissenschaftlichen Methode im Unterricht. In: Bönnighausen, M. & Paule, G. (Hrsg.): Wege ins Theater: Spielen, Zuschauen, Urteilen [= Forum SpielTheaterPädagogik Bd. 4]. Münster.

⁶ Heidegger, M. (2000). Vorträge und Aufsätze. GA 7. Freiburg.

1. Einleitung

Schon in der Antike, zu Zeiten des Aristoteles, erkannte man die bildende Wirkung des Theaters auf den Menschen. Es galt als Möglichkeit der ästhetischen Erfahrung und als ein Instrument zu staatsbürgerlicher Erziehung.¹ Somit gehörte der Theaterbesuch zum Pflichtprogramm eines jeden Bürgers der antiken Gesellschaft.²

Ein Blick in die heutige Zeit zeigt ein Theater, das vor allem bei Kindern und Jugendlichen ein immer weniger interessiertes Publikum findet. Mit Internet, Fernsehen und Kino rückt das Theaterspiel in den Hintergrund oder beschränkt sich auf einen kleinen Bereich der Bildungselite. Die Debatten über den Nutzen und die Bereicherung des Theaterspielens für junge Menschen werden jedoch immer hitziger. Gerade im Hinblick auf die Schule sind Versuche zu erkennen, die Theaterarbeit als einen fruchtbaren Bildungsboden im Unterricht zu etablieren. Mit der Einführung des Darstellenden Spiels sowohl 2009 als Wahlpflichtunterricht in der Sekundarstufe I³ als auch als Fach in der Sekundarstufe II,⁴ zeigten sich die ersten Erfolge dieser Bemühungen. In die hessischen Grundschulen ist dies in dem oben erwähnten Maß noch nicht eingedrungen. Die Tatsache, dass Theaterspielen einen Beitrag zu ganzheitlicher Bildung leistet, wird dort jedoch durchaus ernst genommen. Im hessischen Rahmenplan der Grundschule findet Darstellendes Spiel als übergreifendes Bildungsprinzip im Bereich kultureller Praxis seinen Niederschlag. Die Gründe für eine recht zurückhaltende Stellung dieses Faches innerhalb hessischer Primarstufen liegen nicht zuletzt auch in seiner noch weitgehend unerforschten Wirkung auf Kinder dieser Altersstufe. In den Fachdebatten wird diese Problematik vor allem an der Stelle deutlich, an der auf den entwicklungspsychologischen Spielaspekt zurückgegriffen wird.⁵ Dort stellt sich die Frage, ob Kinder überhaupt schon in der Lage sind, Theater zu spielen.⁶

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich vorwiegend mit dem darstellenden Spiel in der Grundschule. Im Rahmen eines einjährigen Theaterprojekts an einer hessischen Grundschule wurde versucht, sowohl Wirkungen des Darstellenden Spiels auf Kinder herauszuarbeiten als auch Bedingungen zu identifizieren, die dabei an die Schüler/-innen gestellt werden. Die daraus entstandene Basis diente dazu, Aussagen über Theater in der Grundschule festzuhalten.

¹ Vgl. Klepacki 2009, 110.

² Vgl. ebd, 110.

³ Vgl. Hessisches Kultusministerium 2009, 1.

⁴ Vgl. ebd, 1.

⁵ Beispielsweise bei Michael Assies, 112.

⁶ Siehe beispielsweise Michael Assies, 112.

Der 1. Abschnitt dieser Arbeit „Darstellendes Spiel“ beschäftigt sich zunächst mit einer Begriffserläuterung sowie der Entwicklungsgeschichte des darstellenden Spiels. Darüber hinaus soll geklärt werden, welche Bedeutung die ästhetische Bildung hat und welche Verbindung sie mit dem darstellenden Spiel eingeht. Denn, dass beides eng miteinander verwoben zu sein scheint, wurde schon in der Antike deutlich. In diesem Zusammenhang soll in geringem Maß auch auf die Briefe zur ästhetischen Erziehung des Menschen von Friedrich Schiller eingegangen werden. Interessant ist dabei auch die Frage, inwiefern ästhetische Bildung und darstellendes Spiel in den hessischen Rahmenplan der Grundschule integriert sind. Dies soll in den jeweiligen Abschnitten kurz untersucht werden.

Es schließt sich der 2. Abschnitt „Theaterprojekt in einer hessischen Grundschule“ an, in dem das durchgeführte Projekt in der Grundschule im Vordergrund steht. Dabei sollen sowohl Informationen über die Rahmenbedingungen und die Theatergruppe gegeben werden, als auch eine Planung zum Verlauf des Theaterprojekts folgen. Letzteres wird um den realen Verlauf, wie er sich in der Praxis darstellte, ergänzt.

Der 3. Abschnitt „Qualitative Forschung und angewandte Forschungsmethoden“ hingegen stellt den Forschungsschwerpunkt dieser Arbeit heraus und erläutert die im vorliegenden angewandten Methoden der qualitativen Forschung. Darüber hinaus werden diese Methoden in einen Untersuchungsplan eingeordnet und auf das durchgeführte Projekt bezogen.

Daten wurden in dieser Studie sowohl aus Beobachtungsprotokollen als auch durch Fotomaterial erhoben. Die Auswertungen werden unter dem 4. Abschnitt „Auswertung des Theaterprojekts mit Hilfe der Grounded Theorie“ dargestellt. Dabei ergeben die Protokollanalysen die ersten Theoreme, denen im Weiteren je eine Fotografie zugeordnet wurde. Die Bildauswertungen sollen unabhängig von den Theoremen neue, noch nicht bedachte Aspekte aufdecken und die zuvor getätigten Analysen erweitern. In einer Übereinanderlegung beider Datenauswertungen wird dann der Versuch einer gegenstandsbezogenen Theoriebildung unternommen.

Unabhängig davon sollen unter dem 5. Abschnitt „Blick in die Forschung“ weitere Forschungen hinsichtlich Theaterspielen in der Grundschule Beachtung finden. Da sich nur eine sehr geringe Anzahl an Studien zu dieser Thematik finden lässt, werden zunächst zwei Studien vorgestellt. Im Anschluss daran sollen aufgearbeitete Beiträge einen Einblick in derzeitige Fachdebatten geben.

Mit dem 6. Abschnitt „Perspektiven“ wird zuletzt deutlich, inwiefern sich aus den Ergebnissen des Projekts Schlussfolgerungen bzw. Perspektiven für die schulische Praxis ableiten lassen.

Einen abschließenden Gesamtüberblick über die vorliegende Arbeit gibt das Fazit. Es fasst als eine reflexive Komponente die inhaltlichen Schwerpunkte der Ausarbeitung knapp zusammen und enthält einen kurzen Schlusskommentar.

2. Darstellendes Spiel

2.1 Definition und Begriffserläuterung

Mit dem Begriff „Darstellendes Spiel“ wird heute generell das Schulfach „Theater“ in Verbindung gebracht. Die Begriffsentstehung lässt sich auf die 70er Jahre datieren.⁷ Dabei stand eine generelle Trennung zwischen dem professionellen und dem amateurhaften Theaterspiel im Vordergrund. Gleichzeitig wurden mit diesem Begriff neue Diskussionen rund um das Theaterspielen in der Schule entfacht. Sie äußerten sich sowohl in neuen Angeboten zu Schultheatertreffen und Lehrerfortbildungen als auch in Versuchen bzw. Studien, Theater als Fach für den Lehrplan fruchtbar zu machen.⁸

Das Darstellende Spiel wird heute in den Lernbereich „ästhetische Bildung“ eingeordnet und gilt als Ergänzung zu den Fächern Kunst und Musik.⁹ Inwiefern es jedoch in die ästhetische Bildung eingeordnet werden kann, soll im Abschnitt 2.6 „Darstellendes Spiel und ästhetische Bildung“ genauer erläutert werden. Die beiden Bestandteile des Begriffs verweisen auf zwei wichtige Aspekte, die das Fach „Theater“ charakterisieren. Zum einen deutet das Wort „Darstellend“ auf die „darstellende Kunst“ als grundlegendes Mittel des Theaters hin. Zum anderen wird das Fach gerade durch das ‚Spiel‘ vom professionellen Theater und dessen Bedingungen abgegrenzt.¹⁰ Es verweist hierin viel mehr auf seinen pädagogisch-ästhetischen Charakter.¹¹

So steht im DS¹² das Kennenlernen der Kunstform „Theater“ im Vordergrund. Dabei sollen die Schüler/-innen unter fachkundiger Anleitung eines/einer Spielleiters/-in den Prozess der Entstehung eines Theaterstückes bis hin zur Aufführung selbst durchlaufen.¹³ Dies bedeutet sowohl die Auseinandersetzung mit theatraler Entwicklung und Gestaltung als auch mit theatralen Ausdrucksmöglichkeiten.¹⁴ Unter dem Aspekt der Theatralisierung werden dabei das in-

⁷ Vgl. Koch & Streisand 2003, 67.

⁸ Vgl. ebd, 67 f.

⁹ Vgl. ebd, 67.

¹⁰ Vgl. ebd, 68.

¹¹ Vgl. ebd.

¹² Abkürzung für: Darstellendes/-en Spiel/-s, wird in der Folge auch mit Abk genannt.

¹³ Vgl. Koch & Streisand 2003, 68.

¹⁴ Vgl. ebd.

dividuelle Wahrnehmen, Gestalten und Reflektieren von Welt zu zentralen, bildenden Elementen des Faches.¹⁵

Im Folgenden soll zunächst skizzenhaft die historische Entwicklung des DS bis in die heutige Zeit verfolgt werden.

2.2 Darstellendes Spiel: Eine geschichtliche Entwicklung

2.2.1 Spiel und Theater zwischen Mittelalter und zweitem Weltkrieg

Die Wurzeln des DS reichen zurück bis hin zu den Anfängen des Laienspiels im Mittelalter. Damals noch unter dem Dach der Kirche wurden Laienspiele vor allem im Rahmen religiöser Festlichkeiten vorgeführt.¹⁶ Eine Besonderheit dabei war die Tatsache, dass sich die Beteiligung vorwiegend von Schülern des Klosters und des kirchlichen Chores allmählich auch auf Laien ausdehnte, die nicht zum geistlichen Stand gehörten. Auch auf inhaltlicher Ebene wurde sich dadurch mehr an weltlichen als an religiösen Dingen orientiert und die Spiele erhielten Einzug in religiöse Festtraditionen.¹⁷

Parallel zum Laienspiel zeigten sich in den Schulen des Humanismus im 15. Jahrhundert die ersten Entwicklungen des Schuldramas. Orientiert an antiker Dramenkunst, wurden von den Schüler/-innen eigenständige Dramen produziert und aufgeführt. Der bildende Charakter im humanistischen Schuldrama lag vor allem in der intendierten Wirkung des aufgeführten Stoffes. Er belief sich auf religiöse und moralische Inhalte, die den Schülern/-innen durch das Spiel vermittelt werden sollten.¹⁸ Interessant ist in diesem Zusammenhang vor allem die Entwicklung des Schultheaters im 17. Jahrhundert. Dabei ging es um die Heranbildung eines gesellschaftlich handlungsfähigen Individuums, das durch das theatrale Spiel sowohl Selbstsicherheit, Selbstbewusstsein und Redegewandtheit als auch Körper- und Sprachbewusstsein ausbilden sollte.¹⁹ Es wird an dieser Stelle besonders deutlich, inwiefern dem Theaterspielen schon damals konkrete Bildungsperspektiven zugebilligt wurden. Sie beliefen sich im 17. Jahrhundert zum ersten Mal nicht nur auf bestimmte stoffliche Inhalte, sondern auf Fähigkeiten, die dem Individuum die Teilhabe an der Gesellschaft ermöglichten. Dabei rückte jedoch auch der künstlerische Charakter des Theaterspielens in den Fokus. Vertieft wurde die Vorstellung des Theaters als Probebühne, für die im Anschluss daran folgende, wirkliche Lebensbühne. So schreibt beispielsweise der an der Entwicklung des politischen Schultheaters

¹⁵ Vgl. Koch & Streisand 2003, 6.

¹⁶ Vgl. Hentschel 1996, 74.

¹⁷ Vgl. ebd.

¹⁸ Vgl. ebd.

¹⁹ Vgl. ebd.

im 17. Jahrhundert beteiligte Direktor des Zittauer Gymnasiums Christian Weise:²⁰

„Wir müssen uns oft anders von außen stellen/ als wir sind; und was wir sind/ das dürfen wir nicht merken lassen.“²¹

Weise verdeutlicht damit die Theatralität, die nicht nur in das Theater, sondern auch in das gesellschaftliche Leben hineingesetzt wurde.²² So wurde vom Bürger verlangt, seine Rolle in der Öffentlichkeit zu spielen, den wahren Charakter jedoch zu verbergen. In dieser Hinsicht konnte das Schultheater sicherlich auf das gesellschaftliche Leben vorbereiten.

Mit Beginn des 18. Jahrhunderts ließ sich jedoch ein Werteverlust des schulischen Theaterspiels insbesondere an den protestantischen Schulen verzeichnen.²³ Erst mit dem deutschsprachigen Schriftsteller Johann Christoph Gottsched, der das Theater vor allem an Dramen der französischen Klassik orientierte, bekam es wieder Auftrieb.²⁴ Hinsichtlich der Bildungsmöglichkeiten schrieb Gottsched im Vergleich zu Christian Weise dem Schultheater die Entwicklung von Sprach- und Körperbewusstsein zu. Auch im Bezug auf gesellschaftliche Bildungsziele sah er im Schultheater ein gewisses Potenzial, das sich auf die Ausbildung von Tugend und Moral belief und damit wieder an Weise orientierte.²⁵ Eine besondere Bedeutung kam in der Folge vor allem literarischen Werken zu, die sich inspiriert durch den bekannten französischen Gelehrten Jean-Jaques Rousseau an Kinder und Jugendliche richteten und nach pädagogischen Prinzipien verfasst wurden. Das Schultheater erhielt dabei zwar einen pädagogisch-ästhetischen Charakter, der sich auf das Lernen mit allen Sinnen belief, blieb jedoch gleichzeitig weiterhin, wie auch bei Gottsched, moralische Lehranstalt.²⁶ Der Fokus lag nun auf den erzieherischen Elementen der Theaterarbeit, während die ästhetischen Aspekte aus dem Blickfeld zu geraten schienen.²⁷ Der Grund für diese Entwicklung ist sicherlich vor allem auf den pädagogischen Einfluss Rousseaus zurückzuführen. Als Revolutionär der Aufklärung sah er in spezifisch theatralen Gestaltungsformen eine Verschleierung der wahren Aussagekraft.²⁸ Diese Betrachtungsweise machte es vor allem den Anhängern Rousseaus sehr einfach, die Fixierung auf Kinder- und Jugenddramen im Schultheater pädagogisch zu untermau-

²⁰ Vgl. Hentschel 1996, 74.

²¹ Weise zitiert nach: Hentschel 1996, 75.

²² Ebd., 75.

²³ Vgl. Hentschel 1996, 76 f.

²⁴ Vgl. ebd.

²⁵ Vgl. ebd.

²⁶ Vgl. Hentschel 1996, siehe auch Gerlach 1915, 111 f.

²⁷ Vgl. Hentschel 1996, 76 f.

²⁸ Vgl. ebd., 77.

ern.²⁹ Die daraus entstehende Beschränkung der Theaterkunst auf ihre Inhalte und ihre Pädagogisierung bringt Ulrike Hentschel wie folgt auf den Punkt:

„Kinder spielen in diesen Dramen Kinder, die als tugendhafte Beispiele für ihre Lebenspraxis dienen sollen und dabei den Beifall der Eltern und Lehrer finden.“³⁰

Mit Ausbau der öffentlichen Theater verlor die Schulbühne jedoch an Ansehen, während das professionelle Schauspiel daran gewann.³¹ Diese gesellschaftliche Entwicklung brachte jedoch wiederum die Konsequenz mit sich, dass das Schultheater nun mehr und mehr an der öffentlichen Bühne orientiert wurde. Hinsichtlich des ästhetisch-künstlerischen Aspektes konnte es jedoch wiederum keine Aufwertung erfahren. Viel mehr trat der natürlich authentische Selbstaussdruck in den Vordergrund.³²

Mit einer aufstrebenden Kritik an Kultur und Gesellschaft zwischen dem Ende des 19. und dem Anfang des 20. Jahrhunderts bildeten sich Reformbewegungen, die das uns heute bekannte darstellende Spiel in seinen Wurzeln stark beeinflussten.³³ Hierzu zählen sowohl die Jugendbewegung, als auch im weiteren Sinne die Hamburger Kunsterziehungsbewegung. Beide strebten nach Selbsttätigkeit³⁴ und Selbstbestimmung³⁵ des jungen Menschen. Die Jugendbewegung, die als eine Art „musische Bewegung“³⁶ zu einer „allgemeinen Lebensreform“³⁷ führen wollte, besann sich dabei auf die Rückführung des von Industrie und Moderne geschädigten Jugendlichen zu volkstümlichen Traditionen.³⁸ Darunter fielen u. a. volkstümliche Musik, Tanz, Gesang und das aus dem Mittelalter stammende Laienspiel³⁹ (das schon einmal auf Seite 5 angesprochen wurde).

Spielleiter, die sich bei ihrer Arbeit in der Schule nun nicht am professionellen Theater orientierten, wendeten sich vor allem dieser Bewegung des Laienspiels zu, die im Rahmen der erwähnten Jugendbewegung zu sehen war.⁴⁰ Im Gegensatz zum Schulspiel, das sich als erzieherisches Moment zum literarischen Drama sah, griff das Laienspiel weder den Bildungskanon noch traditionelle Konzeptionen des professionellen Theaters auf.⁴¹ Die zwei wichtigsten

²⁹ Vgl. ebd., 77.

³⁰ Ebd., 77 f.

³¹ Vgl. ebd., 78.

³² Vgl. ebd.

³³ Vgl. Hesse 2008, 39.

³⁴ Vgl. ebd., 40.

³⁵ Vgl. Hentschel 1996, 79.

³⁶ Hentschel 1996, 79.

³⁷ Ebd.

³⁸ Vgl. ebd., 79.

³⁹ Vgl. ebd.

⁴⁰ Vgl. Koch & Streisand 2003, 67.

⁴¹ Vgl. ebd.

Hauptvertreter Rudolf Mirbt und Martin Luserke entwickelten zwei verschiedene Hauptströmungen des Lientheaters, die zwar keinen direkten, dafür jedoch indirekten Einfluss auf die Entwicklung des Darstellenden Spiels in der Folge hatten. Das Konzept Mirbts belief sich auf ein „Theater der Gesinnung“.⁴² Im Vordergrund standen die Gemeinschaft im Spiel, die gleichermaßen durch das Spiel erzeugt wird und die Auseinandersetzung mit dem Leben.⁴³ Die künstlerische Ausgestaltung, in die spezifische Formen der Theaterkunst fallen, ließ er jedoch außen vor. Ganz im Gegensatz zu Luserke, der schon vor dem Ersten Weltkrieg das Schultheater als Spielleiter aktiv unterstützt hatte.⁴⁴ Er verfolgte das Konzept eines „Theaters der Gestalt“,⁴⁵ in dem er die theatrale Gestaltung zum Ausgangspunkt der bildenden Wirkung erklärte.⁴⁶ Die spezifische Qualität seines Konzepts für die Theaterpädagogik liegt vor allem in seiner Annahme, dass das Darstellen und Vorstellen Grundfähigkeiten des Menschen sind, durch die dieser sich die Welt zu Eigen macht.⁴⁷ Erst daraufhin kann die Bewusstheit dieser Aneignung folgen.⁴⁸ In seiner Schrift *„Agitur ergo sum? Versuch einer morphologischen Deutung des Ur-Zusammenhangs von Theater und Bewusstsein“* wird deutlich, dass für ihn die Kunst des Theaters ein integrativer Bestandteil des menschlichen Wesens ist. Aus dieser der Anthropologie zugewandten Annahme heraus begründete Luserke seine Fokussierung auf die künstlerische Gestaltung in der Theaterarbeit.⁴⁹

Mit diesem, hier nur fragmentarisch dargestellten Konzept bildete Luserke einen ersten theaterpädagogischen Ansatz, der dem Schultheater weder Bildungsziele der Pädagogik (wie beispielsweise Mirbt → Theater bildet zur Gemeinschaft) noch der Literatur (wie es vor allem die Spielleiter taten, die sich am professionellen Theater orientierten) zuschrieb.⁵⁰ Problematisch schien an seinem Konzept jedoch vor allem die Tatsache zu sein, dass Luserke seine Überlegungen an eine bestimmte, von ihm konzipierte Praxis der Darstellung knüpfte, die sich insbesondere an Komödien des Schriftstellers William Shakespeare orientierte.⁵¹ Dies scheint auch ein möglicher Grund für die geringe Verbreitung seines Konzeptes zu sein.

⁴² Giffei 1989, 23.

⁴³ Vgl. Henschel 1996, 81, siehe auch Mirbt zitiert nach Henschel 1996, 81.

⁴⁴ Vgl. ebd., 80.

⁴⁵ Ebd.

⁴⁶ Vgl. ebd., 81 f.

⁴⁷ Vgl. ebd., 86.

⁴⁸ Vgl. Henschel 1996, 86.

⁴⁹ Vgl. ebd.

⁵⁰ Vgl. ebd., 89.

⁵¹ Vgl. ebd., 89.

Andererseits wurden zu dieser Zeit schon Diskussionen laut, die sich mit der Einführung des Faches „Schulbühne“ beschäftigten.⁵² Die Bewegung der Kunsterziehung hingegen sah in der Komprimierung der Kunst auf ein Unterrichtsfach eine nicht tragbare Einschränkung ihrer Wirkung und stellte sich dieser Entwicklung entgegen.⁵³ Aus dieser Situation heraus kann möglicherweise auch das Ausbleiben des damals geforderten theatralen Faches verstanden werden.⁵⁴ Allerdings gab es daraufhin Bemühungen das Schulbühnenspiel hauptsächlich in die Grund- und Volksschulen als didaktisches und methodisches Mittel zu integrieren.⁵⁵

Im Vergleich zu Luserke versuchte der Theaterreferent des Bühnenvolksbundes Ignaz Gentges ebenfalls dem künstlerischen Gestalten sowohl im Laienspiel als auch im Schultheater Bedeutung zu verleihen. Im Gegensatz zu Mirbt kann für ihn das Theaterspiel niemals intuitiv sein, wenn es seine bildende Wirkung entfalten soll.⁵⁶ Dies ist nach Gentges nur möglich, wenn eine theatrale Gestaltung der Dimensionen Raum, Bewegung und Sprache stattfindet.⁵⁷ In seiner Position bezog er sich vor allem auf Schiller und dessen Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen (genauer unter Abschnitt 1.4.2). Dabei griff er den sinnlichen Trieb und den Formtrieb, die Schiller beide in den Wurzeln des menschlichen Wesens verankert sieht, auf und verdeutlichte, dass für ihn im Theaterspiel beides in einem Gleichgewicht stehen muss, wenn von bildender Wirkung gesprochen werden soll.⁵⁸ Das Potenzial diesen Ausgleich zu schaffen, schrieb Gentges dem Spieltrieb (der auch den mittleren, ausgeglichenen Zustand bei Schiller darstellt) des Menschen im Spiel zu.⁵⁹ Dieser Zustand ist somit ein Ausgleich zwischen Leben (Sinnlichem) und Form, der in der Konsequenz zu einer ‚lebendigen Form‘ führt.⁶⁰ Hierin lag für Gentges gleichzeitig die erzieherische Wirkung des Spiels.⁶¹ Ziel der theatralen Arbeit war es somit, den Menschen zu diesem Spieltrieb zu führen.⁶² Mit diesem theoretischen Konzept versuchte Gentges eine Verbindung zwischen Mirbts Gesinnungstheater und Luserkes Theater der reinen Form zu finden.⁶³ Trotz der Tatsache, dass er sein Konzept unter die Prinzipien der Jugendbewegung stellte, kann von dessen wichtigem Einfluss sowohl auf das Laienspiel

⁵² Vgl. Hesse 2008, 40.

⁵³ Vgl. ebd.

⁵⁴ Vgl. ebd.

⁵⁵ Vgl. ebd.

⁵⁶ Vgl. Hentschel 1996, 83 f.

⁵⁷ Vgl. ebd., 84.

⁵⁸ Vgl. ebd., 8.

⁵⁹ Vgl. ebd.

⁶⁰ Vgl. ebd.

⁶¹ Vgl. ebd.

⁶² Vgl. ebd.

⁶³ Vgl. ebd.

als auch auf das Schulspiel gesprochen werden.⁶⁴ Die Aufwertung des künstlerischen Gestaltens im Spielprozess floss in beide Entwicklungsströmungen mit ein.⁶⁵

Einen gesellschaftspolitischen Aspekt verlieh hingegen Berthold Brecht dem Theaterspiel. In seinem Konzept des Lehrstücks wird der/die handelnde Spieler/-in gleichzeitig zu einem/einer Betrachter/-in.⁶⁶ Die Dimension „Zuschauer/-in“ und „Spieler/-in“ wird dabei aufgehoben. Hierin liegt, nach Hentschel, eine „Überwindung der Kluft zwischen Kunst und Leben“.⁶⁷ Die Bildung des eigenen Selbst⁶⁸ bzw. des menschlichen Charakters⁶⁹ setzte sich für Brecht aus dem Annehmen, Verändern und Betrachten gesellschaftlicher, wie auch politischer Muster, Handlungen und Positionen zusammen. Durch die im Spiel gewonnene Handlungs- und Betrachtungsfähigkeit wird dem Menschen die Möglichkeit geboten, gesellschaftspolitisch zu wirken. Brecht zeigte in seinen Konzeptionsvorstellungen zu den Lehrstücken auch Aspekte der Jugendbewegung und Reformpädagogik auf, wenn es ihm darum ging, einen selbstbestimmten Menschen zu formen. Dieses Potenzial schrieb er dabei dem Theaterspielen zu. Gleichzeitig ist jedoch gerade auch sein Bemühen, an den verschiedenen Möglichkeiten des Theaters anzusetzen,⁷⁰ von Bedeutung. Im Vergleich zu Konzeptionen des Laienspiels unterscheidet sich Brecht jedoch gerade in der politischen Erziehungskomponente, die er dem Theater zuschreibt.⁷¹ Bezogen auf die Entwicklungsgeschichte des Darstellenden Spiels sind Brechts Überlegungen insofern von besonderer Bedeutung, als dass sie in dessen Wurzeln mit einfließen.⁷²

Mit Regierungsübernahme der Nationalsozialisten wurde jedoch jeglicher Fortschritt sowohl im Laien- als auch im Schulspiel zu einem unmöglichen Unterfangen.⁷³ Das Theaterspiel bot gerade den Nationalsozialisten einen fruchtbaren Boden für die Vermittlung und Verbreitung der eigenen Ideologie und Lehre.⁷⁴ Es wurde vorwiegend zur „Formationserziehung“⁷⁵ genutzt, um so vor allem die jungen Menschen in das Konstrukt einer nationalsozialistischen Gesellschaft zu integrieren.⁷⁶ Die Vorstellung, ein Schulfach anzubieten, das die

⁶⁴ Vgl. ebd., 85.

⁶⁵ Vgl. ebd.

⁶⁶ Vgl. ebd., 92.

⁶⁷ Ebd., 93.

⁶⁸ Vgl. Hentschel 1996, 92.

⁶⁹ Vgl. ebd., 93.

⁷⁰ Vgl. ebd., 93.

⁷¹ Vgl. ebd., 90.

⁷² Vgl. Koch & Streisand 2004, 68.

⁷³ Vgl. Hentschel 1996, 94.

⁷⁴ Vgl. ebd.

⁷⁵ Vgl. Hesse 2008, 41.

⁷⁶ Vgl. ebd.

Selbstbestimmung fördert, schien dem NS-Regime jedoch in jeglicher Hinsicht entgegenzustehen.⁷⁷

2.2.2 Darstellendes Spiel als eine Form musischer Bildung

Erst mit dem Ende des 2. Weltkriegs blühte auch wieder die Diskussion um eine didaktische, wie auch organisatorische Etablierung der Theaterarbeit in der Schule auf.⁷⁸ Man ordnete es als Schulspiel in den Bereich der musischen Bildung ein,⁷⁹ die unter den Grundsätzen der Jugendbewegung zu einem allgemeinen Bildungsprinzip in der Schule entwickelt werden sollte.⁸⁰ Die musische Bildung wurde dabei als ein den Menschen in seiner Ganzheit betreffendes Prinzip von Bildung und Erziehung verstanden.⁸¹ Fritz Seidenfaden beschrieb den zur Muse erzogenen Menschen durch „Offenheit, freudige Lebensbejahung, Sinn für Beweglichkeit, ja Jugendlichkeit in einem weiteren Sinne“.⁸² In die Konstrukte der musischen Erziehung floss außerdem der aus den Briefen Schillers stammende „Spieltrieb“ des Menschen als Ausgangspunkt mit ein.⁸³ Das Bildungsziel richtete sich dabei auf die Entwicklung einer harmonisierenden menschlichen Ganzheit⁸⁴ im Gleichklang mit Sinnlichkeit und Vernunft.

Im Verhältnis zur Kunst wurde vom Kunstwerk gefordert durch die ihm innewohnende künstlerische harmonische Form ein harmonisches Inneres beim Betrachter hervorzurufen. Unter diesem Kriterium, zur Harmonie und zum Einklang des Menschen mit der Welt beizutragen, sollte Kunst ausgewählt werden.⁸⁵

Aus diesem Verständnis heraus wurde die bildende Wirkung künstlerischer Produktivität in der Tatsache gesehen, dass diese gemeinschaftsstiftend ist.⁸⁶ Für das Theaterspiel in der Schule trug solch eine Auffassung insofern Konsequenzen, als dass der Fokus auf der „menschenbildenden Funktion“⁸⁷ des Spielens lag.⁸⁸ Innerhalb der musischen Bildung wurde es als Bindeglied verstanden, das zwischen den verschiedenen musischen Bereichen (Musik,

⁷⁷ Vgl. ebd.

⁷⁸ Vgl. Hesse 2008, 41.

⁷⁹ Vgl. ebd.

⁸⁰ Vgl. Klepacki 2005, 24.

⁸¹ Vgl. Hentschel 1996, 95.

⁸² Vgl. Seidenfaden 1961, 259.

⁸³ Vgl. Hentschel 1996, 95.

⁸⁴ Vgl. ebd., 96.

⁸⁵ Vgl. ebd., 96.

⁸⁶ Vgl. ebd., 96.

⁸⁷ Ebd.

⁸⁸ Vgl. ebd.

Kunst, Sprache, Dichtung, Bewegung⁸⁹), die durch das „musische Quadrivium“⁹⁰ von Otto Haase beschrieben wurden, vermitteln konnte.⁹¹ Des Weiteren wurde das DS als eine Möglichkeit gesehen, die Freude am Spiel sowie das gestalterische Potenzial bei den Schülern/-innen zu wecken und zu entwickeln.⁹²

In dieser Hinsicht rückten zunächst die künstlerischen Spezifika des Theaters sowie auch das zuvor skizzenhaft beschriebene Konzept Brechts in den Hintergrund. Stattdessen kamen die Ansätze der Jugendbewegung, wie oben schon einmal erwähnt sowie das Laienspiel wieder in das Blickfeld theatraler Bildung. In dieser Hinsicht können auch die zuvor schon einmal erwähnten Konzeptansätze Rudolf Mirbts wieder aufgegriffen werden. Anknüpfend daran, sah er die Berechtigung des Laienspiels vor allem in seiner dem eigenen Leben Orientierung gebenden und Gemeinschaft fördernden Wirkung.⁹³

Die Auffassungen über die dem Laienspiel innewohnenden Bildungsmöglichkeiten übertrugen sich auch auf die Schule. Die Einordnung des Schulspiels als einen festen Bereich musischer Bildung unterlag dort verschiedenen pädagogischen und didaktischen Begründungsansätzen,⁹⁴ die sich vorwiegend mit der Anwendung des Spiels in der Schule beschäftigten. An dieser Stelle können drei grundsätzliche Möglichkeiten der Anwendung aufgezeigt werden.⁹⁵

Theaterspielen als allgemeines Bildungsprinzip

Zum einen wurde dem Schulspiel ein pädagogischer Wert zugesprochen. Dabei verstand man es im Rückgriff auf die Jugendbewegung als ein allgemeines Prinzip von Bildung.⁹⁶ Es sollte zu einer kindgerechten moralischen Persönlichkeitsbildung des ganzen Menschen beitragen. Edmund Lutz betonte, dass es das kindliche Potenzial fördere und in ein harmonisches Bild bringe, sowie das Sozialgefühl antreibe.⁹⁷ Der hier zu erkennende Einfluss der Jugendbewegung auf das DS war vor allem bezeichnend für die Jahre zwischen 1940 und 1950.⁹⁸ Ab ca. 1960 wurden Auffassungen dieser Art jedoch kritisch betrachtet.⁹⁹

⁸⁹ Vgl. ebd. und Klepacki 2005, 24.

⁹⁰ Hentschel 1996, 96.

⁹¹ Vgl. ebd.

⁹² Vgl. Klepacki 2005, 25.

⁹³ Vgl. Mirbt 1954, 11 und 92.

⁹⁴ Vgl. ebd., 97.

⁹⁵ Vgl. ebd., 98 f.

⁹⁶ Vgl. ebd., 98.

⁹⁷ Vgl. Lutz 1957, 38.

⁹⁸ Vgl. Klepacki 2005, 25.

⁹⁹ Vgl. ebd.

Theaterspielen als methodisches Mittel

So entwickelten sich vermehrt Ansätze, die das damals noch bezeichnete Schulspiel als eine fächerübergreifende und wirksame Unterrichtsmethode darstellten, mit Hilfe dessen der Lehrstoff effizient und nachhaltig an die Schüler/-innen herangetragen werden konnte.¹⁰⁰ Während Ignaz Gentges und Paul Amtmann dabei auf alle Unterrichtsfächer zurückgriffen,¹⁰¹ versuchte Hans Haven die Verwendung theatraler Methoden auf Fächer einzugrenzen, die dem DS naheliegen.¹⁰² Dadurch sollte nach Haven verhindert werden, die Methode auf ein reines Spiel aus Spaß zu reduzieren.¹⁰³

Theaterspielen als Hinführung zu Kunstverständnis

Allerdings wurde das DS nach und nach auch in dritter Hinsicht zu einem wichtigen Bildungsträger. So zeigten Ignaz Gentges und Edmund Johannes Lutz eine künstlerisch bildende Wirkung des Schulspiels insbesondere bei der Beschäftigung mit Dramen im Literaturunterricht auf. Demzufolge soll der Prozess einer theatralen Umsetzung von Dramen zu einer Entwicklung von Kunstverständnis bei den Schülern/-innen führen.¹⁰⁴ Auch Amtmann sah die Erziehung zur Kunst vor allem in den künstlerischen Momenten des Theaterspielens verankert. Allerdings beschränkte er seine Ansichten auf die Sekundarstufe II.¹⁰⁵

Dies wird verständlich, wenn man bedenkt, um was es den genannten Autoren in ihren Ansätzen zum DS ging. Eine Rolle spielten dabei vor allem ein Bewusstwerden der künstlerischen Gesetzmäßigkeiten sowie die Fähigkeit, szenische Darstellungen zu interpretieren.¹⁰⁶ Diese Bildungsziele waren nur der Sekundarstufe II zuzuordnen.

Eine Erweiterung der künstlerisch bildenden Wirkung theatraler Beschäftigung mit Dramen zeigte der Ansatz von Haven auf. Dabei ist das DS neben Lese- und Hörspiel eine vorbereitende Methode, die dazu beiträgt, dem Drama in seiner Gesamtform nahe zu kommen und es zu verstehen.¹⁰⁷ Dem Theaterspiel weist er dabei vor allem die Funktion zu, die Schüler/-innen zur Beschäftigung mit dem „Kunstwerk“¹⁰⁸ und der Kunstform Theater lustvoll anzuregen.

¹⁰⁰ Vgl. Amtmann zit. n. Hentschel 1996, 98; s. auch Gentges 1955, 130.

¹⁰¹ Vgl. Amtmann 1969, 68 und Gentges 1955, 130.

¹⁰² Vgl. Haven 1970, 199.

¹⁰³ Vgl. Hentschel 1996, 98.

¹⁰⁴ Vgl. ebd., 99.

¹⁰⁵ Vgl. ebd.

¹⁰⁶ Vgl. Klepacki 1996, 25.

¹⁰⁷ Vgl. Haven 1970, 206.

¹⁰⁸ Haven 1970, 208.

So wurden ab den 60er Jahren drei Anwendungsmöglichkeiten des darstellenden Spiels in den Bereichen der Pädagogik (Theater als Bildungsprinzip), der Didaktik (Theater als methodisches Mittel) und der Kunsterziehung (Theater als Erziehung zu Kunstverständnis) für die Schule fruchtbar gemacht.

Am 15.12.1967 wurden diese drei grundlegenden Auffassungen der Positionen des Theaters in der Schule (pädagogisch; didaktisch/methodisch; kunstdidaktisch) durch die Kultusministerkonferenz in der Debatte „Darstellendes Spiel in der Schule“ bestätigt und untermauert.¹⁰⁹

Als bekanntestes Konzept dieser Jahre kann „das Schulspiel“ von Paul Amtmann aufgeführt werden, das einen Vorläufer des heutigen DS bildete.¹¹⁰ Amtmann vertrat dabei sowohl eine pädagogische als auch eine didaktische Begründung seiner Daseinsberechtigung in der Schule. Auf pädagogischer Seite sah er im Schulspiel eine Möglichkeit, an das Wesen der Heranwachsenden anzuknüpfen und es zu unterstützen. In der Didaktik beschrieb er es, wie oben schon einmal dargestellt, als eine fächerübergreifende Methode zur Verwirklichung der fachspezifischen Ziele.¹¹¹

Alle aufgeführten Ansätze bezogen jedoch die Wirkung des theatralen Spiels nur auf seine Inhalte, womit vor allem die Frage nach geeigneten Stücken aufkam.¹¹² Bezogen auf die zuvor im oberen Teil schon einmal erwähnte pädagogische Wirkungsweise von Schultheater wurden vor allem Inhalte gefordert, die das tugendhafte, moralische Handeln in den Vordergrund stellten und seine Praxis zeigten.¹¹³

Herbert Giffei hingegen meldete Kritik an einer Pädagogisierung des DS an. Viel mehr versuchte er theaterspezifische Bildungsmöglichkeiten aufzudecken.¹¹⁴ Seine Ansätze fanden jedoch im schulischen Diskurs nur wenig Beachtung.¹¹⁵

2.2.3 Bezug zu Gesellschaft und Politik in den 1970ern

Mit Beginn der siebziger Jahre verlagerte sich die Betrachtung von Bildungsmöglichkeiten des Theaterspielens viel mehr auf politische und gesellschaftliche Bereiche. Einen Grund dafür sieht Ulrike Hentschel in der schon viel früher einsetzenden kritischen Betrachtung der traditionellen musischen Bildung:

¹⁰⁹ Vgl. Hentschel 1996, 100.

¹¹⁰ Vgl. Hesse 2008, 41.

¹¹¹ Vgl. Amtmann 1968, 24 ff.

¹¹² Vgl. Hentschel 1996, 99.

¹¹³ Vgl. ebd., 100.

¹¹⁴ Vgl. Giffei 1961, 122.

¹¹⁵ Vgl. Hentschel 1996, 100.

„Ähnlich wie in anderen kunstpädagogischen Disziplinen vollzieht sich auch im Bereich von Spiel und Theater ab Mitte der sechziger Jahre eine kritische Auseinandersetzung mit der Tradition der musischen Bildung, mit ihrem harmonistischen Welt- und Menschenbild und der scheinbar unpolitischen und dadurch ideologieanfälligen Grundhaltung ihrer Vertreter.“¹¹⁶

In der Förderung von Bereichen, wie der Wahrnehmung, der Sensibilität und der Kreativität, die man vor allem dem theatralen Spiel zuschrieb, wurde gleichzeitig auch die Förderung demokratischer Grundhaltungen gesehen.¹¹⁷ Damit verband sich auch eine Rechtfertigung hinsichtlich der Etablierung des Theaterspiels in der Schule: Durch das dem ihm innewohnende Förderungspotential bildet das DS demokratisch gesinnte Menschen heran und trägt somit sekundär zu einer Stabilisierung der Demokratie bei.¹¹⁸ Ziel theatraler Arbeit schien es nun zu sein, die Fähigkeiten der Schüler/-innen zu entwickeln, die diese zu Mitbürgern einer demokratischen Gesellschaft befähigten.¹¹⁹ Hierin wird vor allem ein Versuch deutlich, gesellschaftspolitische Bildungsvorstellungen mit Hilfe ästhetischer Mittel zu verwirklichen. Dabei gehen ästhetische und politische Bildung eine enge Verbindung miteinander ein.¹²⁰

Die Theorie orientierte sich somit an politisch und gesellschaftlich geprägten Begriffspaaren, wie Gesellschaft und Individuum; emanzipatorische und demokratische Strukturen. Auf praktischer Seite standen im Schultheater hingegen die theaterspezifischen Möglichkeiten, die zur Verwirklichung dieser genannten Strukturen führen konnten.¹²¹

Gleichzeitig wurden durch die Weiterentwicklungen innerhalb der Sekundarstufen I und II erneute Diskussionen um die Einführung eines Faches ‚Darstellendes Spiel‘ laut.¹²² Die dazu entwickelten Ansätze ließen eine Orientierung an dem zuvor beschriebenen gesellschaftspolitischen Einschlag erkennen. Es können dabei zwei grundlegende Konzeptvarianten aufgeführt werden.¹²³

Spiel-, Theater- und Interaktionspädagogik

Das Konzept der Spiel-, Theater- und Interaktionspädagogik gründet zum einen auf der interaktionistischen Rollentheorie und zum anderen auf Ergebnissen der Sozialwissenschaften. Hans-Wolfgang Nickel beschreibt das Theaterspiel dabei als eine Art modellhafte Wirklichkeit, indem er einen Vergleich zwi-

¹¹⁶ Hentschel 1996, 101.

¹¹⁷ Vgl. ebd., 101 f.

¹¹⁸ Vgl. ebd., 102.

¹¹⁹ Vgl. ebd.

¹²⁰ Vgl. ebd.

¹²¹ Vgl. Kelpacki 2005, 26.

¹²² Vgl. Hesse 2008, 42.

¹²³ Vgl. ebd., 42.

schen „Rollenspiel“¹²⁴ und „Rollenhandeln“¹²⁵ zieht. Beides ist durch Interaktionen gekennzeichnet, denen „Symbole und Normen“¹²⁶ zu Grunde liegen.¹²⁷ Kinder bewegen sich nach Nickel zwischen Spiel und Handeln.¹²⁸ Theater gilt dabei als ein Spielraum, in dem neue Interaktionsmuster und damit auch neue Gesellschaftsmodelle erprobt werden können.¹²⁹ Bildungsanliegen des Theaterspiels ist es somit, insbesondere durch Rollenarbeit bei den Kindern Fähigkeiten zu fördern, die auch in der interaktionistischen Rollentheorie als Grundlagen gesellschaftlicher Interaktion angesehen werden. Hierzu gehören beispielsweise die Darstellung von Identität, Toleranz von Ambiguität, Empathiefähigkeit, die Fähigkeit in der eigenen Rolle flexibel zu sein sowie auch sich von ihr zu distanzieren.¹³⁰

Dabei soll in der theatralen Arbeit dem gestalterischen Potenzial der Kinder Rechnung getragen werden.¹³¹ Nach dem Konzept der Spiel- Theater- und Interaktionspädagogik bildet somit das Rollenspiel den Menschen zu einer emanzipierten Persönlichkeit heran, die in der Lage ist Gesellschaft zu verändern und zu verbessern.¹³² Hierin zeigt sich, inwiefern dieser Ansatz eine gesellschaftspolitisch akzentuierte Zielsetzung in das Theaterspiel hineinsetzt. Durch die Aufnahme soziologischer Konstrukte, wie der Rollentheorie, werden dem Theater gesellschaftsverändernde Funktionen zugesprochen. Spezifisch theatrale Gestaltungsmöglichkeiten sowie der Bereich der ästhetischen Erfahrung finden, wie bei Nickel gezeigt, dabei nur vereinzelt Beachtung. Dadurch blieben diese Ansätze nur in der Theorie des Schultheaters und weiteten sich weniger auf die Praxis aus.¹³³

Theater als künstlerisches Fach

Die zweite Strömung stellte in ihren Konzepten hingegen vor allem die künstlerische Komponente des DS in den Mittelpunkt.¹³⁴ Schon Ende der sechziger Jahre hatte Rudi Müller für die Einrichtung eines theatral künstlerischen Faches in der Schule plädiert.¹³⁵ In seinem Gemeinschaftskonzept mit Herbert Giffei¹³⁶ zeigte sich jedoch seine kritische Haltung hinsichtlich des Schulspiels

¹²⁴ Nickel 1972, 68.

¹²⁵ Ebd.

¹²⁶ Ebd.

¹²⁷ Vgl. ebd.

¹²⁸ Vgl. ebd., 67.

¹²⁹ Vgl. ebd., 72.

¹³⁰ Vgl. Nickel 1971, 18.

¹³¹ Vgl. Nickel 1972, 72.

¹³² Vgl. Hentschel 1996, 106.

¹³³ Vgl. Klepacki 2005, 26 f.

¹³⁴ Vgl. Hesse 2008, 43.

¹³⁵ Vgl. ebd.

¹³⁶ Vgl. ebd.

im Rahmen der musischen Bildung. In der Nutzung des Theaterspielens als reine Methode zur bloßen Darstellung von Sachverhalten, oder als schönes Stück bei festlichen Anlässen sah er diese Kunstform als verkannt und missbraucht.¹³⁷ Stattdessen führte er die Begriffe „Spiel“ und „Theater“ ein, die sich nach Müller gegenseitig beeinflussen.¹³⁸ Das Theater ist dabei ein „Modell wirklichen Lebens“¹³⁹ und bietet den „Spiel-Raum für Erfindungen der Fantasie“.¹⁴⁰ Müller ging es dabei vor allem um das künstlerische Gestalten innerhalb der theatralen Arbeit, das er in andauernder Weise in einen Prozess der Suche und des Findens eingebettet sah.¹⁴¹ Dieses Gestalten bezeichnete er als Kreativität, die somit zu einem erforschbaren und erlernbaren Gegenstand wird.¹⁴² Dabei lässt sich nach Giffei „diese in Gruppenprozessen trainierte Kraft“¹⁴³ auch auf andere Lebensbereiche übertragen. Giffei merkte jedoch kritisch an, dass der Mensch als „kreativ denkender Mensch“ viel mehr „Folge“¹⁴⁴ denn „Zweck theaterpädagogischer Ausbildung sein kann“.¹⁴⁵ Damit verschrieb er sich gegen jede Form der Instrumentalisierung von gestalterischer Kreativität.¹⁴⁶

Weitere Konzepte beliefen sich auf das Aufgreifen der brechtschen Lehrstücke, wobei gerade die individuellen Erfahrungen der Schüler/-innen in den Vordergrund gestellt wurden.¹⁴⁷ Sie sollen hier jedoch nur am Rande erwähnt werden, da sie keinen großen Einfluss auf das DS bekamen.

2.2.4 Einführung eines Unterrichtsfaches

In vielerlei Hinsicht begann sich das Schultheater daraufhin in den 80er Jahren zu wandeln. Einerseits wurde versucht, einer außerschulischen, gewaltpräventiv orientierten Theaterpädagogik nachzukommen. Dabei sollte vor allem eine Beschäftigung der Schüler/-innen mit ihrem eigenen Lebensraum angeregt werden.¹⁴⁸

Zu den außerschulischen Konzepten gehörten auch die Ansätze Rainer Steinwegs, der primär auf die Lehrstücktheorie Brechts zurückgriff¹⁴⁹ und die-

¹³⁷ Vgl. Hentschel 1996, 103.

¹³⁸ Vgl. Müller 1969, 37

¹³⁹ Müller 1972, 2.

¹⁴⁰ Ebd.

¹⁴¹ Vgl. Hesse 2008, 43.

¹⁴² Vgl. Hentschel 1996, 103.

¹⁴³ Giffei 1972, 2.

¹⁴⁴ Ebd.

¹⁴⁵ Giffei 1972, 2.

¹⁴⁶ Vgl. Hentschel 1996, 104.

¹⁴⁷ Vgl. ebd., 109.

¹⁴⁸ Vgl. Klepacki 2004, 27.

¹⁴⁹ Vgl. Hentschel 1996, 111.

se mit einer Erziehung zum Frieden verband.¹⁵⁰ Allerdings sah Steinweg hierin nur die Möglichkeit politischer Bildung mit Hilfe theatraler Mittel und keinen durchgreifenden theaterpädagogischen Ansatz.¹⁵¹

In der Schule hingegen wurde die Diskussion um das Schulfach DS neu entfacht. Mit der Einführung des Wahlfaches „Darstellendes Spiel“ für die Sekundarstufe II in Berlin und Bayern sowie auch für die Sekundarstufe I in Hamburg¹⁵² wurden verschiedene Forderungen laut. So musste sich sowohl über Konzepte hinsichtlich Didaktik, Methodik und der Ausbildung der Spielleiter/-innen¹⁵³ als auch über alters- und klassenstufenspezifische Lehrpläne verständigt werden.¹⁵⁴ Orientierung gaben hierbei die eigenen schulischen Erfahrungen mit Theater und Hilfestellungen der Theaterpädagogik.¹⁵⁵ In den Fokus wurde vor allem die theatrale Praxis (kritische Stimmen dazu siehe Fußnote¹⁵⁶) gestellt.¹⁵⁷ Uneinig war man sich jedoch hinsichtlich der gewichteten Verhältnisse zwischen pädagogischen, sozialen und ästhetischen Gesichtspunkten des Schultheaters.¹⁵⁸ Dies spornte vorwiegend zu pluralistischen Ansätzen innerhalb der Schule an, in denen sich unterschiedliche Theaterformen (beispielsweise Musiktheater, Körpertheater usw.)¹⁵⁹ ausbildeten. Den grundlegenden Bildungsaspekten nahm sich die Fachtagung der Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) für DS in der Schule 1984 in Hamburg-Horn an. Ihr Ergebnis waren die 12 Horner Thesen zu den Zielbereichen des Künstlerisch-Ästhetischen, des Sozialen und des Individuellen, die später maßgebend für die weiteren Fachtagungen des Schultheaters der Länder wurden.¹⁶⁰ Sie legten fest, dass das professionelle Theater zwar als Inspirationsquelle, nicht aber als Richtlinie im Schultheater genutzt werden sollte.¹⁶¹ Den individuellen Gestaltungsfähigkeiten und Bedürfnissen der jungen Menschen sprach man hingegen die orientierungsgebende Komponente innerhalb des Faches zu. Hierin wurde die emanzipatorische Selbstständigkeit des Schultheaters definiert.¹⁶²

¹⁵⁰ Vgl. Steinweg 1986, 37.

¹⁵¹ Vgl. Hentschel 1996, 111 f.

¹⁵² Vgl. Hesse 2008, 44.

¹⁵³ Vgl. Klepacki 2004, 28.

¹⁵⁴ Vgl. Hesse 2008, 44.

¹⁵⁵ Vgl. ebd.

¹⁵⁶ Hinsichtlich dieser Fokussierung meldete Nickel Kritik an. Er sah darin eine Vernachlässigung der Theorie, die seiner Meinung nach nur zu einer oberflächlichen Praxis führen konnte (vgl. Nickel 1988, 186).

¹⁵⁷ Vgl. Klepacki 2004, 28.

¹⁵⁸ Vgl. Hesse 2008, 44.

¹⁵⁹ Vgl. Klepacki 2004, 28.

¹⁶⁰ Vgl. Hesse 2008, 45.

¹⁶¹ Vgl. ebd.

¹⁶² Vgl. ebd., 45.

Grundlegende Bildungshintergründe, -ziele und -inhalte kamen hingegen 1991 auf einer BAG-Tagung in Travemünde vom 19. bis 21.11.1991¹⁶³ zur Sprache. Die Travemünder Thesen schlossen sich an die Horner Thesen an,¹⁶⁴ enthielten jedoch eine für das Darstellende Spiel entscheidende Festlegung: Zum ersten Mal wurde DS darin zu einem eingebetteten festen Bestandteil ästhetischer Bildung erklärt.¹⁶⁵ Als Form von Kunst, aber auch als Unterrichtsfach sollte es somit ein besonderes Feld vielfältiger Erfahrungsmöglichkeiten für die Schüler/-innen bieten.¹⁶⁶ Im Bezug auf die bildende Wirkung des Theaterspiels wurden vor allem traditionelle Konzepte und Ansätze sowohl ästhetischer (gemeint ist dabei ein Rückbezug auf Schiller) als auch theatraler (Konzepte des früheren Schul- und Laienspiels) Natur reaktiviert. Auf dieser Grundlage griff man in der Bildungsfrage auf die ganzheitliche Bildung und Erziehung des Menschen zurück, wie sie in der musischen Bildung schon einmal formuliert wurde.¹⁶⁷

„Wenn Schule den ganzen Menschen will, sind die Künste wichtig. In ihnen geht es in erster Linie eben nicht darum, alles weiter zu zergliedern, sondern darum, Gestalt zu schaffen.“¹⁶⁸

Basierend auf Erhebungsergebnissen in drei Bundesländern sowie auf Informationen einzelner Bundesländer, wurde die Einführung des DS für alle Schulformen gefordert. Des Weiteren sollte dem DS auch als fächer-, schul- und jahrgangsübergreifende Methode sowie als Projekt Rechnung getragen werden.¹⁶⁹ Kritisch gestaltete sich jedoch weiterhin die Gewichtung der pädagogischen, psychologischen und künstlerischen Bildungsaspekte des Theaters.¹⁷⁰ Dabei griff man vor allem auf die innerhalb der musischen Bildung diskutierten Anwendungsmöglichkeiten des DS als Bildungsprinzip, -mittel und -gegenstand (s. S. 13) zurück.¹⁷¹ Als zentralen Punkt sah Herbert Tschamler die Frage nach der Relevanz theatraler Erfahrungen und Handlungen für Lernprozesse.¹⁷² An diese wissenschaftlichen Strukturen der Pädagogik müsse DS auch seine Bildungsaufgaben knüpfen.¹⁷³ Florian Vaßen hingegen beschrieb gerade das Verhältnis zwischen den pädagogisch-psychologischen und den ästhetisch-theatralen Aspekten, bzw. zwischen DS als Mittel oder Gegenstand von

¹⁶³ Vgl. Hentschel 1996, 113.

¹⁶⁴ Vgl. Hesse 2008, 45.

¹⁶⁵ Vgl. Klepacki 2004, 28.

¹⁶⁶ Vgl. ebd.

¹⁶⁷ Vgl. Hentschel 1996, 114.

¹⁶⁸ Schlünzen 1992, 65.

¹⁶⁹ Vgl. Hesse 2008, 45.

¹⁷⁰ Vgl. Klepacki 1996, 29.

¹⁷¹ Vgl. Hentschel 1996, 114.

¹⁷² Vgl. Tschamler 1992, 74.

¹⁷³ Vgl. ebd.

Bildung, als besonders schwierige Frage, der noch keine Beantwortung zu Grunde liege.¹⁷⁴

Der Einbindung in den schulischen Alltag tat dies jedoch keinen Abbruch. Viel eher wurde diese Offenheit dazu genutzt, weitere Fachtagungen mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten zu veranstalten.

2.2.5 Darstellendes Spiel heute: Bildungsziele und Fachdebatten

Die derzeitige Theaterpädagogik sieht in der theatralen Arbeit insbesondere Bildungsaspekte, die sich auf das Individuum in einer Gesellschaft beziehen. So wird davon ausgegangen, dass Theaterspielen vor allem zur Reflexion von Rollen innerhalb einer Gesellschaft und zur Auseinandersetzung mit dem persönlichen Leben und Handeln anregt.¹⁷⁵ Bezüglich der Schule kommt somit dem theatralen Handeln der Schüler/-innen, das aus persönlichen, zeitgenössischen und authentischen Haltungen sowie Empfindungen heraus erwächst, besondere Aufmerksamkeit zu.¹⁷⁶ Bildungsaufgaben des DS sind dabei vor allem die Förderung von Selbstausdruck und Selbstbewusstsein, Wahrnehmungsfähigkeit und Kooperationsfähigkeit.¹⁷⁷ Auch den in der Arbeit entstehenden Gruppenprozessen wird eine bildende Wirkung zugesprochen. Weiterhin wird es fächerübergreifend als Bildungsmittel beschrieben, dem im alltäglichen Unterricht noch zu wenig Beachtung zukommt.¹⁷⁸ Als Bildungsprinzip wird im DS eine Möglichkeit ganzheitlicher Bildung gesehen, die neben der Förderung von kognitiven Fähigkeiten auch Entwicklungen sozialer Kompetenz miteinschließt.¹⁷⁹ Gleichzeitig wird dem DS jedoch auch eine künstlerische Komponente zugesprochen, die es über das Psychodrama, das „Jeux dramatiques“ oder auch das pädagogische Rollenspiel hinaushebt.¹⁸⁰ Deutlich werden hierin vor allem die schon zu Zeiten des Schulspiels entwickelten drei Anwendungsmöglichkeiten des Theaterspiels (s. 13-15). Sie haben sich bis heute in den Begründungen zum Darstellenden Spiel gehalten.

Die seit den 60er Jahren aktive Bundesarbeitsgemeinschaft Darstellendes Spiel e.V. unterstützt vor allem die deutschen Bundesländer (die Landesarbeitsgemeinschaften) in der Praxis und Einbettung des DS in den Schulalltag. Gefördert durch die Körber-Stiftung organisiert die BAG einmal im Jahr ein Treffen der Länder („Schultheater der Länder“). Hierzu werden unter einem thematischen Schwerpunkt je eine Schultheatergruppe aus jedem Bundesland

¹⁷⁴ Vgl. Vaßen 1992, 68 f.

¹⁷⁵ Vgl. Koch & Streisand 2003, 68.

¹⁷⁶ Vgl. ebd., 68.

¹⁷⁷ Vgl. ebd., 68.

¹⁷⁸ Vgl. ebd., 68.

¹⁷⁹ Vgl. ebd., 68.

¹⁸⁰ Vgl. ebd., 68.

sowie verschiedene Fachleute eingeladen. Das Treffen dient jedoch nicht nur der Präsentation von schulischen Theaterinszenierungen, sondern es können hier vor allem schwierige Fachdebatten zu jeglichen Themen rund um das DS geführt werden.

In den letzten Jahren lassen sich in der Fachliteratur vor allem Diskussionschwerpunkte zum Bereich „veränderte Jugendkultur, veränderte Mentalitäten“ finden. So beschreibt Thomas Ziehe populärkulturelle Phänomene mit Mainstreamcharakter, die die Jugendkultur für sich beanspruchen sowie Wahrnehmung, Genuss und Mentalität verändern.¹⁸¹ Diese Veränderungen stellen vor allem Besonderheiten der Hochkultur in den Schatten.¹⁸² Institutionen wie das Theater oder auch Museen und Literaturhäuser würden zwar versuchen aus diesem Schatten herauszutreten, stießen dabei jedoch auf „subjektive Schließungseffekte“¹⁸³ und marginalisierende Strukturen.¹⁸⁴ Zusätzlich sieht Ziehe eine Veränderung im Individualisierungsaspekt. Einerseits werde dem Individuum ein Freiraum aufgedrückt, in dem es nun seine eigene Welt konstruieren müsse. Andererseits könnten diese Konstruktionen sich nur am derzeitigen Angebot orientieren, das wiederum von der Popkultur geprägt sei.¹⁸⁵

Aus diesen kulturellen, wie auch gesellschaftlichen Veränderungen ergeben sich wiederum neue Fragestellungen und Perspektiven für das DS. Besonders der ständig fortschreitende Prozess der Digitalisierung und der Schaffung neuer Medien lässt dabei die Frage nach Authentizität aufkeimen. Die digitale Darstellung versuche, so Dietrich Wilke, künstliche Realität zu schaffen und damit die Kluft zwischen Echtem und Digitalem zu verwischen.¹⁸⁶ Vor diesem Hintergrund sieht Jürgen Weintz eine Popularisierung des Begriffs ‚Authentizität‘.¹⁸⁷ Dabei weist er diesem gerade im Hinblick auf Theater, das dem Zuschauer materielle Darstellungen bietet, eine besondere Bedeutung zu.¹⁸⁸ Als Versuche, das Authentische des Theaters zu betonen und vom Konstruierten abzulenken, nennt er vor allem die Einbettung performativer Elemente in das Theatergeschehen. Trotzdem stellt Weintz klar, dass Theater nie volle Authentizität besitzen kann „denn das Spiel verweist immer auf eine erdachte, konstruierte Wirklichkeit.“¹⁸⁹ Für die Theaterpädagogik schlussfolgert Weintz, dass Authentizität gerade im Amateurtheater nicht dazu verleiten sollte, die Auseinandersetzung mit der Rolle zu übergehen und nur sich selbst zu spielen.¹⁹⁰

¹⁸¹ Vgl. Ziehe 2005, 13.

¹⁸² Vgl. ebd., 13 f.

¹⁸³ Ebd., 14.

¹⁸⁴ Ebd.

¹⁸⁵ Ebd., 14 f.

¹⁸⁶ Vgl. Wilke 2005, 9.

¹⁸⁷ Vgl. Weintz 2005, 18.

¹⁸⁸ Vgl. ebd., 19.

¹⁸⁹ Weintz 2005, 20.

¹⁹⁰ Vgl. Weintz 2005, 21.

Des Weiteren sollte im nicht professionellen Theater primär von den Schauspielern/-innen selbst und ihrer Lebenswelt ausgegangen werden. Als Bildungsziel sieht er Authentizität im Theaterspiel vor allem dort, wo der Blick auf die eigene „Selbstbefragung“¹⁹¹ und „Selbstdifferenzierung“¹⁹² der Schauspieler/-innen gelenkt wird.

Gleichermaßen wird auch die Frage nach Kriterien geeigneter Inhalte laut Gesche Wartemann erachtet es gerade bei der Aufnahme von traditionellen literarischen Werken in theatrale Thematiken als besonders wichtig, diese jugendgemäß, zeitgenössisch und der veränderten Jugendkultur Rechnung tragend, aufzuarbeiten bzw. zu inszenieren.¹⁹³ Gleichzeitig betont sie jedoch den besonderen Wert präsenter Stoffe, die sich gerade auch mit der medialen Lebenswelt junger Menschen beschäftigen.¹⁹⁴

Aktuelle Debatten greifen vor allem die neuen Medien auf und stellen sie in den Blickpunkt theatraler Arbeitsprozesse. Matthias Warstat verdeutlicht in seinem Beitrag „Schule der Bilder: Theater und neue Medien“, dass gerade das Fremde und Neue einen besonderen Wert im Schultheater besitzen kann.¹⁹⁵ Die Kunst kann nach Warstat das Wesen der neuen Medien herausarbeiten, in dem sie diese auf verfremdende, störende und irritierende Weise nutzbar macht.¹⁹⁶ Für das Schultheater bedeutet dies, die Schüler/-innen ‚unbestimmten Situationen‘ auszusetzen.¹⁹⁷ Sie besitzen einerseits ästhetischen Wert, da durch sie Erfahrungen möglich werden, die außerhalb des Alltäglichen liegen. Ihr pädagogischer Einsatz ist jedoch nach Warstat kritisch zu betrachten.¹⁹⁸

Die derzeitigen Fachdiskussionen beschränken sich jedoch vor allem auf die Sekundarstufe I und II. Der Blick in die Grundschule bleibt in Hessen, aus Gründen nicht bestehender Integration des Faches DS in den Unterricht, verdunkelt. Interessant gestaltet sich gerade aus diesen Gründen eine Beschäftigung mit dem Rahmenplan der hessischen Grundschulen. Denn trotz eines fehlenden Unterrichtsfaches, ist dort ein Abschnitt über DS zu finden, der aufzeigt, inwieweit die Grundschulen diese Kunstform als Bildungskomponente begreifen. Dem soll im folgenden Abschnitt nachgegangen werden.

¹⁹¹ Ebd, 22.

¹⁹² Ebd, 22.

¹⁹³ Vgl. Wartemann 2006, 18 f.

¹⁹⁴ Vgl. ebd., 19.

¹⁹⁵ Vgl. Warstat 2011, 21.

¹⁹⁶ Vgl. ebd.

¹⁹⁷ Vgl. ebd., 20.

¹⁹⁸ Vgl. ebd., 24.

2.3 Darstellendes Spiel im hessischen Rahmenplan der Grundschule

Teil C des hessischen Rahmenplans für Grundschulen bezieht sich auf „Fächerübergreifende Aufgabengebiete“.¹⁹⁹ Unter 1.7 lässt sich dort ein Abschnitt mit der Überschrift „Kulturelle Praxis/Darstellendes Spiel“²⁰⁰ finden. Das DS wird hierbei, neben Musik, Kunst, Literatur usw., in den Rahmen der kulturellen Praxis eingeordnet, an die wiederum Bildungsmöglichkeiten und –ziele geknüpft werden. Generell wird die kulturelle Praxis im Rahmenplan der Grundschule als ein „Spielraum“ angesehen, in dem Kindern einerseits ermöglicht wird ihrer inneren Welt Gestalt bzw. Ausdruck zu geben und ästhetische Erfahrungen zu machen. Andererseits stellt sie auch einen geschützten Raum dar, in dem Kinder Dinge, Handlungs- und Verhaltensweisen erproben können. Als Bildungsprinzip wird die kulturelle Praxis somit als fächerübergreifend beschrieben.

Dem DS werden in diesem Kontext Funktionen als Bildungsmittel zugewiesen. In seiner Praxis ist es Bindeglied zwischen sinnlichen und körperlichen Erfahrungen sowie zwischen der sozialen und kognitiven Bildung und sollte laut Rahmenplan schon ab dem ersten Schuljahr in den Unterricht miteinfließen. Dabei wird es als fächerübergreifende Methode beschrieben, die besonders durch das Element des Spiels den Kindern dazu verhilft sowohl inhaltlichen wie auch eigenen Gegenständen des Unterrichts durch theatrale Elemente Ausdruck zu verleihen. Dem Bildungspotenzial des DS wird vor allem die Förderung kognitiver, affektiver und sozialer Fähigkeiten zugeordnet. Auf künstlerisch-ästhetischer Seite hebt der Rahmenplan die Förderung von Kreativität hervor.

Weiterhin stellt er sieben Bereiche des DS dar, die als methodische Elemente in den Unterricht miteinfließen können. Dazu gehören:

- Puppen: Hierbei wird vor allem der Aspekt betont, der eigenen inneren Haltung durch Puppen Ausdruck zu verleihen.
- Masken: Der Einsatz von Masken soll hingegen die körperlichen Erfahrungen anregen.
- Tanz: Auch im Tanz steht der Körper im Vordergrund. Zusätzlich betont der Rahmenplan jedoch auch die Bewusstwerdung von Raum und Rhythmus und die künstlerische Gestaltung von Bewegungsabläufen.

¹⁹⁹ Hess. Kultusministerium 1995, 278.

²⁰⁰ Ebd.

- Textvorlage: Der Bereich der Textvorlage soll vor allem den Umgang mit literarischen Elementen fördern. Im Vordergrund steht die theatrale Gestaltung von Texten.
- Improvisation: In der Improvisation kommen nach vor allem die Entwicklung von Sprache, Fantasie und der Selbstdarstellung zum Tragen.
- Pantomime: Da in der Pantomime vor allem Mimik und Gestik gefragt sind, wird diesem Bereich des DS vor allem die Förderung von Körperbewusstsein und Körpersprache, Empathiefähigkeit und die Fähigkeit, emotionalen Zuständen Ausdruck zu verleihen, zugeschrieben.
- Schatten: Im Schattenspiel stehen hingegen das Experimentieren und die Fantasie im Vordergrund.

So kann festgehalten werden, dass das DS im hessischen Rahmenplan für Grundschulen vorwiegend die Position eines Bildungsmittels besitzt, mit Hilfe dessen fächerübergreifend sowohl Inhalte als auch Fertigkeiten und Fähigkeiten vermittelt werden können. Die sieben theatralen Bereiche, die ihm zugeordnet werden, sind praxisorientiert angelegt und werden in ihrer Funktion sowohl unter ästhetisch als auch unter pädagogisch bildenden Gesichtspunkten betrachtet. Das DS als ganzheitliche Kunstform findet im Rahmenplan hingegen keine Beachtung. Auch die spezifischen Dimensionen des Theaterspiels werden vernachlässigt. So kommen beispielsweise Rollenspiele unter den theatralen Elementen nicht vor. Sicherlich ist von einer Integration verschiedener Rollen in die Improvisation, die Pantomime, das Puppenspiel oder auch in das Spielen mit Masken auszugehen. Die Dimension „Rolle“ wird dabei jedoch nicht erfasst. Viel mehr geht es darum, vereinzelte theaterspezifische Gegenstände im Unterricht nutzbar zu machen, um diesen anregend zu gestalten.

So stehen theatrale Bereiche im Rahmenplan als methodische Funktionsträger isoliert voneinander und dienen als Mittel zum Zweck.

2.4 Das Begriffsfeld der ästhetischen Bildung

2.4.1 Von einer objektivistischen zu einer Ästhetik des Subjekts

Eine der größten Schwierigkeiten in der Auseinandersetzung mit ästhetischer Bildung ist es, sie als einen Begriff eingrenzen zu wollen, dem eine genaue Definition zukommt. Durch ihre Komplexität ist auch in der Geschichte immer wieder versucht worden, sie neu zu fassen und greifbar zu machen. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass das Nachdenken über die Wirkung von Kunst und Schönerem auf den Menschen schon in der griechischen Anti-

ke²⁰¹ (beispielsweise bei Platon; oder bei Aristoteles, der noch einmal später im Hinblick auf die Wirkung von Theater aufgegriffen werden soll) eine gewisse Präsenz besaß. Platon und Aristoteles gingen jedoch gerade hinsichtlich des Schönen stark von einer objektivistisch geprägten Ästhetik aus. So wurde Schönheit als eine Konstellation gedacht in der regulative Verhältnisse herrschen²⁰² und die nur aus diesem Grund als schön erkennbar ist. Mit Kant und seiner Schrift „Kritik der Urteilskraft“ wurde diese lang anhaltende objektivistische Schönheit mit einem normativen Ästhetikbegriff überholt. Darin heißt es u.a., dass ein Geschmacksurteil wie „schön“ nur aus dem Subjekt heraus entstehen könne.²⁰³ So erfuhr das Ästhetische mit Kant einen vom Objektiven zum Subjektiven charakterisierten Wandel,²⁰⁴ womit auch der Begriff „ästhetische Bildung“ im 18. Jahrhundert eine ernstzunehmende Entwicklung erkennen ließ.²⁰⁵

Da nun jedoch der Schwerpunkt dieser Arbeit nicht auf der ästhetischen Bildung liegt, sondern diese hier nur als Kontext verstanden werden soll, wird im Folgenden auf eine detaillierte Entwicklungsgeschichte verzichtet. Es soll viel mehr darum gehen verschiedene Ansätze für eine Begriffsannäherung heranzuziehen, um damit ein Begriffsfeld ästhetischer Bildung für die vorliegende Studie fruchtbar zu machen. Da die angesprochenen Konstrukte ästhetischer Bildung jedoch unter starkem Einfluss von Theorieansätzen zur Ästhetik und ihrer Wirkung aus dem 18. Jahrhundert stehen, soll zumindest ein kurzer Einblick vor allem in das Werk Schillers zur ästhetischen Erziehung gegeben werden.

2.4.2 Schiller und „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“

Der Ästhetikbegriff wurde mit A.G. Baumgarten zunächst zur Philosophie, einer der damaligen fünf Hauptwissenschaften, gezählt.²⁰⁶ Baumgarten ordnete der Ästhetik sowohl die sinnliche Erkenntnis als auch das Schöne zu, wobei sich die Bezeichnungen mehr auf die reine Kunst bezogen.²⁰⁷

Den Begriff der „Schönheit“ nutzte in der Weiterführung auch Schiller in seiner briefförmigen Abhandlung „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ von 1795. Sie wurde bei ihm jedoch in einen expliziten und bedeutsamen Zusammenhang mit der menschlichen Entwicklung gebracht.²⁰⁸ Sinnlichkeit und

²⁰¹ Vgl. Benner & Oelkers 2004, 11.

²⁰² Vgl. ebd., 11.

²⁰³ Vgl. Kant zitiert nach Benner & Oelkers 2004, 18.

²⁰⁴ Vgl. Benner & Oelkers 2004, 18.

²⁰⁵ Vgl. ebd., 11.

²⁰⁶ Vgl. Koch & Streisand 2003, 9.

²⁰⁷ Vgl. ebd., 9.

²⁰⁸ Vgl. Staudte 1993, 8.

Vernunft (die er im sechzehnten Brief „Sachtrieb“ und „Formtrieb“ betitelt²⁰⁹) sind nach Schiller Triebe des Menschen, die in einer wechselseitigen Beziehung zueinander stehen. Allerdings können sie nur in einem ausgewogenen Verhältnis den Menschen komplettieren:

„Beide Prinzipien sind einander also zugleich subordiniert und koordiniert, d.h. sie stehen in Wechselwirkung: ohne Form keine Materie, ohne Materie keine Form (...). Um uns zu teilnehmenden, hilfreichen, tätigen Menschen zu machen, müssen sich Gefühl und Charakter miteinander vereinigen, so wie, um uns Erfahrung zu verschaffen, Offenheit des Sinnes mit Energie des Verstandes zusammentreffen muß.“²¹⁰

Im ästhetischen Zustand befindet sich der Mensch dann, wenn ihn beides, sowohl Sinnlichkeit als auch Vernunft, in einem Ausgleich bestimmen und leiten.²¹¹ Dieser Zustand ist es, den Schiller im obigen Zitat beschreibt und der als ein Idealzustand menschlicher Entwicklung gilt.²¹² Erst in dieser Verfassung kann, nach Schiller, Schönheit in ihrer Form grundsätzlich erfahrbar werden.²¹³ In seinen Überlegungen leitete er eine erzieherische Aufgabe auf den Bereich der Kultur ab. Diese soll „durch Ausbildung des Gefühlsvermögens“²¹⁴ sowohl die Sinnlichkeit als auch die Vernunft gleichermaßen fördern, so dass der Mensch eine optimale Persönlichkeits- und Sinnlichkeitsentwicklung erfahren kann.²¹⁵

Damit war Schiller einer der ersten seiner Zeit, der sich mit den Auswirkungen von Kunst in der Entwicklung und Bildung des Menschen auseinandersetzte.²¹⁶ Seine Schrift orientierte sich sowohl an Wilhelm von Humboldt als auch an Immanuel Kant.²¹⁷ Schon Humboldt unterschied in seinem Aufsatz „Über die Religion“ das „Unsinnliche“²¹⁸ vom „Außersinnlichen“,²¹⁹ wobei ersteres auf die Ideen des Geistes verweisen sollte.²²⁰ Immanuel Kant fand bei Schiller vor allem hinsichtlich seiner Ausführungen über die Vernunft Beachtung. Während er jedoch der Ästhetik einen autonomen Charakter zusprach, setzte Schiller diesem einen normativen Ästhetikbegriff entgegen. So unterstellt Kant den ästhetischen Dingen die Wirkung des „Sittlich Guten“,²²¹ in dem diese jeglicher

²⁰⁹ Vgl. Matuschek 2009, 186.

²¹⁰ Schiller zitiert nach Matuschek 2009, 52 ff.

²¹¹ Vgl. Matuschek 2009, 260.

²¹² Vgl. Staudte 1993, 9.

²¹³ Ebd., 261.

²¹⁴ Schiller zitiert nach Matuschek 2009, 52 f.

²¹⁵ Vgl. ebd.

²¹⁶ Vgl. Koch & Streisand 2003, 9.

²¹⁷ Vgl. Richter 2003, 47 f.

²¹⁸ Ebd.

²¹⁹ Ebd.

²²⁰ Vgl. ebd., 48.

²²¹ Kant 1968, 353.

moralischer und theoretischer Verzweckung entbunden sind.²²² Das Ästhetische bekommt dabei einen eigenen Charakter zugesprochen, der sich von Moral und Theorie abgrenzen lässt.²²³ Bei Schiller hingegen erhält das Ästhetische die „Erscheinung“²²⁴ von „Freiheit“²²⁵ und kann somit „zur Grundlage bildungsästhetischer Begründungen werden“.²²⁶

2.4.3 Die Komponente der Aisthesis

Schillers ästhetisches Konzept menschlicher Entwicklung wurde nicht nur Basis einer späteren Bildungstheorie, sondern beeinflusste und beeinflusst weiterhin die wissenschaftlichen Diskussionen um Ästhetik, Bildung und Erziehung als auch um ästhetische Bildung. Vor allem in der Tradition der Ästhetikdebatte wurde der ästhetische Zustand, wie ihn Schiller beschreibt, stark auf die Kunst bezogen.²²⁷ Erst mit John Dewey erfuhr die Ästhetik eine ausdrucksstarke Erweiterung, in der ihr vor allem der Bezug zur sinnlichen Wahrnehmung der eigenen Lebenswelt zugesprochen wurde. Es sind die uns interessierenden, die von uns mit allen Sinnen wahrgenommenen „Ereignisse“ und „Szenen“ des Lebens, die Dewey als „Grundelemente“ der Ästhetik bezeichnet und auf dessen Verständnis auch die Dimension der Ästhetik selbst begriffen werden kann.²²⁸ Grundsätzlich impliziert das Ästhetische immer die Aisthesis (= Wahrnehmung), womit gleichzeitig der Mensch als sinnliches in Abgrenzung zum rationalen Wesen gesehen wird.²²⁹ Zur Erinnerung: Auch Schiller tätigte mit dem Sinnhaften und der Vernunft eine ähnliche Unterscheidung, der jedoch im Weiteren bei Klaus Mollenhauer noch einmal genauer nachgegangen werden soll.

Verbleiben wir zunächst bei dem Begriff der Aisthesis, so erfährt dieser vor allem bei Wolfgang Iser einen Ausbau. In seinem Buch „Ästhetisches Denken“, stellt er die „Wahrnehmungen aller Art“²³⁰ in den Mittelpunkt des Ästhetikbegriffes. Außerdem gehören zu diesen, nach Iser, neben künstlerischen auch Wahrnehmungen des Geistes, des Sinnhaften, des Alltäglichen, des Lebensweltlichen.²³¹ Angedeutet wird hier vor allem der Aspekt des ganzheitlichen Menschen, der sowohl den Körper als auch die Seele und den Geist mit-

²²² Vgl. Hentschel 1996, 28.

²²³ Vgl. Hentschel 1996, 28.

²²⁴ Schiller zitiert nach Hentschel 1996, 29.

²²⁵ Ebd., 28.

²²⁶ Ebd., 29.

²²⁷ Vgl. Staudte 1993, 11.

²²⁸ Vgl. Dewey 1934/1980, 11.

²²⁹ Vgl. Bock 1997, 150.

²³⁰ Iser 1990, 9.

²³¹ Vgl. ebd., 9 f.

einschließt.²³² In dieser Einheit sind nach Irmgard Bock vor allem die Sinne der Zugang zum Weltlichen.²³³ Doch fügt sie kritisch hinzu: „Trotzdem können wir nicht mit Sicherheit sagen, dass sie die Welt abbilden.“²³⁴

Viel eher versteht Irmgard Bock sinnliche Wahrnehmungen als „Zuschreiben von Bedeutungen“,²³⁵ bei denen es sich sowohl um „subjektive“²³⁶ als auch um „kulturell und geschichtlich“²³⁷ geprägte handeln kann.

Aus dieser Konstellation heraus schließt sie, dass ästhetische Bildung nicht nur im Hinblick auf Kunst, sondern auf das sinnliche Erschließen von Welt verstanden werden muss. In der Tatsache, dass ästhetische Bildung einen Beitrag zu einem selbstbestimmten Leben im Rahmen von Zeit und Kultur leistet,²³⁸ liegt für Bock auch ihre eigentliche Bildungsaufgabe: Die Ästhetische Bildung soll die menschlichen Sinne schärfen und Möglichkeiten eröffnen, die dabei getätigten Erlebnisse in Relationen zueinander stellen zu können.²³⁹ Das Bildungsziel besteht dann darin, den Heranwachsenden sowohl zu Prozessen der Wahrnehmungen und des Verstehens als auch zu Gestaltungsfähigkeit hinzuführen.²⁴⁰

2.4.4 Eigenheiten ästhetischer Bildung

Ästhetische Bildung schließt somit nicht nur einen Wahrnehmungsprozess, sondern auch einen Handlungsaspekt mit ein, den auch Klaus Mollenhauer betont. Dabei muss jedoch seinem Konzept eine genauere Betrachtung zukommen. So sieht er gerade in den Vorstellungen traditioneller Versuche, der Ästhetik eine Theorie zu geben (si, Schiller, wie oben schon einmal erwähnt; aber auch bei Kant), eine „Klassifikation des Erfahrens und Urteilens“²⁴¹ und schließt daraus eine Differenzierung zwischen

- theoretischem Zustand,
- praktischem Zustand und
- ästhetischem Zustand.²⁴²

²³² Vgl. Bock 1997, 153.

²³³ Vgl. ebd., 150.

²³⁴ Ebd.

²³⁵ Ebd.

²³⁶ Ebd., 151.

²³⁷ Ebd., 151.

²³⁸ Vgl. ebd. 1997, 154.

²³⁹ Vgl. ebd., 155.

²⁴⁰ Vgl. ebd., 156.

²⁴¹ Mollenhauer 1996, 13.

²⁴² Vgl. Mollenhauer 1996, 13.

Hierin liege wiederum die Notwendigkeit, so Mollenhauer, die Charakteristika des ästhetischen Zustandes genauer zu bestimmen.²⁴³ Ein solches Vorhaben rechnet er u.a. auch den oben genannten Ausführungen Welschs zu.

Diese Differenzierung nimmt Jürgen Pleines auf ähnliche Weise auf. Statt Zuständen unterscheidet er jedoch theoretische, praktische und ästhetische Bildung voneinander. Während er dabei der theoretischen (worunter die Beurteilung der Natur auf der Grundlage wissenschaftlicher Gesetzmäßigkeiten verstanden werden kann) und der praktischen Bildung (worunter vernunftorientiertes Handeln in Natur und Gesellschaft fällt) einen Allgemeinaspekt zuschreibt, macht er gleichzeitig deutlich, dass dieses Allgemeine nicht die Gesamtheit eines Werkes oder einer Tat erfassen kann.²⁴⁴ An dieser Stelle kommt die ästhetische Bildung ins Spiel, „weil sich im Bereich des Ästhetischen und Ethischen individuelle und allgemeine Bestimmtheit gegenseitig nicht ausschließen, sondern sie sich an ihrer gemeinsamen Grenze sogar wechselseitig interpretieren.“²⁴⁵

In diesem Sinne kann auch der Versuch Mollenhauers gesehen werden, die Eigenheiten ästhetischer Bildung zu differenzieren. Auf den Spuren nach ihren Grundfragen verdeutlicht Mollenhauer vor allem den Tätigkeitsaspekt als ein wichtiges Element des Konstruktes ästhetischer Bildung. Gehe es, so Mollenhauer, um die Gründe ästhetischer Bildung, dann seien darin nicht nur Prozesse mit einbegriffen, in denen sich der Mensch die Welt zu eigen mache, sondern es gehe gleichermaßen um die Tätigkeiten des Subjekts, ob bezogen auf das Wahrnehmen und Verstehen oder auf das eigene Hervorbringen und Gestaltgeben (wie auch bei Bock, s. S. 31, erwähnt).²⁴⁶

Wolfgang Schulz versucht hinsichtlich dessen eine geeignete Beschreibung aus dem Begriff des Ästhetischen herauszufinden. So stellt er zunächst wie auch Welsch, Dewey und Bock die Wahrnehmung in den Mittelpunkt des Ästhetikbegriffs. Diese müsse jedoch, so Schulz, auf Grund ihrer Vielfalt eingegrenzt werden.²⁴⁷ In Sinnzusammenhänge könne nur das bewusst Wahrgenommene, dem „das Ich seine Aufmerksamkeit“²⁴⁸ schenke, gebracht werden.²⁴⁹ Diese Wahrnehmungen nennt Schulz Erfahrungen. Im ästhetischen Kontext gehe es nicht darum diese „Erfahrungen auf einen Begriff zu bringen“, ²⁵⁰ sondern ihnen Ausdruck und Gestalt zu verleihen. So nehme man selbst dargestellte ästhetische Erfahrungen anderer auf und stelle durch

²⁴³ Vgl. ebd.

²⁴⁴ Vgl. Pleines 1994, 23 f.

²⁴⁵ Ebd., 24.

²⁴⁶ Vgl. ebd.

²⁴⁷ Vgl. Schulz 1997, 30.

²⁴⁸ Ebd.

²⁴⁹ Vgl. ebd.

²⁵⁰ Ebd.

„sinnhafte, mimetische Formungen“²⁵¹ die eigenen dar.²⁵² Doch das bedeutet zunächst wiederum nach Mollenhauer die Auseinandersetzung mit dem eigenen Ich und dem, was erfahren wurde.²⁵³

Im Versuch ästhetische Bildungsvorgänge anhand von ästhetischen Erfahrungen zu beschreiben unterscheidet Mollenhauer Wahrnehmungen von Wahrnehmungsprozessen mit Kunst. Unter den Begriff der Aisthesis fasst er die Wahrnehmung, die zu Erkenntnis führt.²⁵⁴ Im Vergleich dazu sind für Mollenhauer jedoch die aistischen Prozesse mit Kunst um ein Vielfaches komplexer, so dass der Begriff der Wahrnehmung keine ausreichende Beschreibung mehr darstellen kann.²⁵⁵

2.4.5 Ästhetische Erfahrungen

Ungeklärt bleibt jedoch die Frage, was ästhetische Erfahrungen eigentlich sind. Möglicherweise können Konzepte zur deren Beschreibung ein weiterer Schritt in der Annäherung an unseren Ausgangsbegriff sein.

So versucht beispielsweise Ludwig Duncker, strukturelle Aspekte ästhetischer Erfahrungen geltend zu machen, um damit deren Eigenschaften besser beschreiben zu können. Für ihn sind ästhetische Erfahrungen immer im Rahmen einer „ästhetischen Praxis“²⁵⁶ zu sehen, in der ein Lernen durch „Erfahrungsprozesse“²⁵⁷ geschieht.²⁵⁸ Erfahrungen werden nach Duncker vor allem dann gemacht, wenn auf Widerstand, auf Fremdheit gestoßen und beides bewusst untersucht und erkannt wird.²⁵⁹ Somit ist für ihn gerade das Interesse und die Fähigkeit, sich Andersartigem anzunehmen und dabei Erfahrungen zu machen, ein wünschenswertes Ziel der ästhetischen Erziehung und Bildung,²⁶⁰ möglicherweise auch im Hinblick auf die Schule.

Bezüglich der oben schon einmal erwähnten strukturellen Aspekte ästhetischer Erfahrungen nennt er

1. die Erfahrung durch negative sinnliche Wahrnehmungen,
2. die Erfahrung durch positive sinnliche Wahrnehmungen,
3. Verarbeitungsprozesse sinnlicher Wahrnehmungen und
4. die Erfahrung als greifbare Darstellung.²⁶¹

²⁵¹ Ebd.

²⁵² Vgl. ebd.

²⁵³ Vgl. Mollenhauer 1996, 25.

²⁵⁴ Ebd., 27.

²⁵⁵ Vgl. ebd., 27.

²⁵⁶ Duncker 1999, 10.

²⁵⁷ Ebd.

²⁵⁸ Vgl. ebd.

²⁵⁹ Vgl. Duncker 1999, 10.

²⁶⁰ Vgl. ebd.

²⁶¹ Vgl. ebd., 11 ff.

Unter dem 1. Punkt sind Wahrnehmungserfahrungen zu verstehen, die dort auftreten, wo die Sinne auf besondere Weise angeregt werden. Der negative Aspekt bezieht sich dabei auf die Möglichkeit, dass der Eintritt von etwas nicht Vorgesehenem zur Korrektur des eigenen Weltbildes führen kann.²⁶² Somit tritt nach Duncker die Erfahrung mit oder durch eine ästhetische Empfindung ein, „die signalisiert, dass man innehalten muss, verbunden mit dem Imperativ zu prüfen, ob die bisherigen Annahmen und Erwartungen berechtigt sind und weiterhin Gültigkeit beanspruchen dürfen.“²⁶³

In Verbindung dazu stehen im 2. Punkt ästhetische Erfahrungen angeregt durch Dinge, die viel mehr zum Erstaunen führen und daraufhin eine „genussvolle Identifikation“²⁶⁴ bieten. Hier sind also wiederum Erfahrungen gemeint, die auf dem Hervorrufen genussvoller Wahrnehmung beruhen.

Mit dem 3. Punkt werden vor allem die Prozesse der Wahrnehmungsverarbeitung angesprochen. Ausgehend von einer „symbolischen Verarbeitung von Eindrücken zu Bildern und Weltbildern im Rahmen der Phantasietätigkeit“²⁶⁵ sieht Duncker diese als wichtigste Komponente ästhetischer Erfahrungen an. Das Schaffen eines symbolischen Systems sei die besondere Brücke zwischen der Innen- und der Außenwelt des menschlichen Wesens und ermögliche diesem, sich die weltlichen Dinge, seien sie kultureller oder anderer Natur, anzueignen und für sich zu verstehen bzw. aus ihnen ein eigenes Konstrukt von Welt zu bilden.²⁶⁶

Abschließend verdeutlicht Duncker im 4. Strukturaspekt ästhetischer Erfahrungen, inwiefern diese sichtbar bzw. mitteilbar gemacht werden. Das Produkt verarbeiteter Wahrnehmung zeigt sich „in objektiv greifbarer Gestalt“²⁶⁷ (sei es in Form von Musik, Mimik, Gestik, Malerei, Schauspiel usw.).²⁶⁸ Duncker spricht an dieser Stelle auch von Erfahrungsräumen, die sowohl auf das Persönliche als auch auf kulturelle und gesellschaftliche Hintergründe verweisen können.²⁶⁹ Dabei besteht die Möglichkeit der Herausbildung von Subkulturen, die Erfahrungen mehr oder weniger zulassen.²⁷⁰ Interessant ist in diesem Zusammenhang besonders die Frage der Abgrenzung zwischen Jugend- und Erwachsenenkultur, in die auch Aspekte, wie neue Medien und der Ruf nach Authentizität einfließen²⁷¹ (diese Aspekte wurden auch im Hinblick auf die der-

²⁶² Vgl. ebd., 11.

²⁶³ Ebd.

²⁶⁴ Ebd., 15.

²⁶⁵ Ebd., 14.

²⁶⁶ Vgl. Duncker 1999, 14.

²⁶⁷ Ebd., 16.

²⁶⁸ Vgl. ebd., 16.

²⁶⁹ Vgl. ebd., 16.

²⁷⁰ Vgl. ebd., 17.

²⁷¹ Vgl. ebd., 17.

zeitigen Fachdebatten im Darstellenden Spiel unter Punkt 1.2.5 erwähnt und spielten dort eine Rolle).

2.4.6 Ästhetische Bildung: Versuch einer Begriffsbildung

Für die ästhetische Bildung ist somit Folgendes festzuhalten: Die Ausführungen haben gezeigt, dass ästhetische Bildung nicht nur, wie zunächst möglicherweise mit Blick auf den Begriff vermutet, unter künstlerischen Aspekten zu betrachten ist. Sie verweist hingegen auf eine ganzheitliche Bildung des Menschen, in der es vorwiegend um die Auseinandersetzung des Subjekts mit seiner Lebenswelt geht. Dabei sind es vor allem die sinnlichen Wahrnehmungen, die uns den Zugang zur Welt ermöglichen. Sie beziehen sich vorwiegend auf das dem Alltäglichen, Zweckdienlichen entzogene Besondere, das unsere Sinne anregt. Gleichzeitig sind sie in einem von Kultur, Geschichte und Persönlichem geprägten Kontext zu verstehen. Mittels individueller Verarbeitungsprozesse, denen eine „symbolische Verarbeitung von Eindrücken zu Bildern und Weltbildern zugrunde liegt“,²⁷² werden diese Wahrnehmungen zu ästhetischen Erfahrungen, denen das Subjekt eine „objektiv greifbare Gestalt“²⁷³ geben kann.

Somit ist ästhetische Bildung in ihren ästhetischen Erfahrungen von kategorischen, Ergebnis orientierten, dem Alltag dienlichen Erfahrungen abzugrenzen.²⁷⁴ In ihren Aspekten der Bildung zeigt sie sich vor allem an der Stelle, an der die ästhetischen Erfahrungen Gestalt, bzw. eine Ausdrucksform erhalten.²⁷⁵

Die auf diese Weise erworbene ästhetische Bildung stellt somit immer das Subjekt, dessen Wahrnehmungen und daraus resultierende Konstrukte von Welt in den Mittelpunkt und gewinnt dabei ihren Bildungswert aus sich selbst heraus.²⁷⁶ In ihrem Prozess werden wir uns unserer „Subjekthaftigkeit“²⁷⁷ bewusst und setzen uns aktiv mit unserem Leben auseinander.

Darüber hinaus eröffnet uns die ästhetische Bildung einen Freiraum, in dem wir fähig werden, uns von tradierten Konventionen, von „Verzweckungen“²⁷⁸ zu emanzipieren und Neuem zu öffnen.²⁷⁹

²⁷² Duncker 1999, 14.

²⁷³ Ebd., 16.

²⁷⁴ Vgl. Schulz 1997, 31.

²⁷⁵ Vgl. ebd.

²⁷⁶ Vgl. ebd., 32.

²⁷⁷ Ebd.

²⁷⁸ Ebd.

²⁷⁹ Vgl. ebd.

Für die Schule bedeutet dies, dass ästhetische Bildung nicht nur als bloßer Gegenpol zur kognitiven Bildung betrachtet werden kann. Sie stellt sich stattdessen als ein den Menschen ganzheitlich umfassendes Prinzip dar, in dem dieser auf eine sinnliche Erkundungstour durch seine Lebenswelt geht und sich diese dabei aneignet.²⁸⁰ Somit gehört es zu einer Grundaufgabe der Schule Freiräume und Bedingungen zu schaffen, unter denen Kinder die Möglichkeit bekommen ästhetische Erfahrungen zu machen. Nur so kann Schule im Rückschluss eine ganzheitliche Bildung für alle Schüler/-innen gewährleisten.

2.5 Ästhetische Bildung im hessischen Rahmenplan der Grundschule

Einen einzelnen allgemein orientierten Abschnitt über ästhetische Bildung wird man im hessischen Rahmenplan der Grundschule nicht verorten können. Allerdings ist der Grundgedanke ästhetischer Bildung mitunter in Überlegungen zu ästhetischen Erfahrungen aufgegriffen worden. Unter Teil A „Übergreifende Orientierung. Grundschule als Ort grundlegender Bildung“ lässt sich im Rahmenplan Punkt 1.5 mit der Überschrift „Ästhetische Erfahrung“ finden.

Schon zu Beginn des Abschnitts wird darin verdeutlicht, dass die Aisthesis, bzw. die sinnliche Wahrnehmung im Hinblick auf den Ausgangsbegriff eine entscheidende Rolle spielt. Vor allem der Gedanke des Sinnlichen als Verbindung zum Weltlichen, der auch in den obigen Ausführungen zur ästhetischen Bildung angesprochen wurde, wird im hessischen Rahmenplan zu einer bildungstragenden Komponente. Es wird von einer sinnlichen Aneignung der Welt ausgegangen, die gleichzeitig zu deren Verständnis beitragen soll. Der ästhetische Moment bekommt dabei eine gleichförmige Entwicklung sowohl des Denkens und Fühlens als auch des Handelns und der Fantasie zugesprochen. In der Rückführung auf die schillersche Betonung des Spiels, gilt dieses auch im Rahmenplan als entscheidendes Mittel, in dem sich das Kind in einer „geistig-sinnlichen Einheit“²⁸¹ befindet. Besondere Bedeutung kommt weiterhin der Wahrnehmungskomponente zu. In der Wahrnehmung des Selbst und des eigenen Körpers wird ein entscheidender Entwicklungsträger menschlicher Identität gesehen. Diese Eigenheiten lassen ästhetische Erfahrungen, dem Rahmenplan nach, zu einer wichtigen Vorbedingung von Bildung werden. Insbesondere in der Beschäftigung mit Kunst, Musik, Bewegung, Wahrnehmung und Reflexion von Natur und Alltag sowie dessen Gestaltung, bestehen laut Rahmenplan Möglichkeiten ästhetischer Erfahrungen.

²⁸⁰ Vgl. Schmerr 2011, 12.

²⁸¹ Hessisches Kultusministerium 1995, 19.

2.6 Darstellendes Spiel und ästhetische Bildung

Interessant ist nun, dass dem darstellenden Spiel scheinbar keine Möglichkeiten ästhetischer Erfahrungen im Rahmenplan zugebilligt werden.

Wie jedoch in der Einleitung dieser Arbeit bereits einmal erwähnt, lassen sich schon in der Antike Überlegungen zur ästhetisch bildenden Wirkung von Theater auf den Menschen finden. So zählte Aristoteles das Theater zur gesellschaftlichen Kerninstitution ästhetischer Bildung.²⁸² Besonders bekannt ist dabei seine Theorie über die kathartische Wirkung der Tragödie im Speziellen. Mit ihrem mimetischen Charakter, durch den sie „als Spiegel der Wirklichkeit“²⁸³ fungiert, löst sie beim Rezipienten starke Emotionen (insbesondere Schauer und Jammer) aus. In diesem Prozess soll der Zuschauer von der Gefahr einer Überdosierung dieser Gefühle befreit, bzw. gereinigt werden.²⁸⁴

Hierin lag für Aristoteles vorwiegend die ästhetische Bildung von Theater. Sie bezog sich offensichtlich überwiegend auf den Rezipienten. Als besonderer Punkt ist jedoch hervorzuheben, dass man dem Theater schon in der Antike eine ästhetische Wirkung hinsichtlich der Bildung des Menschen zugestand.

Damit stellt sich in diesem Rahmen die Frage, inwiefern heute das Theaterspielen als ästhetische Bildung verstanden werden kann. Welche theaterspezifischen Aspekte ermöglichen die Gewinnung ästhetischer Erfahrungen und inwieweit wird diesen im Theaterspielen Raum geschaffen?

Diesen Fragen soll sich im Folgenden, wenn auch nur recht oberflächlich, genähert werden.

Es ist zunächst festzuhalten, dass das Theater als Kunstform vorwiegend den Menschen in seinen Mittelpunkt stellt.²⁸⁵ Dabei eröffnet es immer wieder Zwischenräume, in denen der/die Spieler/-in die Möglichkeit bekommt, vielfältige Erfahrungen zu machen.²⁸⁶ Doch um welche Art von Erfahrungen handelt es sich in diesen Zwischenräumen? Zur Beantwortung dieser Problematik muss zunächst überlegt werden, in welchen theatralen Elementen diese Zwischenräume entstehen. Dies ist zum einen der Fall, wenn es um die Verkörperung einer Rolle geht. In der Auseinandersetzung mit einer Figur ergibt sich zwischen Figur und Rolle ein Spielraum. Hierin sammelt der/die Spieler/-in sowohl Erfahrungen mit sich selbst als auch mit sich in der zu verkörpernden Rolle. Diese verlaufen während des Prozesses parallel zueinander und können somit als Ambiguitätserfahrungen bezeichnet werden.²⁸⁷

²⁸² Vgl. Klepacki 2009, 110.

²⁸³ Ebd., 100.

²⁸⁴ Vgl. ebd., 109.

²⁸⁵ Vgl. Hentschel 2008, 7.

²⁸⁶ Vgl. Czerny 2004/05, 8.

²⁸⁷ Vgl. Hentschel 1996, 244.

Gleichzeitig stellt der Körper dabei ein wichtiges Instrument des/der Spielers/-in dar. Durch ihn wird die zu spielende Figur zum Leben erweckt. Auf diese Weise lernt der/die Spieler/-in seinen/ihren eigenen Körper kennen und bewusst als Ausdrucksmittel einzusetzen.²⁸⁸ Hierin liegt jedoch gleichzeitig auch ein Moment der Distanzierung von sich selbst, der es ermöglicht, sich in vielfältiger Weise wahrzunehmen und diese eigenen Wahrnehmungen mit anderen, äußeren und fremden, in ein Verhältnis zu setzen.²⁸⁹ Somit werden im Theaterspielen sowohl die Selbstwahrnehmung als auch die Selbstreflexion als Fähigkeiten eingefordert und geschult.²⁹⁰

Darüber hinaus kann das Theaterspiel nicht als bloßes Abbild oder Spiegelbild der alltäglichen Realität betrachtet werden. Viel mehr wird an den/die Spieler/-in die Anforderung gestellt, theatrale Wirklichkeit zu konstruieren.²⁹¹ In Abgrenzung zum Alltäglichen ergibt sich dabei ein Freiraum, in dem Fremdes, als auch Bekanntes, Emotionen, Handlungen und Verhältnisse erprobt werden können. Der/die Spieler/-in lernt gleichzeitig zwischen konstruierter und alltäglicher Realität zu differenzieren und „Wirklichkeitsentwürfe“²⁹² zu gestalten, die vor allem Erfahrungsräume außerhalb des Alltäglichen ermöglichen.²⁹³ Hierin liegt ein besonderer Moment ästhetischer Bildung, den Ritter wie folgt beschreibt:

„Der Mensch mit dem Sinn für die möglichen Wirklichkeiten (gegenüber dem Menschen mit Sinn für die wirklichen Möglichkeiten) setzt demnach sein Vertrauen in das Mögliche als das werdende, gibt überhaupt weniger auf das Sein als auf das Werden. Er hat nicht ‚Freude an der Wirklichkeit von Eigenschaften‘, an ihrem ‚Besitz‘, sondern an der produktiven, die Eigenschaften bestimmenden und produzierenden Kraft, an den Verwandlungen von Eigenschaften. (...) diese ‚Eigenschaften‘ sind in ihm in Fluß, sie sind nicht feste Ausprägung, sondern Gestaltungsprozesse.“²⁹⁴

Dieses das Subjekt bildende Produzieren und Gestalten ist nach Hentschel nicht einem bestimmten Ziel und Zweck verpflichtet, sondern zeigt sich als kongruent zur „*subjektiven Suchbewegung zwischen den selbstbestimmt konstituierten Wirklichkeiten*“.²⁹⁵

Darüber hinaus wird im Gestalten und Erfahren ein Doppelcharakter des Theaterspielens deutlich. Im Spiel beginnt der/die Spieler/-in einerseits sich selbst in der Figur zu erfahren, als auch andererseits diese gestalterisch darzustellen. Erleben und Darstellen liegen dabei kontinuierlich nebeneinander

²⁸⁸ Vgl. Czerny 2004/05.

²⁸⁹ Vgl. Hentschel 1996, 249.

²⁹⁰ Vgl. ebd., 250.

²⁹¹ Vgl. ebd., 244.

²⁹² Hentschel 1996, 245.

²⁹³ Vgl. Czerny 2004/05, 4.

²⁹⁴ Ritter 1993, 24.

²⁹⁵ Hentschel 1996, 245.

und bestimmen sich gegenseitig.²⁹⁶ Dies erfordert wiederum eine offene Haltung des/der Spielers/-in gegenüber ungewöhnlichen Erlebnissen und zeigt ihm/ihr gleichzeitig die Veränderbarkeit und Entwicklungsfähigkeit von Identität auf.²⁹⁷ In diesem Sinne lässt sich im Theater eine ästhetische Bildung finden, die sich auch auf die Persönlichkeitsbildung des/der Spielenden auswirkt.

Ein weiterer Aspekt ästhetischer Bildung kann im System theatraler Kommunikation gefunden werden. Vor allem der Körper spielt darin, wie oben schon einmal erwähnt, eine wichtige Rolle, denn schließlich ist er gleichermaßen Ausdrucks- als auch Gestaltungsmittel jeglicher theatraler Situation. Diese Tatsache eröffnet dem/der Spieler/-in die Möglichkeit, innerhalb des Theaterspiels den eigenen Körper bewusst kennenzulernen und in der theatralen Kommunikationssituation nutzen zu können. Schließlich besteht diese vor allem aus Zeichen, die gerade für das „Nicht-Darstellbare“ von Wirklichkeit²⁹⁸ gefunden werden müssen. Hierin liegt ein weiterer Aspekt ästhetischer Bildung im Theaterspielen, denn das Darstellen des eigentlich ‚Nicht-Darstellbaren‘ erfordert zum einen eine Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit und zum anderen „ein Wissen um die Undarstellbarkeit des ‚Wirklichen‘“.²⁹⁹

Zusammenfassend bestimmt sich der ästhetisch bildende Charakter des Theaterspiels vor allem in der Wirkung seiner theatralen Elemente (z.B. der Rolle, der theatralen Kommunikation, der konstruierten Wirklichkeit, den theatralen Ausdrucksmitteln) auf das Subjekt. Sie geben dem/der Spieler/-in Freiräume, die es ermöglichen Wahrnehmungs- und Gestaltungserfahrungen (bzw. ästhetische Erfahrungen) sowohl mit alltäglichen Dingen als auch mit sich selbst und im Verhältnis zu anderen Spielern/-innen, zu sammeln. In dieser Hinsicht ist auch das DS als ästhetische Bildung zu betrachten.

²⁹⁶ Vgl. ebd., 246.

²⁹⁷ Vgl. ebd., 248.

²⁹⁸ Ebd., 247.

²⁹⁹ Ebd., 247.

3. Theaterprojekt in einer hessischen Grundschule

Im Folgenden sollen die Rahmenbedingungen sowie die Projektgruppe und der Aufbau des Projekts näher erläutert werden.

3.1 Rahmenbedingungen

3.1.1 Die Gemeinde und ihre Grundschule

Die Gemeinde liegt im Schwalm-Eder-Kreis, ca. 23 Kilometer südlich von Kassel. Sie besteht aus vier Ortsteilen. Ihre Einwohnerzahl inklusive der Ortsteile beträgt 2873.³⁰⁰ Die Grundschule im Hauptort ist die einzige Bildungseinrichtung der Gemeinde. Darüber hinaus besitzt die Gemeinde eine Mitgliedschaft in der Musikschule Schwalm-Eder-Nord,³⁰¹ wodurch eine musikalische Förderung schon von jüngeren Kindern ermöglicht wird. Die Musikschule kann darüber hinaus die Räumlichkeiten der Grundschule nutzen.

Das vorliegende Projekt wurde an der Grundschule durchgeführt. Allgemein besteht diese aus 6 Klassen, in denen insgesamt 109 Kinder unterrichtet werden. Davon besitzen 7 Schüler/-innen einen Migrationshintergrund. Ausländische Kinder gibt es in dieser Grundschule jedoch keine.

3.1.2 Schulische Aktivitäten im Bereich Theater

Seit ca. sieben Jahren wird an der Grundschule kein Theaterunterricht mehr angeboten, da für diesen Bereich weder freiwilliges noch ausgebildetes Personal zur Verfügung gestellt werden kann. Von einigen Kollegen/-innen wird jedoch die Methode szenischer Arbeit des Öfteren in den Unterricht integriert. Jährlich findet ein Theaterbesuch der Schule statt. Dazu fahren alle Klassen (meist in der Weihnachtszeit) zu einer Aufführung in das Staatstheater Kassel.

3.1.3 Zeitrahmen des Projekts und Positionierung im Schulalltag

Das Theaterprojekt wurde in einer Zeitspanne von einem Jahr durchgeführt. Mit freundlicher Genehmigung des Schulleiters entwickelte und erarbeitete eine zu Beginn erste Klasse unter Anleitung ein selbstgeschriebenes Theaterstück und gestaltete es bis zur Bühnenreife aus. Innerhalb des Projektes wechselte die Klasse in die zweite Jahrgangsstufe. Die Schulferien fielen jedoch aus dem Projektrahmen heraus. Dafür wurde aber ein Theaterwochenende veranstaltet, an dem die Kinder in der Schule zwei Tage durchgängig an

³⁰⁰ Hessisches Statistisches Landesamt (Stand 31.12.2010).

³⁰¹ Vgl. <http://www.koerle.de/Infrastruktur/Schulen.html>.

dem Stück sowie an Requisiten, Kostümen und Bühnenbild arbeiteten. Die restliche Zeit über standen der Gruppe zwei Schulstunden (insgesamt 90 Minuten) wöchentlich zur Verfügung, die auf den Vormittag (meist 5. und 6. Stunde) fielen. Für die Theaterarbeit galten somit ähnliche Regelungen wie für eine AG, wobei dem Begriff nicht ganz Rechnung getragen werden kann. Lediglich die Setzung der zur Verfügung stehenden Stunden kommt den Konditionen einer AG nahe. Die Gruppe jedoch setzte sich nicht aus verschiedenen Jahrgängen zusammen, sondern belief sich auf einen gebundenen Klassenverband. Somit kann an dieser Stelle von einer AG mit Sonderkonditionen gesprochen werden.

3.1.4 Räumlichkeiten und Ausstattung

Für das gesamte Projekt stellte die Grundschule ihren Musikraum zur Verfügung, da sie weder eine Aula noch einen Theaterraum besitzt. Der genannte Raum kommt in seiner Größe einem normalen Klassenzimmer gleich, ist jedoch nicht mit Stühlen und Tischen eingerichtet. Stattdessen bietet er viel Platz für Bewegung und Aktion. Darüber hinaus verfügt er in der Mitte über eine herausnehmbare Trennwand, so dass die freie Fläche um einen zusätzlichen Klassenraum erweitert werden kann. (Die Schüler/-innen nutzten diese Funktion insbesondere für die Aufführungen. Während der Musikraum als Bühne diente, saßen die Zuschauer bei geöffneter Wand im angrenzenden Klassenraum.)

In der Ausstattung lassen sich verschiedene Musikinstrumente (Klavier, Trommeln, Xylophone, Triangeln, Rainmaker usw.) finden, die von den Kindern während des Projekts teilweise in die Theaterarbeit miteinbezogen wurden. Auch die Musikanlage, bestehend aus CD-Player mit großen Übertragungsboxen sowie Mikrofonanschluss und –verstärker fanden im Projekt Verwendung. Insbesondere ist zusätzlich noch die Möglichkeit zu erwähnen, mit Hilfe von lichtundurchlässigen Rollläden den gesamten Raum verdunkeln zu können. Auch diese Funktion kam zum Einsatz und wurde zu einer elementaren Komponente des Theaterstücks.

Eine spezielle Ausstattung für die Theaterarbeit (damit sind an dieser Stelle Lichttechnik, Requisiten- und Kostümfundus gemeint) ist jedoch in dieser hessischen Grundschule nicht vorhanden. Lediglich einige vorgefertigte Pappbäume konnten für das Bühnenbild gefunden und weiter gestaltet werden.

3.2 Die Projektgruppe

3.2.1 Zusammensetzung und allgemeine Lernbedingungen

Die Projektgruppe setzt sich aus einer 1. bzw. nun 2. Klasse zusammen, die aus insgesamt 13 Kindern besteht. Dabei herrscht ein Überhang an Mädchen. Nur 3 der 13 Schüler/-innen sind Jungen. Die Altersspanne innerhalb der Gruppe liegt zwischen 6 und 8 Jahren. Dabei ist zu beachten, dass einige Kinder der Klasse frühzeitig, d.h. noch vor dem regulären Alter von sechs Jahren, im Jahr 2010 eingeschult wurden. Gleichzeitig bedeutet dies, dass es zu Anfang des Projekts Kinder gab, die gerade erst 6 Jahre alt geworden waren. Es musste sich insbesondere seitens der Spielleitung auf diese Altersstufe (vor allem hinsichtlich der Konzentration) in der Theaterarbeit eingestellt werden.

Allgemein sind die Kinder der Projektgruppe sehr dynamisch und bewegungsfreudig. Besonders gemeinschaftliche Bewegungsspiele werden gerne angenommen. Auch das Tanzen zur Musik besitzt dabei einen speziellen Reiz. Allerdings sind Aufmerksamkeits- und die Konzentrationsspanne der Klasse im Durchschnitt relativ kurz, so dass oft energisch zu Ruhe und Konzentration aufgefordert werden musste.

3.2.2 Allgemeine Vorerfahrungen im theatralen Bereich

Die Mitglieder der Projektgruppe hatten zu Beginn des Projekts nur leichten Kontakt mit Theater, da weder privat noch schulisch (s. oben) viele Erfahrungen gesammelt werden konnten. Somit beliefen sich die Vorerfahrungen der Gruppe auf nur wenige, die auf den Theaterbesuch der Schule im Jahr 2011 zurückfielen. Allerdings haben alle Kinder schon einmal eine gemeinsame Aufführung zur ersten Weihnachtsfeier der Klasse im Jahr 2010 mitgemacht, bei der neben Liedern auch Gedichte vor den Eltern vorgetragen wurden.

3.2.3 Spezielle Vorerfahrungen und Lernbedingungen

Die Mädchen Ena,³⁰² Lara, Janina, Emelie, Sophie und Lisa jedoch gehen zwischenzeitlich auch im Rahmen des Hortes, der sich der Schule am Nachmittag anschließt, in Theatervorführungen und konnten so auf einen gegenüber den anderen Schülern/-innen leicht erweiterten Erfahrungsschatz mit Theater zurückgreifen. Auch Sing- und Tanzangebote nehmen die oben genannten Kinder in der Nachmittagsbetreuung ab und zu wahr. Bernadett hingegen betreibt regelmäßig rhythmische Sportgymnastik auf Leistungsniveau. Sie brachte somit im Hinblick auf gezielte Körperbeherrschung sowie den Kör-

³⁰² Aus Datenschutzgründen wurden die Namen verändert.

pereinsatz (beides geforderte Dinge in der Theaterarbeit) einiges an Erfahrungen mit in das Projekt. Auch Luna treibt regelmäßig Sport in ihrer Freizeit. Sie ist in einem Schwimmverein.

Darüber hinaus musste auf einige Kinder innerhalb des Projekts besondere Rücksicht genommen werden. So ist Lara oft sehr unruhig, so dass sie einmal wöchentlich zu einer Ergotherapeutin geht. Während der Theaterarbeit musste insbesondere darauf Rücksicht genommen werden, sie in ihrer Konzentrationsfähigkeit nicht zu überfordern, dabei jedoch gleichzeitig für genügend Bewegungsmöglichkeiten zu sorgen. Dies galt auch für Marko. Da er zu den Kindern gehört, die frühzeitig eingeschult wurden, ist er noch sehr verspielt und benötigte innerhalb der Arbeitsphasen im Vergleich zu den anderen Kindern des Öfteren Erholungsmomente. Auf Dustin musste sich innerhalb des Projektes gesondert eingestellt werden, da er an Schlafstörungen leidet und dadurch manchmal zu leichten Überforderungen neigt.

3.3 Planung in vier Phasen

Die Planung des Projekts gliederte sich zu Anfang in vier Phasen, die im Folgenden kurz erläutert werden sollen:

3.3.1 Phase 1: Einführung in die theatrale Arbeit

Die Anfangsphase bildet die Einleitung des Projekts und soll den Kindern dazu dienen, mit theatraler Arbeit in Kontakt zu treten sowie sie kennenzulernen. Darin eingeschlossen ist auch die Berührung mit Dimensionen des Theaters wie beispielsweise dem Raum, der Rolle, der Bühne, der Sprache usw.

Dazu sollen zunächst verschiedene Übungen genutzt werden, die sowohl die Gruppe als auch den Einzelnen fordern. Gleichzeitig orientieren sich diese Übungen jedoch auch am kindlichen Spiel, so dass eine kindgerechte Identifizierung mit der Theaterarbeit stattfinden kann.

Die Phase wird auf einen Monat (1.-4. Woche) geplant.

3.3.2 Phase 2: Vertiefung

In der zweiten Phase soll es dann darum gehen, erste Erfahrungen im Spielen zu bekommen. Dabei stehen die ersten, von den Kindern selbst gestalteten Rollenspiele im Vordergrund. Kontexte dazu bieten kleine Geschichten, Märchen oder auch Teile größerer Erzählungen.

Weiterhin sollen die Schüler/-innen in dieser Phase die Möglichkeit bekommen zu entdecken, wie eine Szene entstehen kann, welche Kriterien sie braucht und inwiefern sie von ihnen selbst künstlerisch ausgestaltet werden kann. Hierzu dienen theatrale Methoden, die aufeinander aufbauen. So können beispielsweise zu einer kleinen Geschichte zunächst verschiedene Standbilder gemeinsam mit der Gruppe entwickelt werden, die nach und nach Bewegung bekommen und sich so zu einem Handlungsablauf verdichten lassen. Entscheidend ist dabei jedoch vor allem zunächst die unterstützende Hilfe der Spielleiterin, die trotzdem gleichzeitig die Eigenproduktion der Kinder nicht überschatten darf.

Die Phase wird auf zwei (5.-12. Woche) Monate geplant.

3.3.3 Phase 3: Erarbeitung

Nach der Erkundung des theatralen Arbeitens dient die Erarbeitungsphase einerseits dem Finden und der Festlegung eines Stückes, mit dem sich in der Folge intensiv beschäftigt werden kann. Hierzu sollen den Kindern alle Möglichkeiten offen gehalten werden, wobei vermutlich trotzdem Auswahlhilfen seitens der Spielleitung für die Gruppe unerlässlich sind.

Ist ein Stück gefunden, so soll in dieser Phase andererseits in die produktive Phase der szenischen Erarbeitung eingeleitet werden. Schritt für Schritt entwickeln sich dabei Szenen, die zu größeren Einheiten (Akten) zusammengesetzt werden. Dies soll sowohl gemeinsam als auch in kleineren Gruppen eigenständig geschehen. Da die Entstehung einzelner Szenen schon in der ersten Phase durch theatrale Übungen vorbereitet und in der zweiten Phase direkt behandelt und vertieft worden ist, kann nun auch die Anforderung der eigenständigen Szenenerarbeitung geltend gemacht werden. Die Spielleiterin soll in dieser Phase zum einen als Ansprechpartnerin, zum anderen auch als Strukturierungshilfe dienen.

Die Phase wird auf sieben Monate (13.-40. Woche) geplant.

3.3.4 Phase 4: Aufführung

Ist die szenische Arbeit abgeschlossen, beginnt in einer vierten Phase die Vorbereitungszeit, in der es um verschiedene Dinge gehen soll: Einerseits treten dann die Proben in den Vordergrund, die dazu dienen sowohl die Szenen als auch den Gesamtablauf des Stückes zu überarbeiten, so dass beides aufführungsreif wird. Dabei steht vor allem die von den Schülern/-innen eigenständig durchgeführte Evaluation und Reflexion im Vordergrund.

Andererseits sollen die Kinder hier auch die Möglichkeit bekommen, über die benötigte Ausstattung zu diskutieren sowie sie zu beschaffen. Hierzu gehören beispielsweise Kostüme, Requisiten, Licht usw. Auch der Freiraum, selbst bestimmte Dinge herzustellen, die später auf der Bühne genutzt werden können, gehört in diese Phase und soll den Kindern nicht verwehrt bleiben.

Die Phase wird auf zwei Monate (41.-48. Woche) geplant.

3.4 Realer Verlauf

Da gerade in der Theaterarbeit vieles meist anders als geplant läuft, soll nun auf den Verlauf des Projekts in der Realität zurückgegriffen werden.

Zunächst entpuppte sich die vorgenommene Planung in vier Phasen als recht gute Strukturierungshilfe während des Projekts, an der sich orientiert werden konnte. Allerdings kam es zu erheblichen Veränderungen der zeitlichen Rahmenplanung sowie zu Überschneidungen der einzelnen Phasen.

So benötigte die Gruppe für die erste Phase der Einleitung in die theatrale Arbeit wesentlich weniger als 4 Wochen. Durch die hohe Motivation der Schüler/-innen, ihre Dynamik, Energie und Offenheit gegenüber den Übungen, die sie von Anfang an in die Stunden mitbrachten, entwickelten sie sich schnell weiter. An der Tatsache, dass schon in der ersten Stunde kleine eigene Rollenspiele der Kinder entstanden, wurde deutlich, dass innerhalb der Planung mit größerem Tempo vorangegangen werden konnte, als zuvor erwartet.

Schon in der dritten Woche brachten die Kinder ihre Lieblingsgeschichten mit, aus denen dann kleine Rollenspiele entwickelt wurden. Das schrittweise Vorgehen zum Erstellen von kleineren Szenen zeigte sich allerdings als sehr hilfreich, denn es traten gerade bei der Umsetzung von Teilen spezieller Geschichten in theatrale Darstellungen Schwierigkeiten bei den Kindern auf. Vor allem der strukturierte Handlungsablauf bereitete dabei noch Probleme. Auch diese Phase benötigte jedoch sehr viel weniger Zeit, als ursprünglich geplant. Innerhalb der sechsten Woche des Projekts brachte die Spielleiterin³⁰³ einen Vorschlag für ein zu erarbeitendes Stück mit in die Gruppe. In einem Gesprächskreis schlug sie vor, ein Theaterstück zu der bekannten Geschichte „Dschungelbuch“ zu entwickeln, da während der Übungen oft eine Präferenz der Kinder für Darstellungen von Tieren wahrgenommen worden war. Der Vorschlag wurde von der Gruppe jedoch einstimmig abgelehnt. Dafür äußerten die Schüler/-innen den Wunsch ein eigenes Stück zu erfinden. Es wurden verschiedene Themenvorschläge gesammelt, aus denen zwei gewählt wur-

³⁰³ Die Autorin nennt sich in der Folge „Spielleiterin“, um eine gewisse Distanz zu dem Geschehenen aufbauen zu können.

den. Dabei ergaben sich zunächst folgende sieben Themenbereiche, für die sich die Kinder am meisten interessierten:

- Bauernhof
- Weltall
- Tierpark
- Wölfe
- Ponyhof
- Märchen
- Indianer

In einer Abstimmung wurden die Themenschwerpunkte ‚Indianer‘ und ‚Ponyhof‘ gewählt.

Gemeinsam mit der Spielleiterin beschloss die Gruppe die beiden Themenbereiche in einem Stück zu verbinden.

In der darauf folgenden Woche (7. Woche) brachten die Kinder eigene kleine Geschichten zu den Themen mit, aus denen einige Teile in Szenen erarbeitet wurden. Den gesamten restlichen Zeitrahmen nahmen sowohl die inhaltlichen Arbeiten an der entstehenden Geschichte als auch ihre theatrale Umsetzung ein. Die Erzählung des kleinen Indianerjungen Yakari entstand dabei durch Ideen der Kinder, die von der Spielleiterin aufgeschrieben wurden. Die neu entstandenen Erzählteile wurden in den Folgestunden vorgelesen und von den Kindern in Kleingruppen zu verschiedenen szenischen Darstellungen umgesetzt. Am Ende der meisten Theaterstunden stand oft eine kleine Präsentation, in der sich die Schüler/-innen ihre erarbeiteten Szenen gegenseitig vorspielten sowie der jeweils anderen Gruppe ein „Feedback“ gaben. Diese Phase der Produktion überschneidet sich mit den Proben zu den Aufführungen, so dass szenische Überarbeitungen häufig mit in die Erarbeitungsstunden fielen. Die Kinder gestalteten dabei das Stück aktiv selbst und gleichzeitig mit der Spielleiterin zusammen. Ein dreitägiges Theaterwochenende während des Projekts diente sowohl zu weiterer intensiver Arbeit am Stück als auch gleichzeitig zur Gestaltung der Kostüme, Requisiten und des Bühnenbildes. Die Kostüme wurden dabei recht einfach gehalten. Während die Indianer Stirnbänder mit Federn gebastelt bekamen, wurden für die Pferde individuelle Masken gestaltet. Die Bauern sollten nach Ansicht der Schüler/-innen karierte Hemden tragen, die die Kinder selbst mitbrachten. Zum Bühnenbild wurden Laub und Nadelbäume gebastelt, die zunächst aus Pappe entstanden, dann jedoch mit echten Blättern verziert wurden. Auch diese Idee wurde von den Kindern selbst beschlossen und umgesetzt.

Die reine Probenphase belief sich zuletzt auf ca. drei Wochen, in denen das Stück intensiv gefestigt wurde. Dies liegt weit unter dem gesetzten Zeitrahmen für die Proben und wirkte sich dementsprechend auch auf die Kinder aus. So waren sie vor der ersten Aufführung sehr angespannt und sprachen über Ängste, den Text möglicherweise zu vergessen. Durch diese Äußerungen wurde der Spielleiterin die Wichtigkeit der Probephase noch einmal deutlich vor Augen geführt.

Für die Zukunft sollte den Aufführungsvorbereitungen eine wesentlich größere Zeitspanne zugewilligt werden. Im Gegensatz dazu zeigte sich im Projekt jedoch, dass Grundschulkindern sehr viel mehr zugetraut werden kann, als zuvor angenommen. Obwohl die Schüler/-innen der Projektgruppe fast keine Theatererfahrung besaßen, waren sie innerhalb kürzester Zeit in der Lage, sich auf theatrale Elemente einzulassen und die eigene Arbeit selbst zu steuern. Für die/den Spielleiter/-in bedeutet dies, sich so früh wie möglich in eine Rolle zurückzugeben, in der lediglich Orientierungs- und Strukturierungshilfen gegeben werden.

4. Qualitative Forschung und angewandte Forschungsmethoden

Dieser Abschnitt beschäftigt sich, wie in der Einleitung schon einmal erwähnt, sowohl mit der Darstellung des hauptsächlichen Forschungsschwerpunktes als auch mit der qualitativen Forschung und einiger ihrer Methoden. Dabei wird auch herausgestellt, inwiefern qualitative Forschungsmethoden in der Pädagogik sinnvoll sind. Weiterhin werden die zwei Hauptforschungsverfahren dieser Arbeit genau dargelegt.

4.1 Forschungsschwerpunkt

Die folgende Untersuchung widmet sich grundlegend der Theaterarbeit in der Grundschule, genauer gesagt, in der 1. und 2. Jahrgangsstufe. Mit einem Blick auf die zuvor getätigten Ausführungen wird deutlich, dass das DS als Unterrichtsfach im Gegensatz zur Sekundarstufe I und II noch nicht in der Grundschule angekommen zu sein scheint. Umso interessanter gestaltet sich die Frage, welche Wirkungsdimensionen die Theaterarbeit gerade bei jungen Kindern haben kann. Des Weiteren werden hinsichtlich des Theaterspielens in der Grundschule oftmals Bedenken laut, dass Schüler/-innen in diesem Alter möglicherweise den Anforderungen noch nicht gewachsen sind. Wie sehen die Anforderungen jedoch aus und in welcher Weise lassen sich Aussagen

über ihre Wirkung bei Grundschulkindern treffen? Diesen grundsätzlichen Schwerpunkten soll im vorliegenden Projekt nachgegangen werden.

Die Vielfalt und Komplexität des Theaterspielens macht es dabei jedoch schon fast unmöglich, sich nur auf einen bestimmten Aspekt in der Untersuchung zu fokussieren. Aus diesem Grund wurden zunächst offene Beobachtungen getätigt, aus denen erst in der Folge verschiedene Beobachtungsschwerpunkte hervorgingen. Sie werden im Anschluss an die vorgestellten Methoden in den Auswertungen unter Punkt 4.1 genauer erläutert.

4.2 Qualitative Forschung und Pädagogik

4.2.1 Qualitative Forschung

Man kann auf Schwierigkeiten stoßen, wenn es darum geht, den Begriff der qualitativen Forschung definieren zu wollen. An dieser Stelle wird man zunächst auf viele unterschiedliche Ansätze, Methoden und Zugänge stoßen, die sich alle der qualitativen Forschung zuordnen lassen.³⁰⁴ Betrachtet man jedoch zunächst einzelne Teile des Gesamtbegriffs, so kann festgehalten werden, dass darin vor allem das Wort „qualitativ“ enthalten ist. Damit wird angedeutet, dass es in der qualitativen Forschung nicht um Sachverhalte gehen kann, die nur anhand von Messungen dargestellt werden.³⁰⁵ Viel mehr stehen lebensweltliche Phänomene im Mittelpunkt, denen sich auf andere Art und Weise genähert werden muss. Grundsätzlich wird in der qualitativen Forschung davon ausgegangen, dass der Forschungsgegenstand unbekannte Bedeutungsbereiche beinhaltet, die es zu erkunden³⁰⁶ gilt. ‚Unbekannt‘ wird in diesem Fall vom Betrachter aus definiert. So beschreibt Burkhard Fuhs drei „Bedeutungswelten“,³⁰⁷ die in der qualitativen Forschung zum Tragen kommen:

Einerseits lebt derjenige, der forscht, in einer ihm bekannten „Bedeutungswelt“, in der er auf den Forschungsgegenstand trifft.³⁰⁸ Dieser beinhaltet jedoch eine zweite „Bedeutungswelt“, die dem Forscher als unbekannt gegenübertritt. Durch qualitative Forschung soll diese fremde „Bedeutungswelt“ nun einer „Zielkultur“,³⁰⁹ die die dritte „Bedeutungswelt“ darstellt, nahe gebracht und erklärbar gemacht werden.³¹⁰ Qualitative Forschung, verstanden als empirische Forschung, impliziert dann eine Datenerhebung und -interpretation, die

³⁰⁴ Vgl. Fuhs 2007, 11.

³⁰⁵ Vgl. ebd., 18.

³⁰⁶ Vgl. ebd., 18.

³⁰⁷ Ebd., 19.

³⁰⁸ Vgl. Fuhs 2007, 19.

³⁰⁹ Ebd.

³¹⁰ Vgl. ebd.

auf das alltägliche menschliche Leben zurückgreift.³¹¹ In Abgrenzung zur quantitativen geht es in der qualitativen Forschung nicht um die Verifizierung von theoretischen Vorannahmen, sondern um ein Erforschen des zu betrachtenden Gegenstandes, das sich aus der Begegnung mit diesem ergibt und darin leiten lässt. Auch Gütekriterien der quantitativen Forschung, wie Validität, Reliabilität und Objektivität können nicht einfach auf die qualitative Forschung angewandt werden.³¹² Grundlegend wird in der qualitativen Forschung hingegen keine Standardisierung vorgenommen, sondern als Gütekriterien sind vor allem die Nutzung angemessener Theorien und Methoden sowie die Transparenz der Datengewinnung- und -interpretation von Bedeutung.³¹³ Methoden qualitativer Forschung bemühen sich dabei immer regulative Strukturen statt Gesetzmäßigkeiten in sozialen kommunikativen Wirklichkeitssituationen zu erkunden.³¹⁴

Die Entwicklung qualitativer Forschung kann als Gegenbewegung zur bis in die 70er Jahre bevorzugten quantitativen Forschung gesehen werden.³¹⁵ In der Pädagogik erkannte man jedoch schon recht früh ihren methodischen Nutzen vor allem hinsichtlich der ganzheitlichen Erfassung pädagogischer Forschungsgegenstände.³¹⁶

Ein qualitatives Verfahren ist die ethnographische Feldforschung. Sie wird hauptsächlich in der Unterrichtsforschung genutzt, entstammt jedoch eigentlich der Ethnologie. Es handelt sich um ein ethnographisches Verfahren der Datenerhebung, das in der Sozialwissenschaft Anwendung findet.³¹⁷ Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Methode der teilnehmenden Beobachtung.

4.2.2 Ethnographische Feldforschung und Pädagogik

Die ethnographische Feldforschung stellt insofern ein geeignetes Verfahren zur Unterrichtsforschung dar, als dass sie verschiedene Aspekte beinhaltet, die für die pädagogische Forschung hilfreich sind. Zum einen geht es in der Feldforschung immer um Einzelfälle, die erkundet werden. Pädagogisches Forschungsinteresse verhält sich analog dazu.³¹⁸ Weiterhin werden sowohl in der Ethnographie als auch in der Pädagogik kulturelle Systeme in den Blick genommen. So kann in der Pädagogik beispielsweise die Kultur junger Her-

³¹¹ Vgl. ebd.

³¹² Vgl. ebd., 17.

³¹³ Vgl. ebd.

³¹⁴ Vgl. Brenne 2004, 143.

³¹⁵ Vgl. ebd., 138 f.

³¹⁶ Vgl. ebd., 140.

³¹⁷ Vgl. Halbmayer & Salat 2011, 1.

³¹⁸ Vgl. Brenne 2004, 152.

anwachsender oder die Kultur einer Klasse genannt werden.³¹⁹ Dies sind nur einige Gründe für den Nutzen ethnographischer Feldforschung in der Pädagogik. Sie zeigen jedoch eine deutliche Verbindung zwischen Ethnologie und Pädagogik auf. Zusätzlich sieht Andreas Brenne einen wichtigen Aspekt in dieser Verbindung:

„Ethnographische Feldforschung hat auf Grund ihrer Detailschärfe den Vorteil, dass sie das scheinbar Belanglose und Unauffällige in den Blick nimmt, wodurch eine Neubestimmung pädagogischen Handelns ermöglicht wird.“³²⁰

4.3 Qualitative Forschungsmethoden in dieser Arbeit

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde die Methode der teilnehmenden Beobachtung zur Erhebung von Daten genutzt. Dem Auswahl- und Analyseverfahren einschließlich der Theoriebildung wird die Grounded Theory, entwickelt von Barney Glaser und Anselm L. Strauss, zugrunde gelegt. Beide Verfahren sollen im Folgenden in ihren Grundsätzen beschrieben werden.

4.3.1 Teilnehmende Beobachtungen

Die teilnehmende Beobachtung ist eine Methode der Feldforschung,³²¹ auf die zurückgegriffen wird, wenn es darum geht, soziale Strukturgefüge menschlichen Lebens zu erkunden, deren Rahmen begrenzt bleibt.³²² Grundlegend geht es in der Feldforschung um die Untersuchung menschlicher Gefüge ohne dabei die sie umgebende Lebenswelt für die Forschung künstlich zu verändern.³²³ Dazu ist es für den Forschenden von Nöten sich in dieses Feld selbst hineinzubegeben und sich darin einzufügen.³²⁴ Ist dies geschehen, so kann mit den Feldbeobachtungen begonnen werden. Um dem Feld dabei gerecht zu werden, sollte die Beobachtungsdauer einen möglichst langen Zeitraum umfassen.³²⁵ Besonders wichtig dabei ist die Unvoreingenommenheit des Beobachters. Sie beugt der Möglichkeit vor, die Beobachtungen nur auf die Bestätigung bestehender Theorien auszurichten.³²⁶ Die Daten werden dabei vor allem in Form von Protokollen gesammelt. Weiterhin können auch Foto-, Video- und Tonbandaufnahmen sowie bestimmte im Feld entstehende materielle

³¹⁹ Vgl. ebd., 153.

³²⁰ Ebd., 153 f.

³²¹ Vgl. Brenne 2004, 149.

³²² Vgl. Legwie zitiert nach Brenne 2004, 152.

³²³ Vgl. Fischer zitiert nach Brenne 2004, 149.

³²⁴ Vgl. Brenne 2004, 150.

³²⁵ Vgl. ebd., 150.

³²⁶ Vgl. ebd., 150.

Produkte hinzukommen.³²⁷ Während der laufenden Beobachtungen ist es von großer Bedeutung diese immer wieder schriftlich festzuhalten und sich dabei vom Forschungsfeld zu distanzieren. Auf diese Weise kann festgestellt werden, ob vielleicht bestimmte Aspekte oder Kriterien existieren, unter denen das Beobachtete betrachtet werden kann.³²⁸

Sind die Beobachtungen abgeschlossen, verlässt der Forscher das soziale Gefüge und wendet sich dem erhobenen Datenmaterial zu.³²⁹ Es erfolgt eine Aufbereitung und Auswertung, in der dafür geeignete Methoden eingesetzt werden.³³⁰

4.3.2 Grounded Theory

Die Grounded Theory ist ein Verfahren zur Auswertung von Daten und der Bildung von Theorien in der qualitativen Forschung. Mit seiner grundsätzlichen Auffassung, die Forschung als einen gestalterischen Entwicklungsprozess von Theorien zu betrachten, indem immer wieder auf die vorliegende Datensammlung zurückgegriffen wird,³³¹ versucht es der Komplexität der Gegenstände qualitativer Forschung gerecht zu werden.³³² Gerade im Bereich der Unterrichtsforschung erweist sich diese Methode von großem Nutzen, da sie in ihrem Vorhaben darauf hinarbeitet, Theorien für die Praxis ertragreich zu gestalten.³³³ Dabei wird zwischen „formalen“³³⁴ und „gegenstandsbezogenen Theorien“³³⁵ differenziert. Während gegenstandsbezogene Theorien, wie das Wort schon vermuten lässt, in ihrem Kern immer wieder auf den Gegenstand zurückgreifen, sind formale Theorien anhand von Vergleichen mit anderen vorliegenden Theorien entstandene „Verallgemeinerungen“³³⁶ der ersteren.³³⁷

Bis zur Theoriegenerierung besteht der Auswertungsprozess jedoch zunächst aus mehreren Schritten, die im Folgenden aufgezeigt werden sollen.

1. *Theoretisches Sampling:*

Hierunter wird zunächst die Erhebung von Daten gefasst. Innerhalb dessen werden diese immer wieder analysiert, so dass sich die weiteren Datenerhebungen an ihnen orientieren können.³³⁸ Es findet dabei eine vergleichsbilden-

³²⁷ Vgl. ebd., 150.

³²⁸ Vgl. ebd., 151.

³²⁹ Vgl. ebd., 152.

³³⁰ Vgl. ebd., 152.

³³¹ Vgl. Glaser & Strauß zitiert nach Brenne 2004, 164.

³³² Vgl. Brenne 2004, 164.

³³³ Vgl. ebd., 164.

³³⁴ Ebd., 165.

³³⁵ Ebd., 165.

³³⁶ Ebd., 165.

³³⁷ Vgl. ebd., 165.

³³⁸ Vgl. Glaser & Strauss 2010, 61.

de (bzw. komparative) Analyse statt, der die Selektion von zu untersuchenden Einheiten und deren Vergleich zu Grunde liegt.³³⁹

2. *Theoretische Kodierung:*

Die selektierten Daten werden dann einem Kodierungsprozess unterworfen. Dabei geht es um die Bildung „theoretischer Konstrukte“,³⁴⁰ die aus den zu untersuchenden Einheiten entwickelt werden.

3. *Bildung theoretischer Memos:*

In einem dritten Schritt wird versucht, aus den bis dahin gewonnenen Erkenntnissen hypothetische Theorieeinheiten (theoretische Memos) zu erstellen.

4. *Sortierung theoretischer Memos:*

Diese Memos werden dann miteinander verglichen und einander zugeordnet. Im Prozess der Sortierung können sowohl Beobachtungskategorien als auch bestimmte Kriterien erkannt werden, unter denen das Feld wahrgenommen wurde.

5. *Bildung gegenstandsbezogener Theorien*

Um jedoch zu einer Theorie zu gelangen, werden die geordneten Memos zusammengeführt und verdichtet. Besonders wichtig ist dabei der ständige Rückbezug auf die erhobenen Daten bzw. auf den Gegenstand.

4.4 Untersuchungsplan

4.4.1 Erhebungsverfahren: Teilnehmende Beobachtungen

Innerhalb des Verfahrens der teilnehmenden Beobachtung wurde die Technik der aktiv teilnehmenden Beobachtung genutzt. Im Rahmen einer Theaterpädagogikausbildung für hessische Lehrer/-innen hat die Autorin im Bereich des Theaters schon vor der Studie einige Erfahrungen gesammelt. Daraus hat für sie vor allem die Frage ergeben, in welchen künstlerisch-ästhetischen Dimensionen Theaterarbeit auf jüngere Kinder wirkt. Im Rahmen des schon einmal vorgestellten Projektes nahm die Autorin am Unterricht teil, in dem sie ihn anleitete und gleichzeitig Beobachtungen durchführte. Somit integrierte sie sich als Spielleiterin selbst in das Forschungsfeld, ohne dass dies zu großer Irritation bei den Kindern führte, denn schließlich waren die Kinder die Anwesenheit einer Lehrkraft während der Unterrichtsstunden gewöhnt. Da alle Schüler/-innen dieser Klasse nur wenig bis gar keine Vorerfahrungen mit Theaterspielen in der Schule besaßen, konnten sowohl die Gruppe, als auch die Autorin offen und ohne Vorbehalte auf den Gegenstand „Theater“ zugehen. Dies för-

³³⁹ Vgl. Brenne, 166 f.

³⁴⁰ Ebd., 167.

derte einerseits ein natürliches Verhalten der Kinder, andererseits eine unvoreingenommene Beobachtungshaltung.

Aufzeichnungen wurden direkt während des Unterrichts eher selten getätigt, da die Spielleitung meist eine wichtige Komponente des Unterrichts darstellte. Teilweise wurde jedoch versucht interessante Dialoge während der Unterrichtsphasen mitzuschreiben. Nach den Stunden wurden immer wieder Protokolle angefertigt, die zum einen den Aufbau und den Verlauf, zum anderen interessante Entdeckungen hinsichtlich Handlungen und Verhalten der Kinder detailliert skizzierten. Besondere Dialoge wurden dabei in die jeweiligen Protokolle integriert. Einen Orientierungspunkt innerhalb der Beobachtungen gaben die unter Punkt 4.1 genannten Kriterien, die einerseits spezifische Aspekte des Theaters, andererseits Elemente der ästhetischen Bildung darstellen und sich nach und nach in den Beobachtungen herauskristallisierten. Sie bildeten sich teilweise innerhalb der Protokollanalyse während des Beobachtungszeitraums insbesondere durch die komparative Analyse heraus und warfen gleichzeitig weitere Fragen auf.

Zusätzlich wurden Fotografien aufgenommen, die einerseits während der Arbeitsphasen, andererseits während der Aufführungen entstanden. In den Unterrichtsstunden hielt die Autorin wichtige Situationen mit der Kamera fest. Des Weiteren fotografierten Eltern während der Theateraufführungen Momente, die ihnen gefielen. Für die späteren Auswertungen wurden durch Selektion geeignete Bilder aus den Gesamtaufnahmen ausgesucht.

Im Folgenden soll auf die Techniken zur Datensammlung in Kurzform noch einmal genauer eingegangen werden.

a) Schriftliche Protokolle

Die schriftlichen Protokolle wurden, wie oben erwähnt, aus reflexiven Elementen nach den Unterrichtsstunden sowie Feldnotizen während des Unterrichts (die vorwiegend aus aufgenommenen Dialogen bestanden) zusammengesetzt. In den Stunden war es der Autorin besonders durch freie Arbeitsphasen (beispielsweise in szenischen Gruppenarbeiten) möglich, die Schüler/-innen zu beobachten und dialogische Momente direkt festzuhalten. Die Auswahl entstand hingegen oftmals spontan vor allem dann, wenn Handlungen (wovon in dieser Arbeit auch dialogische Handlungen verstanden werden) zu beobachten waren, die zu bestimmten Wirkungsformen führten. Letzteres fand auch in den Protokollen vorwiegend Beachtung, womit gleichzeitig dem Forschungsfokus (der Fragestellung, welche Wirkungsdimensionen Theater bei Grundschulkindern besitzt) Rechnung getragen wird. Weiterhin ist zu erwähnen, dass bei jeder Beobachtung versucht wurde, die gesamte Gruppe, oder

Teilgruppen in ihrer Gesamtheit wahrzunehmen. Dies spiegeln auch die Protokolle wider, in denen der Blick hauptsächlich auf Gruppen gerichtet ist.

b) Fotografien

Über die Protokolle hinaus wurden zusätzlich Fotografien aufgenommen, die als Korrektiv dienen und Interpretationen der Beobachtungen kontrollieren und verifizieren sollten. Dabei wurde nicht nur versucht selektiv eigene Bilder festzuhalten, sondern auch Fotografien anderer Personen miteinzubeziehen. Dies schaffte die Möglichkeit, die Gruppe auch aus fremder Perspektive wahrnehmen zu können.

4.4.2 Auswertungsverfahren: Grounded Theory

Aus den schriftlichen Protokollen wurden selektiv sprachliche Einheiten herausgefiltert und interpretiert. Die Interpretationen bezogen sich immer auf bestimmte Handlungszusammenhänge der Kinder und versuchten diese zu analysieren.

In den Auswertungen wurde somit versucht, den Handlungsäußerungen aus der Perspektive der Kinder heraus Sinndeutungen zuzuschreiben. Im Folgenden werden die Auswertungsschritte noch einmal genauer beschrieben.

a) Theoretisches Sampling

Zunächst wurden aus den Protokollen Untersuchungseinheiten herausgenommen. Diese Einheiten beliefen sich auf Textsequenzen, wobei eine Sequenz oftmals einen Satz in seltenen Fällen jedoch auch zwei Sätze beinhaltete. Der Grund für eine punktuelle Auswahl größerer Untersuchungseinheiten hängt mit der sich anschließenden Interpretation zusammen. Bei einigen Textsequenzen erschien es dabei sinnvoll, einen vorausgehenden oder nachgestellten Satz miteinzubeziehen, so dass aus der Untersuchungseinheit eine geeignete Interpretation hervorgehen konnte. Die Selektion ließ sich durch interessant erscheinende Beobachtungen leiten, die sich auch am Forschungsfokus orientierten.

Dabei wurden inhaltlich sowohl sprachliche als auch körperliche, mimische und gestische Handlungen der Schüler/-innen dem Versuch einer Deutung unterzogen.

Beispiel für eine ausgewählte Untersuchungseinheit aus den Protokollen:

20.06.11/1	Beim Zusammentreffen beider Gruppen versetzten sich die Kinder der „Garten“-Gruppe in Dinge, wie Blumen und Bäume.
------------	--

b) Theoretische Kodierung

Nach der Auswahl der Texteinheiten wurden diese kodiert. Hierunter wird die Interpretation der Einzelsequenzen verstanden.³⁴¹ Dabei sollte einerseits der Handlungsrahmen nachgebildet werden. Andererseits wurde versucht Handlungsdeutungen dazu in Bezug zu setzen. Die Kodierungen gingen nicht aus bestimmten Fragestellungen oder Theorien hervor, sondern beliefen sich nur auf die getätigten Beobachtungen.

Beispiel für eine ausgewählte Untersuchungseinheit mit anschließender Kodierung:

20.06.11/1	Beim Zusammentreffen beider Gruppen versetzten sich die Kinder der „Garten“-Gruppe in Dinge, wie Blumen und Bäume.	In der Rollenarbeit gestalten die Kinder den ihnen vorgegebenen Rahmen auf individuelle Art und Weise aus und machen dabei gemeinsame Spielerfahrungen.
------------	--	---

c) Bildung theoretischer Memos

Im weiteren Verlauf wurden aus den Kodierungen theoretische Memos erstellt, die sich nur auf die Kodierungen selbst und nicht auf spezifische Fragen stützten. Die Memos halten theoretische Aspekte der Kodierungen fest und bilden in dieser Weise eine erste theoretische Annäherung an die getätigten Beobachtungen.

Beispiel für eine ausgewählte Untersuchungseinheit mit anschließender Kodierung und Memo:

20.06.11/1	Beim Zusammentreffen beider Gruppen versetzten sich die Kinder der „Garten“-Gruppe in Dinge, wie Blumen und Bäume.	In der Rollenarbeit gestalten die Kinder den ihnen vorgegebenen Rahmen auf individuelle Art und Weise aus und machen dabei gemeinsame Spielerfahrungen.	Trotz vorgegebener Grundstruktur können Kinder sowohl gemeinschaftliche als auch individuelle Erfahrungen mit theatraler Arbeit sammeln.
------------	--	---	--

³⁴¹ Vgl. Brenne 2004, 174.

d) Sortierung theoretischer Memos

Die theoretischen Memos wurden dann mit ihren Kodierungen einander gegenübergestellt und verglichen. Dabei fanden Sortierungen nach gemeinsamen Bedeutungen oder gegenseitigen Bezügen zueinander statt. Die theoretischen Memos wurden so zu Kategorien zusammengebracht.

e) Bildung erster Theoreme

Innerhalb der durch die Sortierung entstandenen Kategorien wurden die theoretischen Memos wiederum miteinander verglichen und zu einer größeren Einheit, bzw. zu Theoremen verknüpft. Auf diese Weise entstanden verschiedene erste Theorieeinheiten unter spezifischen Kategorien, die durch die Zusammenführung von theoretischen Memos, Kodierungen und Protokollauszügen differenziert wurden.

f) Bearbeitung und Auswertung der Fotografien

Da jedoch mit den oben aufgeführten Arbeitsschritten lediglich theoretische Elemente aus den Protokollen entwickelt wurden, muss nun ein weiterer Datenzugang eröffnet werden, wenn eine gegenstandsbezogene Theorie entstehen soll. Somit wurden verschiedene Fotografien zur Analyse und Interpretation herangezogen, um diese wiederum mit den Theorien der Protokolle zusammenzuführen und damit valide Einsichten zu erhalten. Dabei sind sowohl Erweiterungen als auch Veränderungen der zuvor erarbeiteten Theorien möglich. Eine besondere Bedeutung besitzen vor allem die Bilder, die von den Eltern während der Aufführungen aufgenommen wurden. In ihnen ergibt sich die Möglichkeit, Handlungssituationen der Kinder durch eine fremde Perspektive wahrzunehmen und zu analysieren. Gleichzeitig werden subjektive Eindrücke der Autorin deutlich, die sich aus den selbst erstellten Bildern ergeben. Mit der Analyse wurden in diesem Zusammenhang gleichzeitig auch Situationen erneut aufgegriffen, die innerhalb des Forschungsfeldes als besonders erlebt wurden.

g) Bildung gegenstandsbezogener Theorie

Im Weiteren wurden die Auswertungen der Bilder mit den Theoremen der Protokolle zusammengebracht und zu Theorien weiterentwickelt, die Aussagen über die Wirkung des Theaters in der Grundschule treffen.

5. Auswertung des Theaterprojekts mit Hilfe der Grounded Theory

5.1 Beobachtungskriterien

Während der Auswertungen ergaben sich insgesamt neun Schwerpunkte, nach denen zunächst unbewusst beobachtet wurde. Sie sollen im Folgenden erläutert werden, da sie in der Studie als Beobachtungskriterien dienen, auf deren Grundlage die einzelnen Theoreme entwickelt wurden. Zur besseren Übersicht wurden die Kriterien in drei Kategorien gegliedert.

5.1.1 Kategorie I: Darstellendes Spiel

Hierunter wird das DS als Kunstform verstanden, in der sich viele unterschiedliche spezifisch theatrale Elemente finden lassen. Vier davon sollen der Untersuchung als Beobachtungskriterien dienen:

1. Kriterium ‚Theater als Konzept‘: Die obigen Ausführungen haben gezeigt, dass das Theaterspiel eine recht weit zurückreichende Tradition besitzt, die sogar schon in der Antike zum alltäglichen Leben gehörte. In heutigen Zeiten, in denen das Theater immer seltener von der breiten Masse betreten wird, gestaltet es sich im Grundschulbereich besonders spannend, Kinder nach ihren Vorstellungen einer sehr traditionell geprägten Kunstform zu fragen.
2. Kriterium ‚Rolle‘: Die Rolle sowie die Rollenarbeit gehören zu zentralen Aspekten der Theaterarbeit. Interessant ist dabei die Frage, welche Wirkungen die Rolle im Speziellen auf das Spielen der Kinder haben kann.
3. Kriterium ‚Sprache‘: In der verbalen Sprache drücken wir uns aus. Sie ist unser am häufigsten genutztes Kommunikationsmittel und nimmt damit auch einen besonderen Platz im Theaterspielen ein. Möglicherweise lassen sich gerade aus diesem Grund bestimmte Wirkungen des Theaterspielens auf die Sprache von Grundschulkindern beobachten.
4. Kriterium ‚Anforderungen an den/die Spielleiter/-in‘: Jedes Theaterspiel braucht Anleitung, um sich zu einem Kunstwerk heranzubilden. Hierin liegt vermutlich einer der entscheidenden Unterschiede zwischen Spielen und Theaterspielen. Welche Anforderungen muss der/die Spielleiter/-in jedoch erfüllen, um seiner/ihrer Aufgabe gerecht zu werden? Diese Frage soll vor allem aus den Erfahrungen mit den Kindern heraus betrachtet werden.

5.1.2 Kategorie II: Ästhetische Bildung

Um die Komplexität der Theaterkunst zumindest in Ansätzen zu entschlüsseln, sollen spezifisch ästhetische Aspekte in einer eigenen Kategorie gesondert betrachtet werden. Weiterhin konnte in den obigen Ausführungen verdeutlicht werden, dass DS ästhetische Bildung ermöglicht. Umso interessanter ist es nun, anhand der folgenden Kriterien zu untersuchen, inwiefern ästhetische Elemente die Theaterarbeit in der Grundschule beeinflussen.

5. Kriterium ‚Gestaltungsfähigkeit‘: Es wird davon ausgegangen, dass im Theaterspielen Gestaltungsprozesse stattfinden. Interessant wird es an der Stelle, an der man beginnt der Wirkung des Theaterspielens auf diese Prozesse in der Grundschule Aufmerksamkeit zu schenken.

6. Kriterium ‚Wahrnehmung‘: Wahrnehmung ist ein Grundelement ästhetischer Bildung (wie dies auch unter Punkt 1.4.3 verdeutlicht wird). Wir nehmen nicht nur unsere Umwelt wahr, sondern auch unsere Mitmenschen sowie unser Gegenüber. Vor allem in der theatralen Arbeit stellt die Wahrnehmungsfähigkeit eine wichtige Komponente dar, denn nur das selbst Wahrgenommene führt schließlich zu einer Reaktion bei dem/der Spieler/-in.

7. Kriterium ‚Körpererfahrungen‘: Der Einsatz des Körpers spielt eine entscheidende Rolle im Theaterspiel. Durch ihn werden Emotionen, Zustände sowie auch kommunikative Signale dargestellt. Die Tatsache, dass der Körper ein unverzichtbares Mittel in der theatralen Arbeit ist, lässt die Beobachtungen gerade im Grundschulbereich recht spannend werden.

8. Kriterium: Medien: Genau genommen können Medien nicht unbedingt als eine Komponente ästhetischer Bildung bezeichnet werden. Da sie jedoch Wahrnehmung steuern sowie auch verändern können, gestalten sie sich als höchst interessantes Element hinsichtlich ästhetischer Bildung.

5.1.3 Kategorie III: Allgemeine Qualifikationen

Die dritte Kategorie ist gleichzeitig auch 9. Kriterium. Es geht hierbei um Qualifikationen oder auch Kompetenzen, die durch das Theaterspiel erlangt werden können, jedoch weder ästhetischer Natur noch theaterspezifisch sind. Darunter fallen beispielsweise Kompetenzen im Bereich des sozialen Umgangs oder der Kommunikation untereinander.

Im Folgenden sollen nun die Auswertungen der Protokolle vorgestellt werden. Die gebildeten Theoreme sind in römischen Zahlen durchnummeriert und besitzen jeweils eine Überschrift. Diese ist jedoch lediglich zu einer besseren Übersicht gedacht und erleichtert dem/der Leser/-in die Herstellung einer Verbindung zu den oben aufgeführten Beobachtungskriterien (die römischen Zah-

len der Kategorien haben jedoch mit denen der Theoreme nichts zu tun und sind unabhängig von diesen). Die eigentliche Hauptaussage des Theorems folgt immer der Nummerierung sowie Betitelung in hervorgehobener Schrift und wird im Anschluss daran erläutert.

5.2 Theoreme der Protokollanalysen

5.2.1 Theorem I: Theater und theatrale Dimensionen

Grundschul Kinder besitzen meist noch keine ganzheitliche Vorstellung theatraler Dimensionen. Das Konzept des Theaters kann jedoch im DS in seinen Grundsätzen erfahrbar gemacht werden.

Schon zu Anfang des Projekts wurde deutlich, dass die Kinder trotz leichter Berührungen mit Theater kein ganzheitliches Konzept vor Augen hatten. So wurde in der ersten Theaterstunde die Frage an die Kinder gestellt, was Theater eigentlich ist, worauf zwar einige Grundaspekte genannt, diese jedoch nicht miteinander verknüpft werden konnten:

„Grundzüge des Theaters sind bei Kindern nicht allgemein vorauszusetzen, sondern sie verlangen eine im Spiel gesonderte Behandlung und Vergegenwärtigung.“ (Theoretisches Memo Nr. 1)

So wurde während des Projekts beispielsweise der Aspekt „Raum“ von den Kindern selbst erfahren und in seiner Wichtigkeit für die theatrale Arbeit erfasst:

„Der Raum spielt bei der Theaterarbeit eine zentrale Rolle, die die Kinder durch das eigene Spiel selbst erfahren.“ (Theoretisches Memo Nr. 13)

Dazu wurde eine Übung genutzt, die den Raum zu einem Element kreativer Erfahrungen für die Kinder machte. Die Schüler/-innen sollten sich dabei Handlungen überlegen, die in dem sie umgebenden Raum möglich waren, und diese dann den anderen vorschlagen, um sie daraufhin gemeinsam mit den Mitschülern/-innen durchzuführen. Die Dimension „Raum“ rückte so in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit:

„Die Kinder setzen sich in der theatralen Übung mit dem Raum auseinander und gestalten ihn mit einfachen Mitteln des Spielens.“ (Kodierung Nr. 13)

Auch der Aspekt des geschützten Rahmens, in dem Theater als Proberaum fungiert, in dem Unbekanntes, der Realität und dem Alltag fernes ohne Konsequenzen erfahren werden kann, wurde den Schülern/-innen in diesem Projekt bewusst gemacht. Bei einer Theaterübung zu unterschiedlichen Emotionen, bei der es im Raum verschiedene Emotionsbereiche gab, durch die sich

die Kinder frei bewegen konnten, wurden gerade die Emotionen ausgesucht, denen im Alltag eher kein Freilauf gewährt werden kann.

„Besondere Präferenzen hegen die Kinder vor allem für Erfahrungen, die ihnen das alltägliche Leben verweigert, während ihnen umgekehrt Erlebnisse, die dem Alltag ähneln, weniger interessant erscheinen.“ (Kodierung Nr. 34)

Durch diese Erfahrungen begannen die Kinder schon bald selbst Dimensionen des Theaters miteinander in Beziehung zu setzen. In einer Theaterstunde, die mit einem Kreisgespräch begann, diskutierten die Kinder über eine passende Kostümwahl für die jeweiligen Rollen des Stückes (s. Protokoll 09.09.11):

„Zuvor kam jedoch von einigen Kindern die Forderung auf, zunächst über die Kostüme zu sprechen, da diese noch nicht diskutiert worden seien.“ (Protokollauszug Nr. 41)

Die Komponente der Rolle wurde dabei mit der Gestaltung ihrer Äußerlichkeit, bzw. mit der Kostümierung verbunden.

Grundsätzlich stellte der Theaterunterricht in diesem Projekt somit Möglichkeiten für die Kinder bereit, Theater als Konstrukt zu erfahren und gleichzeitig zu verstehen, inwiefern theatrale Elemente in einem Zusammenhang stehen:

„Trotz weniger Vorkenntnisse sind Kinder in der Lage, theatrale Dimensionen zusammenzuführen, wie im Beispiel an Rolle und Kostümierung deutlich wird.“ (Theoretisches Memo Nr. 41)

5.2.2 Theorem II: Wirkung der Rolle

Die Rolle ist ein entscheidendes Element in der Theaterarbeit mit Kindern. Sie kann produktive Wirkungsdimensionen besitzen und gleichzeitig Schwierigkeiten für die Schüler/-innen mit sich führen.

Übungen zur Rolle besaßen im Projekt einerseits eine aktivierende Wirkung auf die Kinder, die sie dazu animierte sowohl die eigene Kreativität als auch das eigene Wissen im Spiel zu nutzen:

„Bei der Erarbeitung von Rollen reflektieren die Schüler/-innen Wissen sowie eigene Ideen zur jeweiligen Rolle und setzen dies in eine körperliche Darstellung um.“ (Kodierung Nr. 19)

Weiterhin wurde ersichtlich, dass auch die Auseinandersetzung der Kinder mit ihrer Lebenswelt durch Rollenarbeit angeregt wurde. So gelangen ihnen Darstellungen, wie die Pferde oder der Bauer wesentlich besser als Rollen, die sie ihrer Lebenswelt nicht zuordnen konnten:

„Die Schüler/-innen haben bei der Darstellung von Rollen Probleme, die in der Regel nicht in ihrer direkten Lebenswelt vorzufinden sind.“ (Kodierung Nr. 46)

Auch die Wahrnehmung sowohl für sich selbst als auch für andere konnte in der Rollenarbeit aktiviert werden. In der „Ich bin...“-Übung kam es bei den Kindern zu einer Art Wechselwirkung zwischen dem eigenen Spiel und dem Spiel der anderen:

„Die Kinder setzen sich mit verschiedenen Rollen intensiv im Spiel auseinander, nehmen dabei gleichzeitig jedoch auch ihre Mitspieler/-innen wahr und filtern für ihre Rolle wichtige Dinge heraus, die sie in ihre Darstellung integrieren.“ (Kodierung Nr. 9)

Andererseits bereiteten gerade Situationen, in denen die Identifikation mit der Rolle nicht möglich war, Probleme. Während einer Rollenübung in Einzelgruppen konnte sich z.B. Björn nicht mit seiner Rolle des traurigen Indianerjungen Yakari identifizieren, da zum einen der Indianerjunge seiner Lebenswelt fern war und zum anderen die zu spielenden Emotionen seinen eigenen entgegenstanden:

„Björn: Aber ich weiß nicht, wie traurig sein soll, weil ich muss eigentlich lachen.“ (Protokollauszug Nr. 37)

An dieser Stelle wird gleichzeitig der besondere Status deutlich, den Rollenarbeit innerhalb des DS besitzt:

„Die Identifikation mit der Rolle ist ein entscheidender Faktor in der Theaterarbeit mit Kindern, um gemeinsame, wie auch individuelle Produktivität zu sichern.“ (Theoretisches Memo Nr. 21)

5.2.3 Theorem III: Experiment Sprache

Unter der Voraussetzung eines gegebenen Freiraumes, in dem es möglich wird mit Sprache experimentell zu arbeiten, kann DS einen Beitrag zu positiven Spracherfahrungen für Kinder leisten.

Während des Projektes wurde besonders deutlich, dass die Kinder gerade in Übungsphasen, in denen sie ungebunden waren, gerne individuelle Erfahrungen mit Sprache sammelten. So zeigte sich in der „Da“-Übung, in der jedem Kind selbst überlassen ist, auf welche Art und Weise es das Wort „Da“ sprachlich umsetzt, eine Vielfalt an sprachlichen Experimenten:

„Während der Theaterarbeit wird mit Sprache und Bewegung sehr individuell experimentiert.“ (Kodierung Nr. 15)

Im Gegenzug dazu wurde in einer anderen Unterrichtsstunde dieser Freiraum in dem Maße eingeschränkt, dass den Kindern sprachliche Einheiten vorge-

geben wurden (s. Protokollauszug Nr. 57). Die Auswirkungen dieser begrenzenden Sprachvorgaben zeigten sich jedoch recht negativer Art:

„Durch die auf bestimmte Sätze eingeschränkte Textvorgabe reagieren die Kinder stark verunsichert.“ (Kodierung Nr. 57)

Darüber hinaus erwiesen sich Übungsformen, die nur einen gewissen Anteil an sprachlichen Einschränkungen aufwiesen, wiederum als effektiv. So konnte eine Übung zum Sprechen im Chor die Kinder dazu anregen, Sprache als individuelles Ausdrucksinstrument zu nutzen:

„Die chorische Sprechübung regt die Schüler/-innen zu individuellen, kreativen Gedanken an und motiviert sie, diese außerhalb des Chores zu verbalisieren.“ (Kodierung Nr. 64)

Um das DS als einen Rahmen nutzen zu können, in dem die Kinder für sie angenehme Erfahrungen mit Sprache sammeln und so in ihrem eigenen Sprachverhalten gefördert werden, war es somit notwendig ihnen in den Übungen, wie auch im Spiel einen gewissen experimentellen Freiraum zu gewährleisten:

„Im Darstellenden Spiel sollte auf vorgegebene Texte weitestgehend verzichtet werden, da sie sich negativ auf Sprachempfinden und die Authentizität beim Sprechen auswirken können und kaum Identifikationsmöglichkeiten für die Schüler/-innen bieten.“ (Theoretisches Memo Nr. 57)

5.2.4 Theorem IV: Anforderungen Spielleiter/-in

Um die Kinder zu eigener Produktivität anzuregen und demotivierende Momente zu vermeiden, sollte der/die Spielleiter/-in die Gruppe gut kennen und die theatrale Arbeit auf sie zuschneiden.

In der theatralen Arbeit kann es schnell zu Überforderungen auf Seiten der Kinder kommen, wenn die Spielleitung die Übungen nicht auf die Bedürfnisse der Gruppe abstimmen kann. Dies geschah auch im vorliegenden Projekt. In einer Theaterstunde bestand die von der Spielleitung gestellte Anforderung an die Schüler/-innen im Spielen eines Streites zwischen den Bauern und den Indianern. Überforderungen zeigten sich deutlich im Verhalten der Kinder während des Spielens:

„Die Anforderung war hierbei, einen authentischen Streit vorzuspielen, bei dem die meisten Kinder jedoch immer wieder aus ihren Rollen fielen, zu lachen begannen oder albern wurden.“ (Protokollauszug Nr. 47)

Auch in einer Stilleübung, bei der sich die Kinder auf ihren Körper konzentrieren sollten, zeigten sich Anzeichen von Überforderung:

„Einige Kinder wurden während der Übung sehr unruhig.“ (Protokollauszug Nr. 17)

Wurden Übungen aneinandergereiht, die gegensätzliche Anforderungen stellen, geriet die Konzentrationsfähigkeit ins Wanken (s. Protokoll 29.10.11). So schien in diesem Projekt deutlich zu werden, dass sowohl die Steuerung, als auch die sinnvolle Verknüpfung der Übungen im Hinblick auf die Belastbarkeit der Gruppe entscheidende Aufgaben der Spielleitung darstellen:

„Bei der Theaterarbeit mit Kindern ist es wichtig, in Übungen auf das richtige Maß an geforderter Konzentration zu achten, so dass es nicht zur Überforderung seitens der Schüler/-innen kommt.“ (Theoretisches Memo Nr. 17)

Das Gleiche galt auch für die geforderte Rolle im Spiel. In einer Spielsituation, in der eine Schülerin den Indianerjungen Yakari verkörperte, sollte sie einen Tränenausbruch darstellen. Das betroffene Kind weigerte sich jedoch diesen weinenden Yakari zu spielen:

„Die Schülerin ist mit den an sie gestellten Anforderungen ihrer Rolle im Spiel überfordert und gibt dies deutlich zu verstehen.“ (Kodierung Nr. 54)

Die Spielleiterin reagierte darauf mit Verständnis, worauf sich gleichzeitig ein anderer Schüler von selbst anbot, die Rolle zu übernehmen, so dass die Szene produktiv weitergeführt wurde.

In diesen oben beschriebenen Situationen war es im Projekt somit entscheidend als Spielleiter/-in zu agieren und die Übungen bzw. die Spielmomente an die Kinder anzupassen, um sie nicht zu verunsichern oder zu demotivieren:

„Es gilt als Spielleiter/-in im Darstellenden Spiel das richtige Maß in den Anforderungen an die Kinder zu finden und schwierige Spielsituationen kleinschrittig zu erarbeiten, ohne dass die Schüler/-innen dabei überfordert werden.“ (Theoretisches Memo Nr. 47)

5.2.5 Theorem V: Anforderungen Schüler/-innen

Die Fähigkeit, Sachverhalte/Situationen nicht nur zu denken, sondern sie produktiv in theatrale Darstellungen umzusetzen und dabei zu strukturieren, ist eine grundsätzliche Anforderung, die theatrale Arbeit an Kinder stellt, in der Altersstufe der ersten und zweiten Klasse jedoch der Unterstützung seitens der Spielleitung bedarf.

Während des Projekts forderte die theatrale Arbeit die Kinder immer wieder heraus, ihre eigenen Gedanken und Ideen strukturiert in szenische Darstellungen umzusetzen. In Eigenregie stellte sich dies oftmals als problematisch her-

aus. In einer Phase zur Entwicklung von Szenen in Kleingruppen, kam dadurch die Produktivität der Kinder ins Stocken:

„Mit der Möglichkeit der szenischen Gestaltung gingen die Kinder sehr kreativ um, wobei wiederum die Koordinierung und die Umsetzung der Vielfalt an Ideen eine große Herausforderung darstellte.“ (Protokollauszug Nr. 30)

Nur mit Hilfe der Spielleiterin konnte die Gruppe hierbei wieder zusammengeführt werden. Sie gab den Kindern Strukturierungshilfen im Vorgehen bezüglich des szenischen Aufbaus und animierte sie zur selektiven Auswahl bestimmter Umsetzungsmöglichkeiten (s. Protokoll 20.06.11, S. 2 f.).

„Theaterarbeit erfordert Kompetenzen im Bereich der Umsetzung, Darstellung und Strukturierung von Sachverhalten.“ (Theoretisches Memo Nr. 18)

So gestaltete sich auch die Umsetzung der Übungsgeschichte ‚Die Opodeldoks‘ in der gemeinschaftlichen Arbeit für die Kinder als große Herausforderung. Obwohl nur ein Teil der Erzählung herausgegriffen worden war, musste die Spielleiterin Strukturierungshilfen zu Beginn der szenischen Entwicklung geben:

„Danach meldete sich plötzlich ein Schüler und fragte, wie das nun gespielt werden solle.“ (Protokollauszug Nr. 18)

Als Strukturierungshilfe erwies sich vor allem die Erarbeitung von Szenen in verkleinerten Einheiten:

„Das schrittweise Vorgehen innerhalb der Probe ermöglicht den Kindern ihre Szene in das Gesamtgeschehen des Stückes einzuordnen sowie ihr eine Gliederung zu geben.“ (Kodierung Nr. 59)

Somit zeigte sich in diesem Projekt die Wichtigkeit bestimmter pädagogischer Hilfen, die zum Erhalt der kindlichen Produktivität in dieser Altersstufe erforderlich sind:

„Bei der gemeinschaftlichen Eigenproduktion von Szenen sind Strukturierungs- und Umsetzungshilfen unumgänglich.“ (Theoretisches Memo Nr. 30)

5.2.6 Theorem VI: Rahmenbedingung soziale Kompetenzen

Das DS unterstützt die Entwicklung sozialer Kompetenzen, indem es diese von den Kindern als Rahmenbedingung einfordert. Es leistet somit einen Beitrag zur Entwicklung grundlegender Kompetenzen in der Grundschule.

Die theatrale Arbeit in der Klasse wurde von bedeutsamen Nebeneffekten begleitet, die sich in der Förderung verschiedener wichtiger sozialer Kompetenzen bei den Kindern bemerkbar machten.

So zeigte sich innerhalb der Studie vor allem dann eine hohe Produktivität bei den Schülern/-innen, wenn gemeinschaftlich am Stück gearbeitet wurde.

„Die Mitschüler/-innen waren dabei sehr kreativ und halfen den Schauspielern/-innen mit eigenen Ideen aus, so dass am Ende sichere Textpassagen entstanden, die von den Kindern selbst erarbeitet worden waren.“ (Protokollauszug Nr. 48)

Teamfähigkeit erwies sich damit als eine grundlegende Komponente produktiver Theaterarbeit. Gleichzeitig wurden die Kinder durch Zusammenarbeit in situative Momente gebracht, in denen soziale Handlungsfähigkeit gefordert wurde. In einer szenischen Gruppenarbeitsphase geriet beispielsweise eine Gruppe ins Stocken, da ein Kind Probleme mit der Rollenidentifikation besaß. Dabei äußerte sich eine Schülerin wie folgt:

„Bernadett: „Ja, also das ist so ne, du musst dir was ganz so total Trauriges vorstellen, so was dich total traurig macht.“ (Protokollauszug Nr. 38)

Das Kind bot hierbei nicht nur seine Hilfe an, sondern bewies gleichzeitig ihre Fähigkeit sich sowohl in die Problematik des Mitschülers, als auch in die geforderte Rolle hineinversetzen zu können. An dieser Stelle schien die Theaterarbeit jedoch genau diese genannten Fähigkeiten einzufordern.

„Durch die theatrale Arbeit können soziale Kompetenzen gefordert und ästhetische Erfahrungen in der Gruppe ermöglicht werden.“ (Theoretisches Memo Nr. 39)

Auch direkte Spielsituationen erforderten eine Bereitschaft zur gegenseitigen Hilfe, die von den Kindern kontinuierlich geleistet werden musste.

„Die Kinder versuchen ihre gegenseitige Hilfe in das Spiel zu integrieren, indem die eigene Rolle ausgebaut wird.“ (Kodierung Nr. 61)

Auf diese Weise trug die Theaterarbeit bei den Schülern/-innen sowohl zu Teamfähigkeit als auch zu Verantwortungsbewusstsein für andere bei.

„Im Darstellenden Spiel lernen die Schüler/-innen sowohl für sich selbst, als auch für ihre Mitschüler/-innen Verantwortung zu übernehmen.“ (Theoretisches Memo Nr. 61)

Darüber hinaus wurde die theatrale Arbeit im Projekt kontinuierlich von zwischenmenschlichen Begegnungen durchzogen, in denen sowohl Kommunikation als auch die eigene und gemeinsame Handlung Bedeutung erlangten.

Diese Situationen wurden des Öfteren durch Rollenarbeit herbeigeführt, so z.B. in der ‚Ich-bin‘-Übung:

„In ihrer jeweiligen Rolle gingen die Kinder aufeinander zu, agierten und reagierten mit- und aufeinander.“ (Protokollauszug Nr. 23)

Diese Übung wurde in der darauf folgenden Stunde noch einmal durchgeführt, wobei die Kinder jedoch gleichzeitig selbst in kommunikative Situationen hineinsteuerten:

„Beim Zusammentreffen beider Gruppen versetzten sich die Kinder der ‚Garten‘-Gruppe in Dinge, wie Blumen und Bäume, während die ‚Bienen‘ auf diese Angebote eingingen.“ (Protokollauszug Nr. 10)

Die Förderung sozialer Kompetenzen umfasste somit im Projekt auch Kommunikations- und Handlungsfähigkeit, in dem dafür ein Spielraum eingeräumt wurde:

„Theaterarbeit gibt die Möglichkeit Kommunikations- und Handlungsfähigkeit zu entwickeln und zu fördern.“ (Theoretisches Memo Nr. 10)

5.2.7 Theorem VII: Inspirationsquelle Medien

In der indirekten und direkten Nutzung von Medien können inspirative, kreative Momente für Kinder liegen, die dem DS einen fruchtbaren Boden geben.

Der gezielte Einsatz von Medien kann in der Arbeit des Darstellenden Spiels sowohl die Kreativität als auch damit die Produktivität der Kinder anregen und fördern. Im Projekt selbst ergab sich der Einsatz des Mediums „Buch“ durch darstellerische Probleme der Schüler/-innen im Bezug auf die Rolle der Indianer. Um die Auseinandersetzung mit dieser Figur anzuregen, brachte die Spielleiterin in einer Theaterstunde ein Indianerbuch mit, in dem kindgerechte Informationen über Lebensweise, gesellschaftliche Strukturen, Religionen usw. zu finden waren:

„Besonders spannend waren dabei die Informationen über Indianer, die in Bildern dargestellt wurden.“ (Protokollauszug Nr. 49)

Die Betrachtung des Buches zeigte bei den Kindern im darauf folgenden Spielen eine intensive Wirkung:

„Das Medium Buch inspiriert die Kinder zur Ausgestaltung des eigenen Spielens.“ (Kodierung Nr. 50)

Darüber hinaus verhalf auch das Medium CD indirekt zu aktiver Produktivität. So wurde in einer Theaterstunde eine CD mit Tanzmusik zum Aufwärmen genutzt:

„Das Aufwärmen zur Musik bereitete allen Kindern viel Freude und es kam der Vorschlag auf, vielleicht einen kleinen Tanz in das Stück zu integrieren.“ (Protokollauszug Nr. 52)

Primär war es an dieser Stelle natürlich die Musik, die den Kindern zur Weiterentwicklung ihres Theaterstückes verhalf. Auf sekundärer Ebene kann jedoch die CD, auf der die Musik zu finden ist, als anregendes Medium gesehen werden. Zum einen hat sich damit im Projekt gezeigt, dass gerade die Rollendarbeit durch den Einsatz von Medien bereichert werden kann:

„Der Umgang mit Medien kann in der Theaterarbeit eine sinnvolle Unterstützung, gerade im Bezug auf die Auseinandersetzung mit bestimmten Rollen, darstellen.“ (Theoretisches Memo Nr. 49)

Zum anderen wurde das kreative Potenzial deutlich, das in dem Einsatz von Medien steckt und auf die Schüler/-innen übertragen werden kann:

„In der theatralen Arbeit können Medien für Kinder als Inspirationsquellen dienen.“ (Theoretisches Memo Nr. 50)

5.2.8 Theorem VIII: Komponente der Wahrnehmung

Durch theatrale Arbeit wird die Wahrnehmung des Individuums für die Gruppe, als auch für sein Gegenüber angeregt und entwickelt. Dabei ist diese Wahrnehmung immer wieder rückwirkend auf das Individuum, indem sie bei ihm Reaktionen auslöst.

Wahrnehmung ist eine wichtige Komponente im gemeinsamen Spiel, die genau dort immer wieder eingefordert wird. In der Theaterarbeit existieren Übungen, die die Wahrnehmung in den Fokus rücken. Die „Fratzen“-Übung ist eine davon. Sie wurde auch im Projekt angewendet. Im Sitzkreis wird dabei eine Fratze, die ein/e Schüler/-in vorgibt, weitergegeben. Derjenige, der eine Fratze bekommt, muss sie sich bei seinem Nachbarn genau anschauen, um sie dann so genau wie möglich nachzuahmen:

„Jeder beobachtete dabei seinen Nachbarn sehr genau und versuchte dessen Gesicht originalgetreu nachzuahmen. Kleine Details, wie das leichte Verziehen der Mundwinkel, wurden sehr genau wahrgenommen.“ (Protokollauszug Nr. 6)

Hierbei führte die Wahrnehmung des Nachbarn zu einer nachgeahmten Fratze für den/die andere(n) Mitspieler/-in und löste somit eine Reaktion beim Wahrnehmenden aus. In ähnlicher Art und Weise geschah dies auch in der „Ich

bin...“-Übung zur Rollenarbeit. Im Spiel nahmen sich die Kinder gegenseitig in ihren Bewegungen, Lauten sowie ihrer Mimik usw. wahr und integrierten Wahrgenommenes in ihre eigene Darstellung:

„Durch das Wahrnehmen des anderen findet bei den Kindern ein Lernen am Gegenüber statt.“ (Kodierung Nr. 45)

Gruppenwahrnehmungen wurden hingegen besonders im Sprechchor bzw. auf akustischer Ebene deutlich. Der ohne vorherige Abstimmung gemeinsam geschaffene Anfang sowie das gemeinsame Ende des Chores zeigten, wie deutlich und genau sich die Kinder akustisch wahrnahmen und, als Reaktion darauf, ein Gefühl für die Gruppe beim Sprechen entwickelten.

„In der Übung nehmen sich die Kinder in der Gruppe wahr und entwickeln ein impulsives Gruppengefühl.“ (Kodierung Nr. 16)

Gleichzeitig konnte der Sprechchor nur durch gemeinsames Sprechen realisiert werden, so dass seine Anforderung vor allem darin bestand, einander sensibel wahrzunehmen.

Somit wurde die Wahrnehmung sowohl eine geforderte, als auch eine geförderte Komponente der Theaterarbeit mit den Kindern:

„Durch theatrale Übungen kann die Wahrnehmung innerhalb einer Gruppe gefördert werden und dabei gleichzeitig zum Einsatz im Spiel kommen.“ (Theoretisches Memo Nr. 16)

5.2.9 Theorem IX: Gestaltungsfähigkeit

Gestaltungsfähigkeit ist eine sowohl an das Individuum als auch an die Gruppe gestellte Anforderung theatraler Arbeit und wird so durch diese bei Grundschulkindern entwickelt. Sie bedarf dabei eines gewissen Frei- raums, zu dem es zunächst hinzuführen gilt.

Im gesamten Projekt stellte sich die Gestaltungsfähigkeit als eine immer wieder kehrende Anforderung an die Schüler/-innen heraus. Schon in kleinen Übungen zur Rollenarbeit, bei denen die Auseinandersetzung mit verschiedenen Figuren gefordert wurde, mussten Rollen in gewisser Art und Weise gestaltet werden. Dabei kamen die Kinder jedoch auf natürliche bzw. auf spielerische, kindgerechte Weise zur individuellen Gestaltung ihrer kleinen Spielsituation:

„Dabei entstanden, wie oben schon einmal erwähnt, kleine eigene Rollenspiele, die von den Kindern selbst aktiv und in gegenseitigem Zusammenwirken fantasievoll ausgestaltet wurden.“ (Protokollauszug Nr. 28)

Im Kontakt mit anderen Rollen, wurden diese Situationen gemeinsam gestaltet. Die gruppenbezogene Gestaltung jedoch zeigte sich als gewöhnungsbedürftig. Teilweise waren die Kinder beim Erarbeiten von Szenen in Kleingruppen nicht in der Lage ohne Unterstützung der Spielleiterin die Gestaltungsaufgabe umzusetzen:

„Mit der Möglichkeit der szenischen Gestaltung gingen die Kinder sehr kreativ um, wobei wiederum die Koordinierung und Umsetzung der Vielfalt an Ideen eine große Herausforderung darstellte.“ (Protokollauszug Nr. 11)

Es wurde dabei deutlich, dass es nicht an kreativen Gestaltungsideen bei den Schülern/-innen mangelte, sondern dass die Auswahl und Umsetzung der passenden Ideen, Probleme bereitete. Andererseits zeigte sich jedoch gleichermaßen, dass zu wenig Freiraum die Möglichkeit, gestalterische Fähigkeiten bei den Kindern zu wecken und zu fördern, hemmen kann:

„Die Begrenzung von Vorgaben während des Spiels erzeugt bei den Kindern eine Steigerung der eigenen Kreativität und Darstellungsfähigkeit.“ (Kodierung Nr. 35)

Somit wurde die gestalterische Fähigkeit der Schüler/-innen zu einer entscheidenden Komponente der theatralen Arbeit, die durch DS aktiviert und gefördert werden kann:

„Theaterarbeit fördert die eigene Gestaltungsfähigkeit.“ (Theoretisches Memo Nr. 7)

Sie benötigt dazu jedoch Entfaltungsmöglichkeiten im Spiel selbst:

„Ein zu großes Maß an Spielvorgaben kann sich bei Kindern negativ auf die eigene Spielintensität und Gestaltungsfähigkeit auswirken.“ (Theoretisches Memo Nr. 35)

5.2.10 Theorem X: Erfahrungen mit dem Körper

Theaterarbeit führt zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper, in der die Kinder lernen, diesen als Ausdrucks- und Kommunikationsmittel zu nutzen. Das Lernen basiert dabei auf ästhetischen Erfahrungen, die die Kinder im DS mit ihrem Körper machen.

Der Körper stellt das Hauptwerkzeug des/der Schauspielers/-in in der theatralen Arbeit dar. Durch den Körper werden Empfindungen, Gedanken, Emotionen ausgedrückt, durch ihn wird im Theater auf der Bühne gesprochen. Dies wurde auch im vorliegenden Projekt sehr deutlich. Schon die theatralen Übungen forderten die Körpersprache der Kinder heraus:

Die Kinder waren allgemein bei der Erfindung von Bewegungen zu ihrem Namen sehr kreativ. Die Bewegungen waren oft sehr dynamisch und ausladend, wobei meist der ganze Körper zum Einsatz kam.“ (Protokollauszug Nr. 2)

Auch die Übung zur Begriffsumsetzung, in der die Kinder im Raum umhergehen und sich bei jedem, den sie trafen, entschuldigen sollten, aktivierte die Körpersprache besonders auf emotionaler Ebene:

„Assoziationen und eigene emotionale Erfahrungen zu dem Begriff werden bei den Kindern im Spiel angeregt und von Ihnen zu einer praktischen, körperlichen Darstellung umgesetzt.“ (Kodierung Nr. 63)

Mit der Aufgabe sich zu bestimmten Begriffen zu bewegen, wurde die Beschäftigung mit dem Körper auf ähnliche Art und Weise bei den Schülern/-innen angeregt. Dabei konnten jedoch mehrere Funktionsweisen des Körpers erkundet werden:

„Durch diese Übung wird den Kindern die Möglichkeit gegeben, das Zusammenspiel zwischen Gestik, Mimik und Sprache sowie dessen Wirkung in kommunikativen Situationen mit dem eigenen Körper zu erkunden.“ (Kodierung Nr. 5)

So lernten die Schüler/-innen einerseits ihren Körper als Ausdrucksinstrument kennen:

„In der Theaterarbeit lernen Kinder ihren Gefühlen und Gedanken mittels ihres Körpers Ausdruck zu verleihen.“ (Theoretisches Memo Nr.63)

Andererseits wurde es ihnen ermöglicht, durch den eigenen Körper bewusst zu kommunizieren:

„Theatrale Übungen bilden einen geschützten Rahmen, in dem die Funktionsweisen der Körpersprache erkundet werden können.“ (Theoretisches Memo Nr. 5)

Grundsätzlich zeigte sich damit im Projekt, dass DS den Kindern die Möglichkeit bietet, ihren Körper nicht nur kennenzulernen, sondern auch gezielt zu nutzen:

Theaterarbeit gibt den Raum, in dem es möglich wird, den eigenen Körper als Ausdrucksmittel kennen und nutzen zu lernen.“ (Theoretisches Memo Nr. 43)

5.3 Bildanalysen und -auswertungen

Jedem Theorem der Protokollanalysen wurde in den Auswertungen ein Bild zugeordnet, das passend erschien. Das Bildmaterial besteht, wie oben schon einmal erwähnt, aus Bildern, die während Proben und Aufführungen von Eltern

gemacht wurden sowie aus eigenen Fotografien während der Theaterstunden. Jedes Bild wird im Folgenden zunächst beschrieben, interpretiert und daraufhin ausgewertet. Die Fotografien sind darüber hinaus mit einem Titel versehen und besitzen einen kleinen Vermerk hinsichtlich Eltern- (A) oder Eigenfotografie (E). Die Bildanalysen sind außerdem geordnet nach den oben aufgezeigten Theoremen, wobei jedes Theorem zu Anfang der jeweiligen Bildauswertung noch einmal genannt wird. Auch dies dient der besseren Orientierung des/der Lesers/-in.

Trotzdem werden die Fotografien zunächst unabhängig von den Protokollanalysen betrachtet, um so möglicherweise Erweiterungen oder neue Einsichten zu erhalten.

5.3.1 Bild zu Theorem I

Grundschul Kinder besitzen meist noch keine ganzheitliche Vorstellung theatraler Dimensionen. Das Konzept des Theaters kann jedoch im DS in seinen Grundsätzen erfahrbar gemacht werden.



„Der Emotionsbereich des Missmuts“ (E)

Bildbeschreibung

Im Vordergrund des Bildes ist ein Mädchengesicht zu sehen, das auf eine bestimmte Art und Weise direkt in die Kamera schaut. Ihre Augen sind zu Schlitzeln verkleinert, der Mund geschlossen und die Mundwinkel zeigen nach unten. Auch ihre Schulter zeigt eine abfallende Tendenz. Links hinter ihr ist ein weiteres Mädchen zu erkennen. Sie verschränkt die Arme vor ihrem Körper, steht breitbeinig und schaut zum Betrachter. Ihre Augen sind geöffnet, schauen jedoch mit ernstem Blick zur Kamera. Auch sie hat den Mund geschlossen

und scheint dabei die Mundwinkel nach unten zu ziehen. Ihr Gesichtsausdruck wirkt grimmig und missmutig. Der Hintergrund des Bildes zeigt drei weitere Kinder in verschiedenen Positionen. Ein Junge direkt hinter dem zweiten Mädchen steht seitlich zur Kamera. Er bildet den hinteren Mittelpunkt des Bildes und sein Gesicht ist nicht richtig zu erkennen. Das linke Bein wird jedoch zu einem Vorwärtsschritt ausgestellt. Er hebt dabei seine Arme vor die Brust und knickt den rechten nach innen ein, während der andere etwas höher gehalten und mit der Hand in Schrittrichtung ausgestreckt wird. Sein Kopf ist gleichzeitig leicht nach vorne geneigt. Ein anderer Junge rechts hinten im Bild hat sich zum Betrachter gedreht, fokussiert jedoch einen Punkt außerhalb des Bildes. Seine Hände sind vor seinem Bauch zusammengeführt und sein Gesichtsausdruck weist eine ernste Mimik auf. Das Mädchen links neben ihm ist nur bis zu den Schultern zu erkennen. Auch ihr Blick wandert aus dem Bildfeld heraus. Besonders interessant ist ihre Mundbewegung. Die Unterlippe ist stark nach vorne geschoben und zieht die Wangen mit nach unten. Die Kinder scheinen vor einem schwarzen Hintergrund zu stehen. In der rechten Bildecke sind einige Holzinstrumente zu erkennen.

Interpretation

Die Schüler/-innen befinden sich in einer gemeinsamen Spielsituation. Es handelt sich dabei um ein Spiel zur Raumeinteilung und Emotionsübung. In der Bildbeschreibung wird deutlich, dass alle Kinder, die auf dem Bild zu erkennen sind, ähnliche emotionale Regungen zeigen. Vor allem der Gesichtsausdruck und die Mimik scheinen dabei wichtige Elemente des eigenen Ausdrucks zu sein. Während die zwei vorderen Mädchen versuchen, die geforderte Emotion des Missmuts in diesem Raumbereich vorwiegend durch ihre Mimik umzusetzen, nutzen die Jungen im Hintergrund ihren Körper sowie dessen Positionierung im Raum. So hält sich der Junge ganz rechts im Bild in der hintersten Ecke des Raumes auf und nimmt dabei eine bestimmte Körperhaltung ein, in die er auch mimische Elemente integriert. Er wirkt dadurch zurückgezogen und grimmig. Das Gefühl des Missmuts wird so versucht durch den Einsatz verschiedener theatraler Dimensionen (Mimik, Körperhaltung, Positionierung im Raum) auszudrücken. Der Junge im hinteren Bildmittelpunkt integriert zusätzlich Bewegungselemente in seine Darstellung. So erkunden die Kinder sowohl zusammen als auch individuell verschiedene Dimensionen des Theaters. Einerseits entdecken sie unterschiedliche Positionierungen im Raum sowie dessen Qualität als Proberaum, indem sich selbst ausprobiert werden kann. Andererseits kommt auch die Dimension Körper und Körpersprache zum Tragen. Zum vorgegebenen emotionalen Zustand werden verschiedene

mimische, gestische und bewegungstechnische Versuche unternommen und erkundet.

Auswertung

Übungen zu theatralen Dimensionen sind wichtige Aspekte der Arbeit im DS. Sie fördern die Auseinandersetzung mit der Kunstform des Theaters und entwickeln ein Verständnis für das Zusammenwirken seiner Bestandteile (zu denen sowohl der Körper und die Körpersprache als auch Raum, Mimik etc. gehören). In diesem Sinne kann so bei den Kindern eine grundlegende Vorstellung von Theater entwickelt werden. Die Emotionsübung, in der der Raum in vier kleine Räume mit unterschiedlichen Emotionen darin eingeteilt wird, eignet sich besonders gut, da sie unterschiedliche Dimensionen ansprechen kann. Die Kinder können sich hier sowohl durch ihre räumliche Positionierung als auch durch Körpersprache und Körperhaltung ausdrücken, so dass verschiedene theatrale Dimensionen im Zusammenspiel genutzt werden. Weiterhin gibt die Übung viel Freiraum, um Theater als Proberaum zu erfahren, in dem Handlungen und Verhaltensweisen ohne Konsequenzen ausprobiert werden können.

5.3.2 Bild zu Theorem II

Die Rolle ist ein entscheidendes Element in der Theaterarbeit mit Kindern. Sie kann produktive Wirkungsdimensionen besitzen und gleichzeitig Schwierigkeiten für die Schüler/-innen mit sich führen.



„Die Dorfbewohner“ (A)

Bildbeschreibung

Im Bild sind drei Kinder zu sehen. Sie sitzen auf dem Boden nebeneinander und nehmen dabei unterschiedliche Körperhaltungen ein. Der Junge links außen streckt beim Sitzen die Beine nach vorne aus, beugt den Rücken und legt seine Hände auf die Knie. Das Mädchen in der Mitte sowie das Mädchen am rechten Bildrand sitzen beide in einem Schneidersitz. Während das mittlere Kind eine Hand auf dem Knie und eine in der Luft hat, liegen bei der rechten Schülerin beide Hände auf den Oberschenkeln. Weiterhin zeigen alle drei Kinder verschiedene Mimiken. Der Junge fokussiert einen Punkt außerhalb des Bildes. Die Blicke der Mädchen bleiben jedoch im Bild. Das rechte Kind hat die Augen und den Mund leicht geöffnet. Der Blick des mittleren Mädchens wandert mit gebeugtem Kopf nach unten in ihren Schoß. Alle drei Kinder tragen schwarze Kleidung. Der linke Junge und das rechte Mädchen tragen zusätzlich ein Stirnband mit Federn. Im Hintergrund sind links und rechts Teile von grünen Bäumen aus Pappe zu erkennen.

Interpretation

Die Kinder sitzen als Indianer verkleidet in einem Halbkreis zusammen und spielen die Szene „Yakari und die Indianer“. Dabei versuchen alle drei Kinder eine Haltung einzunehmen, die sie bei der Figur als typisch empfinden, oder die sie kennen. Das mittlere Mädchen versucht dabei durch das Schlagen der Hände auf die Knie ein Trommeln zu imitieren. Diese Tätigkeit verbindet sie vermutlich mit der Indianerfigur. Das rechte Mädchen hingegen führt keine bestimmte Tätigkeit mit ihrem Körper aus, sondern versucht einerseits ihre Mitspieler/-innen im Blick zu behalten, andererseits aber auch dem geforderten Indianer durch mimische Elemente Ausstrahlung zu geben. Sie zieht dabei ihre Augenbrauen leicht nach oben und gibt so ihrem Gesicht einen belächelnden und gleichzeitig erwartenden Ausdruck. Auch der geöffnete Mund drückt Erwartung aus. Gleichzeitig scheint er jedoch auch eine gewisse Unsicherheit mitunter hinsichtlich des Sprechens zu zeigen. Der linke Junge hingegen besitzt einen offenen, etwas starren Blick auf einen Punkt nach vorne außerhalb des Bildes und des Fotografenbereiches. Er wirkt wach und ernst, jedoch gleichzeitig auch etwas abgelenkt. In Kombination mit einem leicht gesenkten Kopf sieht es so aus, als wolle er etwas beobachten und gleichzeitig über etwas nachdenken. In seinem Sitz nimmt er eine ganz andere Haltung gegenüber den beiden Mädchen ein. Während diese eine gewisse Körperspannung bewahren zeigt er sich sehr locker und lose. Die Hände machen eine gewisse Unsicherheit deutlich, versucht er doch die linke Hand in eine Bewegung zu integrieren, die jedoch nicht wirklich durchgeführt wird. Er ist seinen Mitspielerinnen nicht zugeneigt, hat sie nicht im Blick und kann so auch

nicht auf sie reagieren. Er scheint viel mehr mit sich selbst als mit den anderen zu spielen.

Auswertung

Das Bild gehört zu einer Szenenaufnahme während der allerersten Aufführung und zeigt unterschiedliche Versuche, eine der Lebenswelt der Kinder ferne Figur lebendig werden zu lassen. Besondere Schwierigkeiten scheinen bei der Fantasie von Bewegungen zu bestehen. Alle drei Kinder signalisieren durch ihre Körperhaltungen eine weitgreifende Verunsicherung in dieser Hinsicht. Sie versuchen sich stark auf sich selbst zu konzentrieren, kommen dabei aber in kein gemeinsames Spiel. An dieser Stelle wäre eine intensivere Rollenerarbeitung von Nöten, in der die Kinder weitere Erfahrungen mit der Rolle des Indianers machen und sie studieren können. So lange dies nicht erfolgt kann auch keine Identifikation mit der Figur entstehen, die zu einem intensiveren Spiel führt. Rollendarbeit bildet somit eine Grundlage des Spielens und ist in der Theaterarbeit mit Kindern, gerade im Hinblick auf fremde Rollen außerhalb der kindlichen Lebenswelt, eine unverzichtbare Komponente.

5.3.3 Bild zu Theorem III

Unter der Voraussetzung eines gegebenen Freiraumes, in dem es möglich wird mit Sprache experimentell zu arbeiten, kann DS einen Beitrag zu positiven Spracherfahrungen für Kinder leisten.



„Der Sprechchor“ (A)

Bildbeschreibung

Im Bild sind im Vordergrund acht Kinder zu sehen, die in mehreren Reihen dicht zusammenstehen. Das Kind in der vordersten Reihe nimmt dabei eine gebückte Haltung ein.

In der zweiten Reihe steht ein Mädchen in der Mitte und schaut gerade aus auf einen Punkt außerhalb des Bildes es hat die Hände zu Fäusten geballt. Die anderen schauen interessiert zu ihr herüber. Einige scheinen dabei zu lächeln. Das Kind ganz links außen fixiert jedoch einen anderen Punkt außerhalb des Bildes. Alle Kinder tragen schwarze Kleidung, einige haben ein Stirnband mit Federn auf. Im Hintergrund sind Bäume aus Pappe zu sehen. Ganz rechts liegt etwas Goldenes auf dem Boden. Daneben scheint jemand zu sitzen, der jedoch nicht richtig zu erkennen ist.

Interpretation

Die Kinder stehen auf dem Bild in einem Pulk zusammen und scheinen sich vor allem auf die Schülerin in der Mitte zu konzentrieren. Ihre Haltung ist etwas starr nach vorne geneigt und gespannt. Durch ihren Mund, ihren Blick und ihre Körperhaltung zeigt sie einen Ansatz sprechen zu wollen. In dieser Rolle als Sprecherin (bzw. als diejenige, die mit dem Sprechen dran ist) scheint sie die Aufmerksamkeit und Konzentration der anderen auf sich zu ziehen. Gleichzeitig wirken die anderen Kinder um sie herum als eine Art geschützter Kreis, in dem sie sich nun mit allen Sinnen dem Sprechen hingibt. Ihr Gesicht verdeutlicht ein Gefühl von Sicherheit und Freude nun an der Reihe zu sein. Die anderen Kinder freuen sich mit ihr in dieser Situation und beobachten gleichzeitig ihren Auftritt. Auch der einzige Junge in der ersten Reihe traut sich selbstsicher geradeaus in das Publikum zu schauen. Er weiß schließlich, dass er die Gruppe im Rücken hat. Genauso scheint es auch dem Mädchen im rechten Bildrand zu gehen. Auch sie kann Sicherheit durch ihre Mitschüler/-innen im Spiel erfahren. Sie hält sich mit einer Hand an ihrem Vordermann fest und ist so in einer sicheren Position, in der sie das Geschehen mitverfolgen kann. Die Schülerin ganz links außen besitzt eine sehr entspannte Körperhaltung. Sie muss auch nicht ihre Mitschülerin mit den Augen verfolgen, sondern verlässt sich ganz auf ihr Gehör und ist schon bereit selbst zu sprechen.

Auswertung

Das Bild zeigt die Schüler/-innen in einem Sprechchor, in dem phasenweise gemeinsam und vereinzelt gesprochen wird. Er gehört zur 2. Szene, in der die Indianer etwas über Yakari erzählen. In diesem Sprechchor ist vor allem zu beobachten, dass die Kinder besondere Freude am gemeinschaftlichen Auf-

treten auf der Bühne haben. In der Gruppe fühlen sie sich sicher und können so auch einzeln ohne Angst sprechen. Wiederum kann der Einzelbeitrag eine motivierende Wirkung auf die anderen Gruppenmitglieder besitzen, die sich dadurch selbst zum Sprechen animiert fühlen. Es bildet sich somit eine wechselseitige Wirkung zwischen der Gruppe und ihren Mitgliedern: Während die Gruppe dem Individuum einen Raum von Sicherheit und Schutz auf der Bühne vermittelt, der dazu führt, aus sich selbst sprachlich herauszugehen und sich zu präsentieren, motiviert das Sprechen und Spielen des Einzelnen wiederum die Gruppe zu weiteren sprachlichen Einsätzen. Der Sprechchor stellt somit ein besonderes Element in der Theaterarbeit mit Kindern dar, weil er ihnen einen bestimmten experimentellen Raum bietet, in dem Unsicherheit im Spielen abgebaut und sprachliche Kompetenz gefördert werden kann.

5.3.4 Bild zu Theorem IV

Um die Kinder zu eigener Produktivität anzuregen und demotivierende Momente zu vermeiden, sollte der/die Spielleiter/-in die Gruppe gut kennen und die theatrale Arbeit auf sie zuschneiden.



„Yakari und die Indianer im Tippi“ (A)

Bildbeschreibung

Auf dem Bild sind zunächst drei Kinder im Bildmittelpunkt zu sehen, die auf dem Boden in einer Art Kreis zusammen sitzen. Der Rahmen des Kreises wird durch zwei Schülerinnen jeweils links und rechts gegeben. Diese zwei Schüler/-innen liegen sich auf dem Boden mit gespreizten Beinen gegenüber. Das rechte Kind hat dabei die Hände auf den Bauch gelegt und schaut in den Hintergrund. Die Arme des linken Mädchens liegen neben ihrem Kopf auf dem Boden. Sie schaut unterdessen nach vorne und hat die Augen geschlossen.

Die drei Kinder in der Mitte sitzen in einer entspannten Haltung und schauen sich gegenseitig an. Alle Schüler/-innen tragen schwarze Kleidung. Nur die drei mittleren Kinder haben zusätzlich noch Stirnbänder mit Federn auf den Köpfen. Im Hintergrund sind bunte Bäume aus Pappe zu erkennen.

Interpretation

Auf dem Bild zeigen die Kinder eine bestimmte Formation. Die beiden liegenden Schülerinnen rechts und links im Bild stellen durch ihre Körperhaltung ein Tippi dar, in dem die anderen drei Mitspieler/-innen sitzen und als Indianer in einen Dialog kommen. Anhand der Körperhaltungen ist zu erkennen, dass die Kinder sich dabei recht entspannt und wohl auf der Bühne fühlen. Im durch die Mitschüler/-innen gebildeten Tippi können sie in der Gruppe zusammensitzen und mutig ihren Dialog führen. Sie konzentrieren sich dabei aufeinander und sind so auch fähig auf ihr Gegenüber einzugehen und miteinander zu arbeiten. Die beiden liegenden Mädchen wirken dabei als Rahmen gebendes Element. Sie erstellen mit ihrem Körper einen Schutzraum und einen bestimmten Ort auf der Bühne, der den anderen Spieler/-innen Orientierung und Sicherheit im Spiel bietet. Somit werden den Kindern in der Szenerie Hilfen und Entwicklungsräume gegeben, die von ihnen selbst erstellt und genutzt werden können.

Auswertung

DS kann vielseitige Entwicklungs- und Förderungschancen für Kinder enthalten. Um diese gewährleisten zu können bedarf es jedoch einer kindgerechten Gestaltung der theatralen Arbeit. Hierzu ist es vor allem als Spielleiter wichtig zu wissen, inwiefern Freiräume, feste Rahmenbedingungen und Orientierungshilfen gegeben werden müssen. Auch, wenn auf dem Bild keine Spielleiterin zu sehen ist, so zeigt es doch, dass die Kinder zu einer szenischen Arbeit geführt wurden, in der sie selbst eine entspannte Arbeitsatmosphäre, gestalterische Freiräume und Hilfen entwickeln sowie bekommen, die ihnen ein kindgerechtes Spiel ermöglichen. Hierzu müssen jedoch bei der Spielleiterin im Rückschluss spezielle Kenntnisse über die Gruppe (z.B. hinsichtlich bevorzugter Arbeitsweisen, Orientierungsmaßstäbe usw.) vorhanden gewesen sein.

5.3.5 Bild zu Theorem V

Die Fähigkeit Sachverhalte/Situationen nicht nur zu denken, sondern sie produktiv in theatrale Darstellungen umzusetzen und dabei zu strukturieren, ist eine grundsätzliche Anforderung, die theatrale Arbeit an Kinder

stellt, in der Altersstufe der ersten und zweiten Klasse jedoch der Unterstützung seitens der Spielleitung bedarf.



„Rollenübung in zwei Gruppen“ (E)

Bildbeschreibung

Im Bild sind verschiedene Gruppierungen von Kindern zu erkennen. Der Vordergrund zeigt in der linken Mitte zwei Mädchen, die sich auf dem Boden gegenüberhocken. Das linke Mädchen von beiden streckt dem anderen die Hand entgegen, während dieses sie zu betrachten scheint. Neben den beiden, am linken vorderen Bildrand, sind zwei Jungen zu sehen, die eine ähnliche Position eingenommen haben. Der Junge ganz links außen bewegt die Hand auf sein Gegenüber zu, während der andere seinem Partner ein Ohr zuwendet. Hinter den vier Schülern/-innen, die jeweils zu zweit miteinander zu spielen scheinen, sind zwei weitere Kinder sichtbar. Da das linke jedoch von den Schülern/-innen im Vordergrund etwas verdeckt wird, ist nur seine Position in der Hocke auf dem Boden zu erkennen. Das rechte Kind scheint ihm eine Hand auf die Schulter zu legen und es anzuschauen. Im Hintergrund sind links zwei Schülerinnen im Stehen zu erkennen. Das Mädchen im grünen Pulli steht mit dem Rücken zur Kamera und hat die Knie leicht gebeugt. Sein Oberkörper neigt sich nach vorne, das rechte Bein hebt vom Boden ab und der rechte Arm wird gleichzeitig angehoben, so dass es gerade in einer Bewegung zu sein scheint. Ihm gegenüber steht ein Mädchen im roten Pulli und wendet sich mit dem Körper leicht ab. Sein Blick ist jedoch auf die Aktion der Partnerin gerichtet. Auf der rechten Seite ist ein weiteres stehendes Mädchen zu erkennen, die den zwei anderen zuzuschauen scheint. Im mittleren Hintergrund sitzen drei weitere Kinder einander zugewandt auf dem Boden. Während die linke Schülerin vor den zwei anderen sitzt, begutachten diese ihre Hände.

Interpretation

Die Kinder befinden sich in gemeinsamen Rollenspielsituationen. Aus der Rollenübung, in der die Kinder zunächst in zwei Gruppen eingeteilt werden und jeweils eine Rolle pro Gruppe zugewiesen bekommen (in diesem Fall Gruppe I ‚Tiere‘, Gruppe II ‚Tierärzte‘), gehen sie aufeinander zu und beginnen zu spielen. Einerseits orientieren sich die Kinder in der gesamten Gruppe aneinander, was unter anderem an der auffällig oft gewählten Sitzposition der Zweier- und Dreier-Gruppierungen auf dem Boden zu erkennen ist. Andererseits entwickeln sie gruppierungsintern eigene kleine Spielsituationen. Das gemeinsame Spiel zeigt sich dabei strukturiert und organisiert. So sind beispielsweise bei den Zweier-Gruppen im Vordergrund jeweils deutliche Rollenzuweisungen zu erkennen, die die Kinder im Spiel umsetzen. Da jedoch in der Übung zwei verschiedene Rollen vorgegeben wurden, kennt jede/r Schüler/-in seine/ihre Rolle und kann sich beim Spielen daran orientieren. Handlungen, Sprache und Setting werden jedoch von den Kindern selbst entworfen, womit vielfältige Spielsituationen im Vordergrund des Bildes entstehen. Während es in der vorderen Gruppe viel mehr um eine kranke Pfote geht, liegt der inhaltliche Schwerpunkt der Jungen im linken Bildrand eher bei einem kranken Bein. Die hockende Dreier-Gruppe im Hintergrund besitzt gleich zwei Tierärzte, die sich um ein krankes Tier kümmern. Dem gegenüber sind bei den drei stehenden Kindern zwei Tiere anwesend, die vom Tierarzt (dem stehenden Mädchen rechts) eingefangen werden müssen. Diese unterschiedlichen Rollenkonstellationen führen zu verschiedenen Handlungen und Settings, die jedoch innerhalb der einzelnen Spielsituationen allen Spielern/-innen bewusst und klar sind.

Auswertung

Mit einfachen Strukturierungshilfen sind Kinder in der Lage, ihr eigenes Spiel gemeinsam zu organisieren und zu entfalten. Der gegebene Freiraum wird dabei produktiv von den Schülern/-innen genutzt und führt zu einer Vielfalt an Spielsituationen, die wiederum in sich eigene Bedingungen, Vorgaben und weitere Organisationsstrukturen besitzen.

Dabei können in dieser Vielfalt auch gemeinschaftliche Darstellungsstrukturen entstehen, die sich durch Wahrnehmung und Nachahmung fremder Spielmomente herausbilden (wie beispielsweise das Spielen in der Hocke auf dem Boden). Hilfen zur Strukturierung sollten daher so eingesetzt werden, dass sie lediglich die erste Orientierung geben, jedoch keine zu großen Spieleinschränkungen fordern.

5.3.6 Bild zu Theorem VI

Das DS unterstützt die Entwicklung sozialer Kompetenzen, indem es diese von den Kindern als Rahmenbedingung einfordert. Es leistet somit einen Beitrag zur Entwicklung grundlegender Kompetenzen in der Grundschule.



„Die Rolle des Bauern“ (E)

Bildbeschreibung

Im Bildmittelpunkt ist ein Junge zu sehen, der im Inneren eines Sitzkreises steht. Seine Körperhaltung zeigt einen leicht ausgestellten Schritt und einen nach vorn geneigten Oberkörper. Seine Hände sind in die Hüften gestemmt und sein Gesicht besitzt eine besondere Mimik. Während sein Blick zu einem sitzenden Kind im Kreis wandert, ist sein Mund aufgerissen. Sein Gesicht wirkt verärgert und er scheint zu schreien. Die Schüler/-innen im Sitzkreis beobachten den Jungen. Sie zeigen dabei unterschiedliche Reaktionen. Während das Mädchen mit dem roten Stirnband im Hintergrund grinst und zu ihren Mitschülern/-innen auf der anderen Seite des Kreises herüberblickt, hat das Mädchen links neben ihr den Mund geöffnet und konzentriert sich auf den Jungen in der Kreismitte. Das Mädchen am linken Bildrand hat sich hingegen leicht vorgebeugt und stützt den Kopf auf ihre rechte Hand. Die Gesichter der Kinder im Vordergrund sind nicht zu erkennen, da sie mit dem Rücken zur Fotografin sitzen. Ihre Kopfhaltung deutet jedoch darauf hin, dass auch sie den Jungen im Kreis betrachten. Auch die Kinder im rechten Bildrand schauen auf das Treiben der Kreismitte. Während das mittlere Mädchen leicht an der Kreismitte vorbeiblickt und einen nachdenklichen Gesichtsausdruck zeigt, konzentrieren sich die anderen beiden Schüler/-innen auf den Jungen.

Die Kinder tragen teilweise schwarze und teilweise alltägliche Kleidung. Der Hintergrund ist mit einem Klavier, Notenständern und einer Tafel sowie rechts im Bild einem Fenster ausgestattet.

Interpretation

Der Sitzkreis bildet eine Art Bühne, auf der der Junge in der Kreismitte seine Rolle vorführen kann. Er zeigt dabei keine Scheu und versucht seinen gesamten Körper als Ausdrucksmittel zu nutzen. Die anderen Kinder beobachten dabei ihren Mitschüler sehr genau und können so im Anschluss daran Tipps und Vorschläge zur Weiterentwicklung der Rolle geben. Mit dem Sitzkreis schaffen die Kinder eine gemeinschaftliche Atmosphäre, in der sich jeder als integrativer Teil der Gruppe wahrnehmen kann. Mit dem Wissen, dass seine Mitschüler/-innen ihn unterstützen, hat auch der Junge in der Kreismitte Mut und Lust an seiner Rolle, die er deutlich versucht auszuspielen. Die anderen Kinder konzentrieren sich auf sein Spiel, geben ihm ein aufbauendes Publikum und stehen ihm gleichzeitig hilfsbereit zur Seite. Der Junge macht dabei soziale Erfahrungen als Individuum einer Gruppe, während seine Mitschüler/-innen sich in Toleranz und Hilfsbereitschaft üben. In dieser Arbeit werden somit neben theatralen Elementen auch soziale Kompetenzen geschult und gefördert.

Auswertung

Theaterarbeit schafft Räume, in denen es möglich wird, soziale Kompetenzen bei Kindern anzubahnen. Die auf dem Bild zu erkennende theatrale Übung forderte verschiedene soziale Fähigkeiten ein. Das Schaffen einer gemeinsamen Arbeitsatmosphäre konnte nur durch gemeinschaftliches Zusammenwirken entstehen. Des Weiteren lebte die Übung vor allem von der Hilfsbereitschaft, Toleranz und Akzeptanz der Kinder gegenüber ihren Mitschülern/-innen. Theaterarbeit kann hier an zentralen und grundlegenden sozialen Bildungszielen ansetzen, die es in der Grundschule zu entwickeln gilt.

5.3.7 Bild zu Theorem VII

In der indirekten und direkten Nutzung von Medien können inspirative, kreative Momente für Kinder liegen, die dem DS einen fruchtbaren Boden geben.



„Die Auseinandersetzung mit dem Medium ‚Buch‘“ (E)

Bildbeschreibung

Auf dem Bild sind sechs Kinder zu sehen, die sich um ein auf dem Boden liegendes Buch scharen. Die Bildmitte zeigt dabei eine Gruppe von drei Mädchen. Während das mittlere der drei das Buch aufgeschlagen festhält, schauen die anderen beiden hinein und deuten mit ihren Zeigefingern auf bestimmte Stellen darin. Die Kinder am rechten und linken Bildrand blicken gespannt zu dem Buch herüber. Ein Mädchen im rechten Bildhintergrund hält die Augen leicht nach unten gesenkt und hat den Mund geöffnet. Es scheint mit dem Mädchen im Vordergrund zu sprechen. Der Junge im linken Bildrand stützt sich mit den Handflächen auf dem Boden ab, lehnt sich ein wenig nach vorne und schaut interessiert in das Buch hinein. Auch das Mädchen am rechten vorderen Bildrand nimmt diese Position ein. Im Hintergrund sind Tische und Stühle zu sehen, die auf einen Klassenraum hindeuten.

Interpretation

Das Bild zeigt einen interessierten Umgang der Kinder mit dem Medium ‚Buch‘, der aufgrund von Darstellungsschwierigkeiten mit den Rollen der Indianer herbeigeführt wurde. Das Indianerbuch soll in diesem Fall dazu dienen, sich mit einer den Schülern/-innen unbekanntem Kultur vertraut zu machen. Mit seinen Illustrationen regt es zum Entdecken an. Die Kinder beginnen auf eine individuelle Erkundungstour zu gehen. Gleichzeitig bekommen die Schüler/-innen das Bedürfnis ihre eben erfahrene Entdeckung mit den anderen zu teilen. Es kommt dabei zu kommunikativen Begegnungen. Die Mädchen in der Bildmitte deuten mit ihren Fingern auf die für sie wichtigen und interessanten Stellen im Buch, so dass die anderen Kinder um sie herum angeregt werden,

einen differenzierten Blick hinein zu werfen. Das scheint zu funktionieren, denn gerade die Schüler/-innen, die sich weiter weg von dem Medium befinden, recken ihre Hälse und versuchen eine bessere Sicht zu bekommen. Infolge dessen setzen sich die Kinder durch das Medium intensiv mit der ihnen fremden, jedoch geforderten Rolle der Indianer auseinander und lernen gleichzeitig durch gegenseitige Anregung zu gezielter Aufmerksamkeit voneinander sowie miteinander.

Auswertung

In der Theaterarbeit kann das Medium ‚Buch‘ helfen die Rollenarbeit zu unterstützen. Gerade im Hinblick auf fremde Rollen, die nicht zur Lebenswelt der Schüler/-innen gehören, führen Bücher zu einer fachlichen Auseinandersetzung mit dem Unbekannten. Des Weiteren können sie zu gemeinschaftlichen Momenten anregen, in denen die Kinder sich gegenseitig inspirieren und miteinander lernen. Es entsteht eine Arbeitsatmosphäre, in der sich die Schüler/-innen wohlfühlen und selbstständig lernen. Dieses Lernen geschieht gleichzeitig aus der Motivation heraus, das neue Wissen für die geforderte Rolle fruchtbar machen zu können.

5.3.8 Bild zu Theorem VIII

Durch theatrale Arbeit wird die Wahrnehmung des Individuums für die Gruppe als auch für sein Gegenüber angeregt und entwickelt. Dabei ist diese Wahrnehmung auch immer wieder rückwirkend auf das Individuum und löst bei ihm Reaktionen aus.



„Der Streit“ (A)

Bildbeschreibung

Auf dem Bild sind sechs Kinder im Vordergrund zu erkennen. Fünf scheinen in einer Art Halbkreis zu stehen, während das sechste Kind ihnen gegenübersteht. Die Körperhaltungen sind dabei sehr unterschiedlich. Während sich der zweite Schüler von rechts seinem Gegenüber zuwendet, in seiner Körperhaltung jedoch neutral bleibt, beobachtet die Schülerin ganz rechts neben ihm viel mehr einen Punkt in der Bildmitte. Die zweite Schülerin von links hingegen hat die Augen geschlossen, verzieht das Gesicht und hält abwehrend die Hände in die Luft. Auch der Schüler ganz links neben ihr schließt die Augen und bewegt die Hände vor seinem Körper. Die Schülerin, die den anderen gegenübersteht, fokussiert ihren Blick auch auf die Bildmitte, in der sich ein türkisches Flugobjekt zu befinden scheint. Ihren rechten Arm streckt sie nach vorne, bzw. in die Richtung ihrer Mitschüler/-innen aus, als habe sie etwas geworfen. Ihr Arm bildet mit dem Flugobjekt und der Position der linken Mitschülerin, die die Hände abwehrend hebt, eine Linie. Außerdem hebt sie sich im Hinblick auf ihre Kleidung durch ein kariertes Hemd von den anderen ab. Zwei ihrer Mitspieler/-innen tragen hingegen Stirnbänder mit Federn. Im Hintergrund sind Bäume aus Pappe zu erkennen. Auch eine weitere Mitschülerin sitzt in schwarzer Kleidung hinten rechts am Bildrand.

Interpretation

Die Szenerie zeigt eine Spielsituation, in der die Kinder sich aufeinander konzentrieren und unterschiedliche Reaktionen zeigen. Björn, der zweite von rechts, richtet beispielsweise seinen Fokus auf Lara, die der Gruppe im Vordergrund gegenüber steht und mit ihrem Körper eine Aktion ausführt. Ihre rechte Hand ist zu einem Wurf nach vorne gestreckt. Im Werfen richtet sie wiederum ihr Augenmerk auf Janina und das türkische Wurfgeschoss. Janina, die zweite von links, hat anscheinend Laras Aktion schon vor dem Wurf geahnt und reagiert mit einem Hochreißen der Hände, obwohl das Wurfobjekt noch nicht bei ihr angekommen ist. Sie muss somit Lara zuvor im Spiel gut beobachtet haben, um diese Reaktion schnell zeigen zu können. Auch Marko, der erste von links, hat eine Haltung eingenommen, die verdeutlicht, dass er das Geschehen im Spiel wahrnimmt. Auch er hat bereits den Wurf beobachtet und reagiert mit einem Augenschließen. Seine Hände wandern dabei möglicherweise zum Schutz nach oben vor seinen Körper. Jedoch ist er sich gleichzeitig auch seiner linken Nachbarin Janina gewahr, auf die das türkische Objekt zu steuert. Seine linke Hand schwingt dabei leicht nach links, scheinbar, um sich auch von links abzusichern. Bernadett, die erste von rechts, zeigt eher einen belustigten Gesichtsausdruck. Die beobachtete Handlung im Spiel scheint bei ihr viel mehr emotionale Reaktionen auszulösen. Auch die Schülerin im Hin-

tergrund rechts schließt sich dieser Emotionalität an. Als Zuschauerin bewirkt das Spiel bei ihr jedoch ein gespanntes, erwartungsvolles Gefühl. Interessiert und gleichzeitig ein wenig schockiert nimmt sie das Treiben auf der Bühne wahr.

Auswertung

Im theatralen Spiel entwickelt sich bei den Kindern ein komplexes Wahrnehmungs-Reaktions-Gefüge. Die verschiedenen Mitspieler/-innen nehmen dabei teilweise unterschiedliche, teilweise jedoch auch gleiche Aspekte des Geschehens wahr und reagieren individuell. Trotzdem gliedern sich alle Reaktionen und wahrgenommenen Elemente in den Rahmen des Spiels ein und gehen nicht darüber hinaus. Die Kinder werden dabei zu Beobachtern und Akteuren zugleich.

Durch dieses entstehende Wahrnehmungs-Reaktions-Gefüge entwickelt das Individuum in der Theaterarbeit im Rahmen des Spiels sowohl eine auf die Gruppe als auch auf sein Gegenüber bezogene Wahrnehmungs- und Reaktionsfähigkeit.

5.3.9 Bild zu Theorem IX

Gestaltungsfähigkeit ist eine sowohl an das Individuum als auch an die Gruppe gestellte Anforderung theatraler Arbeit und wird so durch diese bei Grundschulkindern entwickelt. Sie bedarf dabei eines gewissen Frei- raums, zu dem es zunächst hinzuführen gilt.



„Im Garten“ (E)

Bildbeschreibung

Auf dem Bild sind fünf Kinder zu sehen, die unterschiedliche Positionen im Raum einnehmen. Die zwei Kinder am rechten Bildrand besitzen dieselbe Körperhaltung. Sie sitzen beide im Schneidersitz auf dem Boden und heben die Arme in einer Kreisform über ihren Kopf. Das Mädchen in der Mitte des Bildes (im lila Pulli) versucht sich dabei in den Schneidersitz eines anderen Kindes mit hineinzusetzen. Sie steht dazu seitlich zur Fotografin mit gebeugten Beinen und vorgestrecktem Oberkörper. Ihr Gesicht ist nicht deutlich zu erkennen. Im Hintergrund sitzt ein anderes Mädchen auf dem Boden. Man kann jedoch nicht sehen, ob sie auch den Schneidersitz angenommen hat. Sie schaut zu den vorderen Kindern herüber und hält die Hände vor der Brust zu einer bestimmten Form gekrümmt. Am vorderen Bildrand ist ein weiteres Mädchen zu sehen, dessen Position und Gesicht jedoch nicht genauer beschrieben werden kann, da es mit dem Rücken zum Betrachter steht. Das Bild ist außerdem aus einer Schräglage gemacht und eröffnet damit eine ungewohnte Betrachtungsperspektive.

Interpretation

Das Bild zeigt die Kinder in einer Rollenübung zum Thema „Garten“. Während die drei auf dem Boden sitzenden Schülerinnen mit ihrem Körper Dinge des Gartens darstellen, versuchen die anderen beiden Mädchen als Klein- und Flugtiere den Garten zu bevölkern. Dabei geht das Kind in der Bildmitte auf ein Angebot der Garten-Gruppe ein. Es entstehen kleinere Rollenspiele, die die Kinder individuell und miteinander gestalten. In dieser Gestaltung ist der Körper das entscheidende Ausdrucksmittel. Die „Garten“-Kinder nutzen beispielsweise ihre Arme zur Darstellung von Blumen und Bäumen. Durch eine bestimmte Haltung, die sie einnehmen, geben sie dem darzustellenden Körper Form und Gestalt. Gleichzeitig gestalten sie gemeinsam ein Gartenbild sowie die individuellen Rollenspiele, die beim Spielen entstehen. Die Mitschülerinnen der „Tier“-Gruppe lassen sich in ihrer Rolle von den Darstellungen ihrer Mitspielerinnen inspirieren und integrieren diese in das eigene Spiel. Es entsteht ein gemeinsam gestaltetes Spiel, das zugleich individuelle Elemente miteinschließt. Die Gestaltung ist in diesem Falle nicht willkürlich entstanden, sondern durch die Aufgabenstellung angeregt worden.

Auswertung

Theaterarbeit regt zu individueller und gemeinsamer Gestaltung an. Sie fördert dabei vor allem die Nutzung des eigenen Körpers als gestalterisches Mittel. Durch das Beobachten anderer theatraler Situationen werden Kinder inspiriert

und integrieren das Wahrgenommene wiederum in ihre eigenen Darstellungen.

Um bei den Kindern diese Gestaltungsfähigkeit zu fördern, bedarf es jedoch auch einem gewissen Freiraum, der die Möglichkeit bietet, Individuelles und Gemeinschaftliches im Spiel zu erproben. Rollenübungen können an dieser Stelle sehr hilfreich sein. Sie bieten Improvisationsspielraum, in dem gestalterischen Elementen Freilauf gewährt werden kann.

5.3.10 Bild zu Theorem X

Theaterarbeit führt zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper, in der die Kinder lernen, diesen als Ausdrucks- und Kommunikationsmittel zu nutzen. Das Lernen basiert dabei auf ästhetischen Erfahrungen, die die Kinder im DS mit ihrem Körper machen.



„Rollenbild: Bauer“ (E)

Bildbeschreibung

Die Bildmitte zeigt drei Mädchen, die ähnliche Bewegungen durchführen. Alle drei stehen in einem ausfallenden Schritt und blicken ihrem Mitschüler, der ihnen im vorderen rechten Bildrand gegenübersteht, entgegen. Das rechte Mädchen dreht dabei den Oberkörper nach rechts und zieht den linken Arm nach hinten. Ihre zwei Mitschülerinnen strecken einen Arm parallel zum Bein nach vorne. Besonders deutlich sind die geöffneten Münder bei den drei Mädchen zu erkennen. Es scheint, als spielen sie ihren Mitschüler direkt nicht nur mit dem Körper, sondern auch mit der Sprache an. Dieser steht hingegen mit dem Rücken zum Betrachter und kann deshalb nicht genauer analysiert werden. Es ist jedoch eine leichte Neigung im Oberkörper nach vorne zu erkennen. Aus dem rechten Hintergrund sehen ihnen zwei weitere Kinder zu. Auch im vorderen linken Bildrand ist noch eine Zuschauerin zu erkennen, die sich

allerdings auch vom Betrachter abwendet und so in ihrer Mimik nicht genau zu beschreiben ist.

Interpretation

In einer Rollenübung probieren die Kinder gemeinsame Darstellungen zur Rolle des Bauern aus. Sie nutzen dabei ihren gesamten Körper sowie auch die Sprache, um verschiedene Möglichkeiten zu erkunden. Während sich die drei Mädchen von einer gemeinsamen Grundkörperhaltung inspirieren lassen, werden gleichzeitig individuelle Bewegungsabläufe ausprobiert. So versucht das rechte Mädchen eine leichte Drehung miteinfließen zu lassen. Das linke Mädchen hingegen hat die Hand zu einer Faust zusammengeballt und versucht so mehr Spannung und Intensität in ihren Körperausdruck zu bringen. Alle drei Schüler/-innen scheinen auf den im rechten Vordergrund stehenden Jungen im Spiel zuzugehen. Dieser reagiert mit einer leicht abwehrenden Körperhaltung (vorgebeugter Oberkörper zur Verteidigung). Es scheint eine Form von Gespräch zwischen den Kindern in diesem theatralen Moment zu liegen, das sich besonders über den Körper abspielt.

Auswertung

Der Körper kann in der Theaterarbeit von den Kindern sowohl als Ausdrucksmittel als auch als Kommunikationsmittel erfahren werden.

Die vorliegende Übung gab den Schülern/-innen Spielraum für körperliche Darstellungs- und Ausdrucksformen, die gemeinsam in der Gruppe, aber auch in individueller Hinsicht erkundet wurden.

Gemeinschaftliche Momente verschaffen darin Anregungen für Bewegungen und geben Inspiration für Neues. In dieser Hinsicht setzen sich die Kinder in der Theaterarbeit mit ihrem Körper auseinander und sammeln wichtige ästhetische Erfahrungen, die ihnen helfen, ihren Körper sinnvoll und gleichzeitig kreativ einzusetzen sowie durch ihn Zustände, Emotionen und Haltungen zu vermitteln.

5.4 Bildung gegenstandsbezogener Theorie

Im Folgenden werden nun mit Hilfe der Theoreme aus den Protokollen sowie den Bildanalysen gegenstandsbezogene Theorien gebildet. Dabei findet ein Aufeinanderlegen der Protokoll- und Bildauswertungen statt. Die Theorien sind wieder nach römischen Zahlen nummeriert und können so den obigen Analy-

sen zugeordnet werden. Ihre Hauptaussage ist auch hier schrifttechnisch hervorgehoben.

I) Grundschulkinder besitzen meist noch keine ganzheitliche Vorstellung theatraler Dimensionen. Das Konzept des Theaters kann jedoch im DS in seinen Grundsätzen erfahrbar gemacht werden.

Theater ist ein Konstrukt, bestehend aus verschiedenen theatralen Elementen, die darin zusammengeführt werden. Umso wichtiger ist es im Darstellenden Spiel, ein Verständnis für diese Kunstform aufzubauen, das deren Grundelemente in ihren Wirkungen kennengelernt hat, erfassen und nutzen kann.

Die Protokollanalysen ergaben dabei, dass gerade Kindern mit wenig Theatererfahrung dieses grundlegende Verständnis noch fehlen kann. Das ist zwar nicht verwunderlich, führt jedoch zu Konsequenzen hinsichtlich der Aufgaben des DS. Es muss Übungen bereitstellen, die den Kindern Erfahrungsspielräume mit den Dimensionen des Theaters verschaffen.

In den Bildauswertungen wurde deutlich, dass beispielsweise die Emotionsübung, in der vier Bereiche mit verschiedenen Emotionen im Raum festgelegt und anschließend von den Kindern durchwandert werden, einen solchen Spielraum bietet. Hier können sich die Schüler/innen in verschiedenen theatralen Elementen (z.B. Körpersprache, Position im Raum, usw.) ausprobieren und dessen Zusammenwirken erkunden.

Gleichzeitig zeigten die Bildanalysen, dass eine theoretische Unerfahrenheit hinsichtlich theatraler Elemente bei den Kindern nicht zwangsläufig auch ein Hindernis in der Praxis darstellen muss. Trotz der Tatsache, dass die Schüler/innen möglicherweise keine grundlegende Vorstellung von Theater besitzen, sind sie in der Lage, im angeleiteten praktischen Spiel theatrale Dimensionen aufzugreifen und in der eigenen Darstellung zusammenzubringen bzw. mit ihnen Erfahrungen zu sammeln.

II) Die Rolle ist ein entscheidendes Element in der Theaterarbeit mit Kindern. Sie kann produktive Wirkungsdimensionen besitzen und gleichzeitig Schwierigkeiten für die Schüler/-innen mit sich führen.

Die Rolle stellt im Theater eine besondere und wichtige Komponente dar. Sie ist das entscheidende Element, auf das es sich einzulassen gilt. Daher sind Übungen zur Rolle in der Theaterarbeit mit Kindern unerlässlich. Ohne sie wird den Schülern/innen die Möglichkeit genommen, sich mit einer Figur auseinanderzusetzen, diese zu erkunden und zu entdecken.

In den Auswertungen der Protokolle wurde ersichtlich, dass die Rollenarbeit eine aktivierende Wirkung besitzen kann. Die Kinder wurden durch sie sowohl zu Kreativität als auch zur Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt angeregt. Dies förderte gleichzeitig die Ausdrucksfähigkeit mit dem eigenen Körper. Probleme tauchten vor allem bei nicht-lebensweltlichen Rollen auf. Die Kinder konnten sich diesbezüglich nur schwer in die Rolle hineinversetzen. Die Bildanalyse ergab jedoch die Einsicht, dass Schwierigkeiten dieser Art nicht unbedingt als solche zu betrachten sein müssen. Viel eher können dabei Erweiterungen der individuellen Auseinandersetzung mit der Figur aktiviert werden, so dass unterschiedliche Darstellungsversuche und Ausdrucksformen entstehen. Die Gruppe wird dadurch heterogener und gewinnt an Ausdrucksstärke.

III) Unter der Voraussetzung eines gegebenen Freiraumes, in dem es möglich wird, mit Sprache experimentell zu arbeiten, kann DS einen Beitrag zu positiven Spracherfahrungen für Kinder leisten.

Sprache nimmt, wie auch die Rolle, einen besonderen Platz in der Theaterarbeit ein. Sie stellt gerade für jüngere Kinder ein wichtiges Ausdrucksinstrument dar, das es im Grundschulalter noch zu erforschen gilt. In den Protokollen wurde deutlich, dass Kinder vor allem das Theater nutzen, um sprachliche Erfahrungen zu sammeln. In den Übungen wurde von den Schülern/-innen außerordentlich gerne mit Sprache experimentiert und geprobt. Gleichzeitig zeigte sich Verunsicherung, wenn diese Erfahrungen durch sprachliche Vorgaben und Regeln stark eingeschränkt wurden. Übungen, die sich hingegen aus leichten Beschränkungen und gleichzeitigen Freiräumen zusammensetzten, schienen die meiste Effektivität zu besitzen. Die Auswertungen der Bilder verdeutlichten dabei, inwiefern Freiraum im Hinblick auf Sprache zu verstehen sein sollte, um ihn für die Kinder zu einem aktivierenden Moment werden zu lassen. An Hand des Sprechchors, in dem einerseits Sprache auf die Gruppe abgestimmt werden muss, andererseits individuelle freie Sprechphasen eingebaut werden können, zeigt sich, dass mit „Freiraum“ nicht gemeint sein kann, uneingeschränkte, sprachliche Möglichkeiten zu besitzen, irgendetwas zu machen. Viel eher wird damit ein Proberaum für Sprache beschrieben, indem individuelle sprachliche Erfahrungen unter schützenden Bedingungen ermöglicht werden.

IV) Um die Kinder zu eigener Produktivität anzuregen und demotivierende Momente zu vermeiden, sollte der/die Spielleiter/-in die Gruppe gut kennen und die theatrale Arbeit auf sie zuschneiden.

Theaterarbeit bietet Kindern vielfältige Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten, die es als Spielleiter/-in jedoch auch zu eröffnen gilt. Die Protokollanalysen machten deutlich, dass es in diesem Sinne wichtig ist, eine sensible, an den Kindern orientierte Leitung des Spiels zu übernehmen, um die Gruppe zu Produktivität anzuregen. Das Bildmaterial zeigte, dass theatrale Arbeit vor allem dann kindgerecht gestaltet werden kann, wenn genügend Kenntnisse über die Gruppe vorhanden sind, so dass die Übungen auf sie abgestimmt werden können. Hierzu gehören beispielsweise:

- Konzentrationsfähigkeit: Wie groß ist die Konzentrationsspanne der Kinder und inwiefern sind Übungen damit für die Gruppe geeignet?
- Theatererfahrung: Besitzen die Schüler/-innen schon Erfahrungen mit Theaterspielen? In welchen Abstufungen müssen theatrale Dimensionen, wie beispielsweise die Rolle, erarbeitet werden?
- Umgang mit Freiräumen: Inwiefern ist die Gruppe in der Lage mit Freiräumen umzugehen? An welcher Stelle müssen auf jeden Fall Freiräume geschaffen werden und wo sind Strukturierungs- sowie Orientierungshilfen notwendig?
- Formen des Arbeitens: Welche Arbeitsweisen werden in der Gruppe präferiert bzw. besonders gut angenommen? Gibt es Arbeitsformen, mit denen große Probleme bestehen bzw. die die Fähigkeiten der Gruppe unterstreichen?

Dieses Wissen über die Gruppe hilft dem/der Spielleiter/-in die Kinder während der Arbeit besser zu verstehen. Überforderungen, die zu Demotivation führen, kann so vorgebeugt werden.

Trotzdem kristallisierte sich in den Protokollauswertungen zusätzlich heraus, dass der/die Spielleiterin auch während der Arbeit einen sensibilisierten Blick für überfordernde bzw. problematische Momente besitzen muss, um dann möglicherweise die Anforderungen zu modifizieren und zu differenzieren.

V) Die Fähigkeit, Sachverhalte/Situationen nicht nur zu denken, sondern sie produktiv in theatrale Darstellungen umzusetzen und dabei zu strukturieren, ist eine grundsätzliche Anforderung, die theatrale Arbeit an Kinder stellt, in der Altersstufe der ersten und zweiten Klasse jedoch der Unterstützung seitens der Spielleitung bedarf.

Hauptbestandteil der Theaterarbeit ist die Entwicklung von Szenen bzw. szenischen Darstellungen. Sie erfordern sowohl Inhalt als auch strukturelle und organisatorische Elemente. In den Auswertungen der Protokolle wurde deutlich, dass das Theaterspiel Fähigkeiten in diesen Bereichen immer wieder von den Kindern einfordert. Dabei gestaltet sich vor allem die gemeinschaftliche Erarbeitung von Szenen als nicht unproblematisch. Die Schüler/-innen benötigen bei diesen Prozessen Hilfen zur szenischen Struktur und Organisation.

Andererseits ergaben die Bildanalysen, dass Grundschüler/-innen in diese Anforderungen der Theaterarbeit hineinwachsen können, wenn ihnen trotz bereitgestellter Hilfen ein gewisser Freiraum gewährt wird. Gemeinschaftliche Erarbeitungsmomente enthalten dabei ein produktives Potenzial, aus dem eine Vielfalt an Darstellungen hervorgehen kann.

Somit sind Hilfen zur Entwicklung von theatralen Darstellungen in der Grundschule durchaus notwendig, sollten jedoch darauf abzielen, die Schüler/-innen zur selbstständigen (ob strukturellen oder organisatorischen) Entfaltung eigener Ideen anzuregen.

VI) Das DS unterstützt die Entwicklung sozialer Kompetenzen, indem es diese von den Kindern als Rahmenbedingung einfordert. Es leistet damit einen Beitrag zur Entwicklung grundlegender Kompetenzen in der Grundschule.

Während des Projekts zeigten sich nicht nur strukturelle und organisatorische Elemente als wichtige Faktoren des Theaterspielens, sondern auch die gemeinschaftliche Zusammenarbeit bekam große Bedeutung. Soll ein Stück entstehen, so müssen alle mitmachen. Das zeichnet die theatrale Arbeit aus und hierin liegen vor allem für die Grundschule Momente wichtigen sozialen Lernens. Die Protokollanalysen ergaben, dass vor allem die Zusammenarbeit im Team tragende Funktion im Theaterspiel besitzt. Als eine Anforderung theatraler Entstehungs- und Gestaltungsprozesse führt sie zur Entwicklung sozialer Fähigkeiten, wie beispielsweise der Hilfsbereitschaft und Empathiefähigkeit gegenüber anderen Teammitgliedern. Außerdem regen theatrale Situationen der Gemeinschaftlichkeit gleichzeitig auch das Verantwortungsbewusstsein der Kinder für ihre Mitschüler/-innen an, das als eine wesentliche soziale Kompetenz gesehen werden kann. Darüber hinaus lebt das Theaterspiel von

zwischenmenschlichen Begegnungen und Beziehungen, die Kommunikation von den Kindern erfordern. Hinsichtlich dessen fördert DS sowohl kommunikative als auch Handlungskompetenz bei Grundschulern/-innen.

In der Auswertung der Bilder wurde deutlich, dass mit theatralen Übungen gleichzeitig ein Bewusstsein für Toleranz und Akzeptanz geschaffen werden kann.

Somit setzt DS nicht nur an sozialen und kommunikativen Kompetenzen an, sondern führt auch zur Förderung grundsätzlicher gesellschaftlicher Werte.

VII) In der indirekten und direkten Nutzung von Medien können inspirative, kreative Momente für Kinder liegen, die dem DS einen fruchtbaren Boden geben.

In unserer heutigen Welt nehmen Medien einen immer größer werdenden Raum ein. Umso wichtiger ist es gerade in der Theaterarbeit, in der sich Kinder mit ihrer Lebenswelt auseinandersetzen, mediale Elemente miteinzubeziehen und zu nutzen. Im vorliegenden Projekt wurde das Medium Buch insbesondere für die Rollenarbeit eingesetzt. In den Protokollanalysen wird hinsichtlich dessen deutlich, dass Medien sowohl eine Wissens- als auch eine Inspirationsquelle für Kinder besitzen können. Sie führen zur Auseinandersetzung mit der zu spielenden Rolle im realen Leben und erweitern so die Darstellungsfähigkeit sowie das eigene Wissen. In diesem Sinne steigern sie auch die kindliche Produktivität innerhalb der Theaterarbeit.

Die Bildauswertungen verdeutlichen, dass die Beschäftigung mit Medien gleichzeitig zu einer angenehmen Atmosphäre beitragen kann, in der für Kinder ein gemeinsames Lernen möglich wird. Auch die Kommunikation untereinander findet dabei Förderung.

VIII) Durch theatrale Arbeit wird die Wahrnehmung des Individuums für die Gruppe, als auch für sein Gegenüber angeregt und entwickelt. Dabei ist diese Wahrnehmung immer wieder rückwirkend auf das Individuum, in dem es bei ihm Reaktionen auslöst.

In unserem gesamten Leben spielt Wahrnehmung eine große Rolle. Vor allem in der Theaterarbeit gehört sie zur Basis des Spielens. Die Protokolle zeigten dabei deutlich, dass theatrale Übungen vor allem dadurch Wahrnehmung bei den Kindern anregen, als dass sie diese immer wieder einfordern. Man selbst nimmt dabei andere wahr und gehört gleichzeitig zu wahrnehmbaren Elementen der Mitschüler/-innen. Mit den Bildauswertungen konnte ein komplexes Wahrnehmungs-Reaktionsgefüge erkannt werden, in dem durch Wahrneh-

mung verschiedener Aspekte individuelle Reaktionen im Spiel entstehen. Diese werden jedoch gleichzeitig durch den spielerischen Rahmen bedingt, so dass dem Individuum innerhalb dessen sowohl die Rolle des Beobachters als auch des/der aktiven Spielers/-in zukommt. Die daraus resultierende Ambivalenz der Anwesenheit fördert bei den Kindern die Fähigkeit wahrzunehmen, gleichzeitig jedoch auch das Wahrgenommene zu verarbeiten und Darstellungsformen dafür zu finden.

IX) Gestaltungsfähigkeit ist eine sowohl an das Individuum als auch an die Gruppe gestellte Anforderung theatraler Arbeit und wird so durch diese bei Grundschulkindern entwickelt. Sie bedarf dabei eines gewissen Freiraums, zu dem es zunächst hinzuführen gilt.

Ob die Gestaltung einer Rolle, einer Szene oder eines Settings, Theater erfordert in vielerlei Hinsicht gestalterische Fähigkeiten. Vor allem die Rollenübungen ließen in den Protokollanalysen mehrschichtige gestalterische Dimensionen erkennen, die auf Kinder in der Theaterarbeit wirken. So stellte sich heraus, dass sowohl kreative Gedanken zu einer Rolle, als auch deren künstlerische Umsetzung im DS von den Schülern/-innen geleistet werden müssen. Vor allem im letzteren können jedoch noch problematische Momente für Grundschüler/-innen liegen. Die Fähigkeit, Prioritäten hinsichtlich gestalterischer Ideen zu setzen und diese in eine Darstellung zu bringen, befindet sich dabei noch in entwicklungstechnischen Anfängen. Dies darf jedoch nicht dazu führen, dass gestalterischer Freiraum eingeschränkt wird, so dass darunter die Eigenproduktivität der Kinder leidet.

Die Bildanalysen zeigten, dass vor allem die gemeinschaftliche Gestaltung kreative Momente birgt, die sich positiv auf die theatrale Darstellung auswirken können. In der gegenseitigen Inspiration überwinden die Kinder gestaltungstechnische Schwierigkeiten und lernen voneinander. Dies kann wiederum nur dort geschehen, wo Kinder relativ frei von Beschränkungen und Vorgaben sind.

DS wirkt mit seinen Anforderungen somit grundsätzlich gestaltungsfördernd und sollte vor allem hinsichtlich seines gestalterischen Freiraums als eine Bereicherung für kindliche Fähigkeiten verstanden werden.

X) Theaterarbeit führt zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper, wobei die Kinder lernen, diesen als Ausdrucks- und Kommunikationsmittel zu nutzen. Das Lernen basiert dabei auf ästhetischen Erfahrungen, die die Kinder im DS mit ihrem Körper machen.

Der eigene Körper stellt ein zentrales Ausdrucks- und Darstellungsmittel im Theater dar. Umso wichtiger ist es, ein Gefühl für ihn zu bekommen und ihn damit kreativ einsetzen zu können.

Die Protokollauswertungen führten zu dem Ergebnis, dass theatrale Übungen die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper fördern und das Bewusstsein für dessen kreative Nutzung im Spiel anregen. Dabei eröffnet sich Grundschülern/-innen nicht nur die Möglichkeit, sinnhafte Ausdrucksformen durch den Körper zu transportieren, sondern gleichzeitig durch diesen verschiedenartig (sei es durch Mimik, Gestik, Bewegung) zu kommunizieren.

Auch die Auswertungen der Bilder unterstreichen diese Protokollergebnisse. Allerdings wird zusätzlich deutlich, dass gerade der Aspekt der Gemeinschaftlichkeit bei Kindern produktive Wirkung auf Körpererfahrungen besitzt. In gemeinsamen theatralen Übungen liegen für Kinder inspirative Momente, in denen sie von wahrgenommenen körperlichen Darstellungen anderer auch über den eigenen Körper etwas (sei es durch neuartige Bewegungen, die ausprobiert werden, Gestik und Mimik, die nachgeahmt werden oder Reaktionen, die durch das Spiel mit dem Gegenüber entstehen) lernen.

Theaterspielen provoziert in dieser Weise immer die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper und führt so bei Grundschülern/-innen zu wichtigen Erfahrungen, die vor allem im gesellschaftlichen Leben von Bedeutung sein können.

6. Blick in die Forschung

Unabhängig von den zuvor vorgestellten Ergebnissen soll nun ein erweiterter Blick auf den derzeitigen Forschungsstand folgen. Dabei wurde zunächst nach Studien im Bereich des Theaterspiels in der Grundschule gesucht. Da diese Thematik jedoch noch recht unerforscht ist, gestaltete sich die Suche als relativ schwierig. Die erste Studie ist breit angelegt und geht nicht nur auf die Grundschule, sondern auf alle Schulformen ein. Vorwiegend werden jedoch die Ergebnisse zur Primarstufe dargestellt. Die zweite Untersuchung stammt aus dem Jahr 1999 und enthält interessante Auswertungen. Die Betrachtung auf diese genannten Studien zu beschränken, würde dem Fachbereich DS jedoch nicht Rechnung tragen. Aus diesem Grund folgen insgesamt vier Beiträge, die die aktuellen Fachdebatten in diesem Bereich für die Grundschule verdeutlichen und zum Teil eine große Praxisorientierung aufweisen.

6.1 Studien zur Grundlagenforschung des Theaterspielens in der Grundschule

6.1.1 Studie der ASSITEJ

Bei der ASSITEJ handelt es sich um die „Association Internationale du Théâtre pour l'Enfance et la Jeunesse“ bzw. eine Vereinigung der internationalen Kinder- und Jugendtheater weltweit.³⁴² Sie hat es sich zum Ziel gesetzt, für die Erhaltung, Entwicklung und Förderung der Kinder- und Jugendtheater einzutreten und besitzt mittlerweile 80 Niederlassungen, die alle Kontinente abdecken.³⁴³

Für Deutschland ist im Speziellen die ASSITEJ Bundesrepublik Deutschland e.V. aktiv.

In Kooperation mit dem Hessischen Kultusministerium führte der Verein in Hessen eine Studie zum Thema „Theater und Schule“ durch, in der alle Schulen des Landes (gleichgültig welcher Schulbezirk oder welche Schulform es war) zur Teilnahme an einer Umfrage aufgefordert wurden.³⁴⁴ Im Untersuchungsfokus standen drei grundlegende Aspekte:³⁴⁵

- Das Unterrichtsfach Darstellendes Spiel an hessischen Schulen sowie dessen methodische Nutzung in anderen Schulfächern
- Künstlerische Aktivitäten in der Schule im Hinblick auf Theater
- Schulisches Engagement hinsichtlich der Begegnung zwischen Schule und der Kunstform ‚Theater‘

Die Auswertungen ergaben u.a. zwei interessante Ergebnisse für die Grundschule, die im Folgenden kurz vorgestellt werden.

These Nr. 6 „Grundschulen haben vielfältige Theateraktivitäten“ zeigte, dass sich weit über die Hälfte bzw. fast 90% der an der Befragung teilgenommenen hessischen Grundschulen aktiv mit Theater auseinandersetzen. Dabei ist vor allem das Theaterspiel als gestalterische Methode des Unterrichts sehr beliebt.³⁴⁶ Auch die Möglichkeit einer Theater-AG wird an vielen Grundschulen genutzt. Kritik übt die Studie jedoch an der überwiegenden Anwendung des Theaterspielens in der 3. und 4. Klasse, wie es in vielen Schulen gehandhabt wird. Schließlich eröffne Theater die Möglichkeit, grundlegende Kompetenzen

³⁴² Vgl. <http://www.assitej.de/portrait/was-ist-die-assitej.html>.

³⁴³ Vgl. <http://www.assitej.de/portrait/was-ist-die-assitej.html>.

³⁴⁴ Vgl. http://www.assitej.de/fileadmin/assitej/pdf/Theater_und_Schule_in_Hessen.pdf, 2.

³⁴⁵ Vgl. ebd.

³⁴⁶ Vgl. ebd., 6.

zu fördern, die gerade in der Grundschule eine Rolle spielten.³⁴⁷ Hierunter fallen nach der ASSITEJ:³⁴⁸

- Empathiefähigkeit
- Kommunikationsfähigkeit
- Kooperations- und Teamfähigkeit
- Entwicklung von Werten und Orientierungskompetenzen
- Solidarität und Toleranz
- Verantwortungsgefühl
- Akzeptanz auch von gemeinsamen Regeln
- Reflexions- und Diskussionsfähigkeit
- Fähigkeit eigenen Standpunkt darzustellen
- Lesen und Gebrauch von Zeichensystemen

Im Gegenzug dazu wurde in These Nr. 7 deutlich, dass den theatralen Aktivitäten in den hessischen Grundschulen generell weniger Wert zugesprochen wird, als vergleichsweise dem Besuch eines Theaterstücks.³⁴⁹ Schuld daran seien, so ASSITEJ, der Fachkräftemangel und die damit verbundene Besetzung von fachfremden Lehrkräften. Darüber hinaus versuche man oftmals in einen Vergleich mit dem professionellen Theater zu treten und werte dabei die eigene Arbeit ab.³⁵⁰

6.1.2 Persönlichkeitsentwicklung durch Theaterspiel: Eine Projektstudie

Eine interessante Studie zur Persönlichkeitsentwicklung durch Theaterspielen bei Grundschulkindern wurde von Ingeborg Theresia Schuler durchgeführt. Zwischen 1996 und 1997³⁵¹ leitete die Autorin dazu eine Projektstudie zu dem Stück „Das große Welttheater“ von Pedro Calderón de la Barca an einer bayrischen Grundschule³⁵² an. In Form einer freiwilligen Arbeitsgemeinschaft (die Schuler mit „Neigungsgruppe“ beschreibt), erarbeiteten Grundschul Kinder zwischen der 2. und 4. Klasse gemeinsam mit der Spielleiterin in zwei Schulstunden pro Woche ein historisch komplexes Theaterstück.³⁵³ Die darin erfassten Erkenntnisse wurden von der Autorin in einen Zusammenhang mit Theorien

³⁴⁷ Vgl. ebd.

³⁴⁸ Vgl. ebd.

³⁴⁹ Vgl. http://www.assitej.de/fileadmin/assitej/pdf/Theater_und_Schule_in_Hessen.pdf, 6.

³⁵⁰ Vgl. ebd.

³⁵¹ Vgl. Schuler 1999, 151 f.

³⁵² Vgl. ebd., 151.

³⁵³ Vgl. ebd., 152 f.

aus der Grundschulpädagogik und -didaktik bezüglich Theaterpädagogik in der Grundschule gebracht.³⁵⁴ Mit Hilfe von sechs Kriterien zur Persönlichkeitsentwicklung, die Schuler durch theoretische Nachforschungen insbesondere in mehreren Ausgaben der Zeitschrift „Grundschule“ zunächst herausstellt, werden mündliche und schriftliche Schüleräußerungen analysiert, die aus Befragungen innerhalb der Studie stammen. Zu diesen Kriterien gehören: *Bewusstsein für Körper und Gesundheit, Entfaltung der Selbstkompetenz, Förderung der Sachkompetenz, Stärkung des Umweltbewusstseins, Sozialkompetenz, Toleranz und Kulturverständnis.*³⁵⁵

In den Befragungsanalysen der exemplarischen Projektstudie stellt die Autorin sieben Kategorien zur Entwicklung der Selbstkompetenz heraus. Hierunter fallen: Die Selbstdarstellung, die Selbstbestätigung, die Selbsterfahrung, das Überschreiten persönlicher Grenzen, das Übernehmen von Verantwortung, ein Weltvertrauen und die Sensibilisierung zu Wahrnehmung. Anhand der Schülerantworten wird aufgeführt, inwiefern diese Komponenten bei den Schülern entwickelt und gefördert wurden. Darüber hinaus führt die Autorin zusätzlich drei Einzelfälle an, bei denen eine Entwicklung dieser Elemente beschrieben wird. Weiterhin weist Schuler auch eine Förderung der Sachkompetenz durch Theaterspielen nach. So zeigt sie auf, dass sich nicht nur das Sprechen, sondern auch ein Sachverständnis für bestimmte Rollen sowie für den eigenen Lernerfolg bei den Schülern entwickelt.³⁵⁶ Die Autorin belegt damit die unter Grundschulpädagogen verbreitete Meinung, dass Theaterarbeit Lernen beeinflussen kann.³⁵⁷

Auch ein veränderter Umgang mit der Umwelt kann von Schuler in der Studie nachgewiesen werden. Innerhalb der Theaterarbeit am Stück „Das große Welttheater“ habe sich bei den Schülern/-innen eine Bewusstwerdung der eigenen Umwelt herauskristallisiert.³⁵⁸ Daran anknüpfend zeigt Schuler auch eine Bewusstwerdung für soziale Rollen der Umwelt auf.³⁵⁹ Grundsätzlich wird damit eine „ganzheitliche Persönlichkeitsbildung“³⁶⁰ von Kindern in der Grundschule durch theatrale Arbeit bestätigt. Aus dieser These heraus fordert Schuler eine Integration des Theaters in den schulischen Alltag.³⁶¹

Der starke Einfluss des Theaterspielens auf Schüler/-innen bedeutet der Autorin zufolge jedoch gleichzeitig eine große Verantwortung für den/die Spiellei-

³⁵⁴ Vgl. ebd., 5.

³⁵⁵ Vgl. Schuler 1999, 204.

³⁵⁶ Vgl. ebd., 405 ff.

³⁵⁷ Vgl. ebd., 402.

³⁵⁸ Vgl. ebd., 418.

³⁵⁹ Vgl. ebd., 429.

³⁶⁰ Ebd., 455.

³⁶¹ Vgl. ebd.

ter/-in.³⁶² Diese/r dürfe sich nicht hinter erzieherischen Zielen verschanzen, sondern müsse den kreativen Lebensgeist der Kinder akzeptieren.³⁶³

Weiterhin kommt Schuler in ihrer Untersuchung zu der These, dass Theater spielen in der Schule auch die Teile der Persönlichkeit fördern kann, zu denen die persönlichen Gefühle, ethische und religiöse Haltungen gegenüber der eigenen Umwelt gehören.³⁶⁴ Dies macht die Autorin vor allem an der in der Studie analysierten, veränderten kindlichen Wahrnehmung der Lebenswelt fest.³⁶⁵ Für eine solche Sensibilisierung der Wahrnehmung brauche es jedoch auch anregende Inhalte im Theaterspiel, die von den Kindern selbst gedeutet werden dürften.³⁶⁶ In der Entwicklung der ethisch-religiösen Komponente sieht Schuler einen sehr wichtigen Teil der Persönlichkeitsbildung. Sie führt, so die Autorin, zur Reflexion über das eigene Leben, über Gott und über das eigene Gewissen.³⁶⁷

Darüber hinaus zeigt Schuler auf, inwiefern eine Förderung der Selbstkompetenz bei Grundschulkindern durch Theaterarbeit hervorgerufen wird. Hierunter nennt sie einerseits die Entwicklung der Darstellungs- sowie der Teamfähigkeit. Gleichzeitig werden Kinder im Theaterspiel, nach Schuler, dazu angeregt, sowohl ihre eigene Meinung in einer Gruppe zu verteidigen als auch sich gegenseitig zu helfen.³⁶⁸ Zusätzlich spricht sich die Autorin für eine geschulte Spielleitung aus, die in der Lage ist, jedes Kind seinem Potential entsprechend zu fördern.³⁶⁹ In diesem Sinne wird Schülern/-innen die Möglichkeit gegeben, ihr Selbstkonzept kindgerecht zu entfalten.³⁷⁰

Auch der Kommunikation und Verständigung untereinander wird, so Schuler, in der Theaterarbeit Rechnung getragen. Durch die Förderung der Selbstdarstellungsfähigkeit wird gleichzeitig ein Verständnis für den/die Kontaktpartner/-in angeregt.³⁷¹ Darüber hinaus berichtet Schuler von einer sensibilisierten Wahrnehmung der Kinder gegenüber verschiedener gesellschaftlicher Rollen sowie deren reflektierte Lebenssituation durch die Theaterarbeit. Das Rollenspiel führe so zu einer Intensivierung der eigenen Persönlichkeit.³⁷² Die Autorin kommt damit zu der These, dass sich das Theaterspiel in dieser Art und

³⁶² Vgl. ebd., 457.

³⁶³ Vgl. Bäuml-Roßnagl zit. n. Schuler 1999, 457.

³⁶⁴ Vgl. Schuler 1999, 459.

³⁶⁵ Vgl. ebd., 459.

³⁶⁶ Vgl. ebd., 458.

³⁶⁷ Vgl. ebd., 460.

³⁶⁸ Vgl. ebd., 461.

³⁶⁹ Vgl. ebd., 462.

³⁷⁰ Vgl. ebd.

³⁷¹ Vgl. ebd.

³⁷² Vgl. Schuler 1999, 465.

Weise als ein „höchst förderliches Lebensspiel“³⁷³ darstellt. Einzige Bedingung ist dabei jedoch eine fachlich ausgebildete Spielleitung.³⁷⁴

Die dargestellten Ergebnisse lassen die Autorin zu der Ansicht gelangen, dass die Theaterarbeit eine einflussreiche Komponente der Persönlichkeitsentfaltung zu sein scheint und aus diesem Grund in das Bildungsangebot der Grundschule integriert werden sollte.³⁷⁵

6.2 Beiträge zum Darstellenden Spiel in der Grundschule

6.2.1 Entwicklungsfördernde Erfahrungen im Spiel

Karin Hüttenhofer beschreibt eines der Hauptprobleme, das das DS für die Grundschule in den Schatten zu stellen scheint: Die Tatsache, dass im DS wichtige soziale Kompetenzen gefördert werden, kann noch nicht auf wissenschaftliche Beweismittel zurückgreifen.³⁷⁶

Hinsichtlich dessen geht Hüttenhofer vor allem auf den Aspekt des Spiels ein. Das Spiel ist, der Autorin zufolge, ein Zustand, in dem Kinder die Welt für sich entdecken und sie sich zu Eigen machen, so auch im Darstellenden Spiel.³⁷⁷ Genau in diesem Moment mache das Kind jedoch wichtige Erfahrungen, die zu einem „kindgemäßen Lernen“³⁷⁸ führten. Hüttenhofer schreibt dem Spiel aus diesem Grund Förderungsmöglichkeiten hinsichtlich der Persönlichkeit und der sozialen, geistigen, sprachlichen und körperlichen Entwicklung zu.³⁷⁹ Gerade im DS sieht sie jedoch ein Verbindungspotenzial, das alle Bereiche abdecken und deshalb gleichzeitig wichtig für die pädagogische Struktur der Grundschule sein kann.

An dieser Stelle nennt Hüttenhofer verschiedene Einsatzmöglichkeiten. Zum einen gehört DS für sie zu sozialstrukturellen Methoden, die das Klassenklima stärken und ein soziales Miteinander unter den Schülern/-innen fördern. Des Weiteren kann der Schulalltag mit Hilfe theatraler Übungen strukturiert und rhythmisiert werden sowie gleichzeitig Bewegungsfreiräume für die Kinder enthalten. Darüber hinaus sei das DS eine „kindgerechte Methode“³⁸⁰ im allgemeinen Fachunterricht, „um fachliche Ziele zu erreichen“.³⁸¹ Gerade dabei steht für die Autorin das szenische Lernen im Vordergrund, da es dem kindge-

³⁷³ Ebd., 464.

³⁷⁴ Vgl. ebd.

³⁷⁵ Vgl. ebd., 462 f.

³⁷⁶ Vgl. Hüttenhofer 2008, 151.

³⁷⁷ Vgl. ebd., 152.

³⁷⁸ Ebd.

³⁷⁹ Vgl. ebd.

³⁸⁰ Hüttenhofer, 154.

³⁸¹ Ebd.

rechten Lernen sehr nahe kommt.³⁸² Weitere Möglichkeiten der Anwendung in der Grundschule sind außerdem nach Hüttenhofer das eigenständige Fach „Darstellendes Spiel“, das einen Bereich ästhetischer Erfahrungen eröffnet, und DS als Wahlpflichtunterricht, der sehr vielversprechende Lernergebnisse erzielen kann.³⁸³

Um den Kindern jedoch den Freiraum geben zu können, den ihnen Theater-spiel bietet, sollte die Lehrkraft, nach Hüttenhofer, nicht nur methodisch ausgebildet sein sondern auch selbst Theatererfahrung besitzen. Hierin sieht die Autorin einen entscheidenden Erfolgsfaktor dieses Faches und seiner Methoden.³⁸⁴

6.2.2 Theater in der Grundschule?

Weitaus kritischer setzt sich Michael Assies mit Theaterspielen in der Grundschule auseinander. Er stellt u.a. die Frage, ob man bei Kindern überhaupt schon von Theaterspiel sprechen kann. Dabei geht Assies insbesondere auf den entwicklungspsychologischen Aspekt des Spiels ein. Demzufolge sei die spielende Tätigkeit auf einen Entwicklungsprozess zurückzuführen, in dem das Kind sich sowohl mit dem individuellen als auch dem einer Gruppe angehörenden Ich auseinandersetze.³⁸⁵ So seien Kinder in der theatralen Arbeit noch nicht in der Lage, einen Abstand zwischen sich selbst und der zu spielenden Rolle zu schaffen.³⁸⁶ Des Weiteren sei aus entwicklungspsychologischer Sicht keine Erfassung des Verhältnisses zwischen Rolle und eigener Persönlichkeit bei Kindern möglich.³⁸⁷ Auch eine Reflexion des eigenen kindlichen Spiels sei im Grundschulalter noch nicht vorhanden.³⁸⁸

Diese Ansichten sieht Assies vor allem in der Tatsache begründet, dass gerade in der Sekundarstufe I erst von einer viel späteren Vermittlung theatraler Elemente (meist erst in der Oberstufe) ausgegangen wird.³⁸⁹ Außerdem seien viele Lehrer/-innen der Meinung, dass das Theaterspiel einer der letzten Räume „freien, unreglementierten Handelns“ sei und lehnten aus diesem Grund das Darstellende Spiel als Fach in der Grundschule ab.

Mit der Auffassung Humboldts, dass Theaterspielen zu einem Grundsatz menschlicher Bildung gehört, vertritt Assies jedoch die Etablierung des Faches

³⁸² Vgl. ebd.

³⁸³ Vgl. ebd., 154 f.

³⁸⁴ Vgl. ebd., 155.

³⁸⁵ Vgl. Assies 2008, 158.

³⁸⁶ Vgl. ebd.

³⁸⁷ Vgl. ebd.

³⁸⁸ Vgl. Assies, 158.

³⁸⁹ Vgl. ebd.

DS in allen Schulstufen, somit auch in der Grundschule.³⁹⁰ Die Bildungsprozesse innerhalb der Theaterarbeit blieben auch in den Sekundarstufen teilweise nicht genau erfassbar.³⁹¹ Wollte man jedoch der „ästhetischen Bildungsarbeit“³⁹² in der Grundschule gerecht werden, so sei eine Verankerung des DS unabdingbar.³⁹³ Um eine gemeinsame Grundlage zu schaffen, auf der im Weiteren „standardisierte Erkenntnisse“ aufbauen könnten, müsse vor allem die allgemeine Ausbildung der Spielleiter/-innen sichergestellt werden.³⁹⁴

6.2.3 Grundlagenarbeit: Darstellendes Spiel

Auch Ulrike Mönch-Heinz greift in ihrem Beitrag „Ich spiel mit! Zur Praxis der Theaterarbeit in der Grundschule“ den Aspekt des kindlichen Spiels auf und stellt ihn zunächst in seinen Grundsätzen dar. Das Spiel verläuft, so die Autorin, frei und ungebunden.³⁹⁵ Kreative Ideen werden, nach Mönch-Heinz, während des Spielens umgesetzt und lenken es auf unsystematische Art und Weise.³⁹⁶ Dabei agiert und reagiert das Kind auf seinen/seine Partner/-in.³⁹⁷ Rollen sind schnell veränderbar und werden in verschiedenen Ausführungen eingenommen.³⁹⁸ Der Spielaufwand beläuft sich lediglich auf ein paar Spielpartner/-innen, wie beispielsweise Freunde oder Bruder und Schwester.³⁹⁹ In dieser Hinsicht beschreibt Mönch-Heinz das kindliche Spiel als einen Erprobungsraum von Wirklichkeit, dem auch in der Schule Rechnung getragen werden soll.⁴⁰⁰ Hierin sieht die Autorin eine schulische Unterstützung kindlicher Entwicklung.⁴⁰¹ Theaterarbeit knüpft dann an das Spiel des Kindes an und beginnt seine Elemente zu verfeinern. So, schreibt Mönch-Heinz, wird die Wahrnehmung für den Partner in freien Improvisationsübungen sensibilisiert und der eigene Körperausdruck gefördert.⁴⁰² Gleichsam gelten jedoch auch hier Spielregeln, an die sich die Kinder halten müssen.⁴⁰³

³⁹⁰ Vgl. ebd., 160.

³⁹¹ Vgl. ebd., 159.

³⁹² Ebd.

³⁹³ Vgl. ebd.

³⁹⁴ Vgl. ebd., 160.

³⁹⁵ Vgl. Mönch-Heinz 2008, 161.

³⁹⁶ Vgl. ebd.

³⁹⁷ Vgl. ebd.

³⁹⁸ Vgl. Mönch-Heinz 2008, 161.

³⁹⁹ Vgl. ebd.

⁴⁰⁰ Vgl. ebd.

⁴⁰¹ Vgl. ebd.

⁴⁰² Vgl. ebd., 162.

⁴⁰³ Vgl. ebd., 162 f.

Das Fach DS ist für Mönch-Heinz eine „Grundlagenarbeit“, die es im Theater- spielen zunächst zu durchlaufen⁴⁰⁴ gilt. Der Autorin zu Folge erfordert ein Theaterstück diese Arbeit auch in der Grundschule.⁴⁰⁵

6.2.4 Projekt „Faust“ in der Grundschule

Die Tatsache, dass Kinder auch in der Lage sein können, komplexe Dramen- stücke als inhaltliche Grundlage theatraler Arbeit zu nutzen, zeigt eine Projek- tarbeit von Katja Jantzen zu Goethes Faust in einer Kasseler Dorfschule. Sie ließ die Schüler/-innen eine eigene Inszenierung auf der Grundlage einer kindgerechten Nacherzählung des bekannten Klassikers entwickeln. Dabei ging sie vor allem den Fragen nach, welche inhaltlichen Schwerpunkte die Kinder setzen und wie groß ihr Interesse wohl an diesem Stoff ist.

Besonderes inhaltliches Interesse zeigten die Schüler/-innen, so Jantzen, be- züglich des Beziehungsgefüges zwischen Faust und Mephisto.⁴⁰⁶ Vor allem die Figur des Mephisto wurde dabei erkundet.⁴⁰⁷ Über Improvisation in kleinen Gruppen wurden dann, so die Autorin, die einzelnen Szenen erarbeitet, in de- nen sich die Kinder eingängig mit der Geschichte auseinandersetzten.⁴⁰⁸ Da- bei kam es u.a. auch zu Abstraktionen von szenischen Darstellungen, wie bei- spielsweise die Darstellung von Gedanken der Hauptfigur als Menschen oder auch der Darstellung Gretchens durch Seifenblasen und musische Elemen- te.⁴⁰⁹

7. Perspektiven

Abschließend sollen nun aus den vorgestellten Ergebnissen des Projekts Ab- leitungen auf bzw. Konsequenzen für die Praxis erfolgen.

1. DS verbindet u.a. soziales mit sprachlichem, gestalterischem und media- lem Lernen und stellt auf diese Weise ein vielschichtiges Erfahrungsfeld für Grundschulkinder dar. Kein anderes Schulfach kann solch eine Band- breite in der Form abdecken. Eine Verankerung des DS in den Lehrplan der Grundschule stellt schon aus diesem Grund eine Bereicherung für das schulische Leben dar und besitzt damit eine tragende Rolle.

⁴⁰⁴ Vgl. ebd., 163.

⁴⁰⁵ Vgl. ebd., 163 f.

⁴⁰⁶ Vgl. Jantzen 2008, 166.

⁴⁰⁷ Vgl. ebd.

⁴⁰⁸ Vgl. ebd.

⁴⁰⁹ Vgl. Jantzen 2008, 167.

2. Unabhängig davon, in welcher Form Theaterspielen betrieben wird, sollte es in der Grundschule immer als ein Freiraum angesehen werden, in dem für die Kinder ein Handeln auf Probe möglich wird. Dazu muss jedoch dieser Freiraum erhalten bleiben und darf nicht durch Vorgaben und Beschränkungen minimiert werden. Das bedeutet wiederum nicht, dass die Theaterstunden den Kindern zur freien Verfügung stehen. Vorgaben dienen vielmehr dazu, Orientierung und Rahmen zu geben. In diesem soll es den Schülern/-innen dann jedoch möglich sein, experimentelle und individuelle Erfahrungen zu sammeln. Theaterarbeit darf in diesem Sinne nicht zu einem verkrampften Auswendiglernen von Text und straffem Spielen nach Vorlage verkommen.
3. Theatrale Arbeit entfaltet ihr Potenzial vor allem dann, wenn der/die Spiel-leiter/-in sich auf die Gruppe einstellen und auf ein Spektrum an Übungen zurückgreifen kann. Da an den Grundschulen weiterhin ein großer Mangel an Fachpersonal im Darstellenden Spiel herrscht, ist es wichtig, die noch recht unbekannte Ausbildung für Lehrer/-innen präsent werden zu lassen. Möglicherweise könnte dabei auch eine DS-Ausbildung hilfreich sein, die schon in der Universität beginnt oder dort abgelegt werden kann. Eine Einrichtung von Lehrstühlen für dieses Fach wäre damit jedoch unabdingbar.
4. Im Theaterspielen setzt sich das Kind nicht nur mit seiner Umwelt sondern auch mit seinen Mitmenschen auseinander. Schon aus diesem Grund ist es sinnvoll theatrale Elemente auch in andere Fächer miteinzubeziehen. Sie können zu einer angenehmen Arbeitsatmosphäre beitragen, in der Grundschüler/-innen beginnen, miteinander zu kooperieren, einander intensiver wahrzunehmen und sich zu respektieren. Dies kann nicht nur die Produktion und Lernbereitschaft im Fachunterricht fördern, sondern möglicherweise auch zu einem erweiterten Lernerfolg beitragen. Aus diesem Grund sollte zumindest ein gewisses Spektrum an theatralen Methoden im Unterricht als eine Grundlage der Lehrerausbildung von jeder angehenden Lehrkraft erlernt werden. Der Fachunterricht des DS ist dann jedoch nur von einer Fachkraft durchzuführen.

8. Fazit

Die Ausgangsfrage dieser Arbeit belief sich auf die Wirkungsdimensionen und Bedingungen, die DS in der Grundschule besitzen kann. Bei einer genaueren Betrachtung dieses Hauptanliegens wird schnell deutlich, dass es sich hierbei um einen relativ offen gehaltenen Forschungsfokus handelt, der möglicherweise auch der Vielfalt des Theaters Rechnung tragen kann. Um jedoch über-

haupt Aussagen treffen zu können, wurde zunächst ein einjähriges Projekt mit einer Grundschulklasse durchgeführt. Durch die ethnographische Methode der teilnehmenden Beobachtung konnte dabei eine Fülle von unvoreingenommenen Daten erhoben und mit Hilfe der Grounded Theory parallel dazu ausgewertet werden.

Dabei ließ sich feststellen, dass Kinder trotz weniger theatraler Vorkenntnisse und fehlendem Gesamtkonzept in der Lage sind, Elemente des Theaters spielerisch zu nutzen. Es zeigten sich darüber hinaus vielschichtige Wirkungselemente und Bedingungskomponenten, die Theater an diese Altersstufe stellt. In der Auseinandersetzung mit der Rolle wurde deutlich, dass diese gleichzeitig zu bewusster Wahrnehmung und Betrachtung der eigenen Lebenswelt und des eigenen Körpers anregt. Medien können vor allem in der Beschäftigung mit nichtlebensweltlichen Figuren helfen, Fremdheit zu überwinden und produktiv Darstellungsformen zu finden. Der Körper wird dabei nicht nur als Ausdrucks- sondern auch als Kommunikationsmittel erfahren. Um diese Erfahrungen jedoch erleben und ihnen Entfaltungsmöglichkeiten geben zu können, ist die Herstellung und Sicherstellung eines Freiraums in der Theaterarbeit unabdingbar. Die Studie verdeutlichte in dieser Hinsicht, dass nicht nur Kreativität und gestalterische Fähigkeiten, sondern auch sprachliche Kompetenzen gefördert und weiterentwickelt werden.

Trotzdem sind jedoch Strukturierungs- und Orientierungshilfen notwendig, die die Kinder zu eigenständiger Umsetzung und Darstellung von Gedanken, Ideen und Emotionen führen. Inwiefern und mit welcher Intensität diese unterstützenden Hilfestellungen gegeben werden sollten, hängt jedoch von der Gruppe ab. Die Anforderung an die Spielleitung beläuft sich dann nicht nur auf eine Vertrautheit mit der Gruppe und ihren Mitgliedern, sondern es gilt gleichzeitig, einen gewissen Grad an theatraler Bildung und Erfahrung zu besitzen, um produktiv unterstützen zu können. Eine theatrale Ausbildung im DS-Unterricht ist somit für Lehrkräfte dringend erforderlich.

Darüber hinaus wurde nachgewiesen, dass auch das Wahrnehmungsbewusstsein in der theatralen Arbeit gestärkt wird. Kinder beginnen dabei ihr Gegenüber genauer wahrzunehmen, auf das Wahrgenommene zu reagieren und es im Spiel darstellerisch umzusetzen. So geschieht im DS ein gemeinsames Mit- und Voneinanderlernen. Dabei entwickeln sich gleichzeitig soziale Kompetenzen, wie Hilfsbereitschaft, Verantwortungsbewusstsein und ein Gefühl für gemeinsames Arbeiten in der Gruppe. Zwischen den Gruppenmitgliedern entsteht eine Atmosphäre, in der den Kindern gesellschaftliche Werte, wie Toleranz und Akzeptanz bewusst vor Augen geführt werden.

Theaterarbeit wirkt in diesem Sinne nicht nur bildend im Bezug auf ein spezielles Fach, sondern es führt gleichzeitig zu grundlegenden Bildungszielen gesellschaftlichen Lebens.

Im Bereich der Forschung wurde mit Ingeborg Theresia Schulers Studie deutlich, inwiefern sich Theaterspielen auf die Persönlichkeit von Grundschulkindern auswirken kann. Die Theaterarbeit erscheint dabei als ein wirkungsvoller Einflussfaktor nicht nur auf die kindliche Entwicklung sondern auch auf den persönlichen Lernerfolg, den es von der Lehrkraft verantwortungsvoll zu nutzen gilt. Mit der Studie werden jedoch auch die Chancen aufgezeigt, die der Einsatz von Theaterarbeit in der Grundschule für die Schüler/-innen bieten kann. Neben anregenden Lernmöglichkeiten bietet Theaterspiel eine Bereicherung für die persönliche Entwicklung.

Nimmt man Schulers Projekt jedoch ernst, so müsste dies in der Konsequenz für die Grundschulen bedeuten, DS in den Schulalltag zu integrieren und qualifizierte Lehrkräfte sicherzustellen. Nach den Ergebnissen der ASSITEJ-Studie ist dies jedoch nicht der Fall. Stattdessen findet ein Werteverlust der eigenen theatralen Tätigkeiten an den Schulen statt und es lässt sich nur wenig Fachpersonal finden. Darüber hinaus versuchen Fachdebatten bezüglich dessen, die Fruchtbarkeit des DS für die Grundschule über seinen Spielaspekt zu begründen. Doch Theaterspiel nur als kindgemäßes Lernen zu beschreiben, reicht vermutlich als Begründung nicht aus, um es im Schulalltag etablieren zu können. Viel mehr müssen Projekte, wie das von Katja Jantzen und Studien (wie z.B. von Theresia Schuler) folgen, die grundsätzlicher argumentieren. Einerseits können sie zeigen, dass die Altersstufe von Grundschulkindern nichts mit ihren Fähigkeiten zu tun hat, theatral zu arbeiten. Sicherlich besitzen Schüler/-innen in diesem Alter einen noch recht ausgeprägten kindlichen Spieltrieb, der ihnen jedoch im Theaterspielen nicht im Weg steht, sondern eher sehr dienlich ist, wie auch diese Studie teilweise verdeutlichte. Andererseits ist es wichtig weitere Untersuchungen durchzuführen, die zeigen, welchen einflussreichen und wichtigen Beitrag Theaterspielen für Kinder in der Grundschule leisten kann. Die vorliegende Studie verdeutlichte, dass theatrale Arbeit in ihrer Wirkung an natürlichen Formen kindlichen Lernens (z.B. ästhetischen Erfahrungen, Rollenspiel etc.) ansetzt und dabei zu Bildungszielen bzw Kompetenzen hinführen kann, die zu Grundsatzaufgaben der Schule gehören. Aufgrund des Mangels an existierenden Untersuchungen in diesem Bereich sollten nun weitere folgen, die an der genannten Thematik ansetzen und möglicherweise einzelne Aspekte (wie beispielsweise die Entwicklung der Sprache, Körpererfahrungen und Körpereinsatz, Wahrnehmung etc.) genauer betrachten. Denn mit Abbruch der Diskussion über die Etablierung des DS in der Grundschule würden wir gleichzeitig ein wichtiges und einflussreiches Feld nicht nur ästhetischer Bildung, sondern auch kindlicher Entwicklung verlieren.

9. Literaturverzeichnis

- Amtmann, Paul (1968). *Das Schulspiel – Zielsetzung und Verwirklichung*. München: Manz Verlag.
- Amtmann, Paul (1969). Spielleitung im Schulspiel. *Das Spiel in der Schule*, Heft 3, 65-71.
- Assies, Michael (2008). Grundschultheater: Vom Kopf auf die Füße. Grundlagenbildung, Struktur und Verankerung. In Jurké, Volker & Reiss, Joachim (Hrsg.), *Zukunft Schultheater. Das Fach Theater in der Bildungsdebatte* (S. 156-160). Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Benner, Dietrich & Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2004). *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Brenne, Andreas (2004). *Ressource Kunst. „Künstlerische Feldforschung“ in der Primarstufe. Qualitative Erforschung eines kunstpädagogischen Modells*. Münster: Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat.
- Bock, Irmgard (1997). Anthropologische Grundlagen ästhetischer Bildung. In Biewer, Gottfried & Reinhartz, Petra (Hrsg.), *Pädagogik des Ästhetischen* (S. 148-158). Rieden: Klinkhardt.
- Czerny, Gabriele (2004/05). Vortrag im Rahmen des Bildungsforums Albstadt-Ebingen am 23.11.2004: *Wie Theater bildet und Persönlichkeit stärkt – Ein Beitrag zur ästhetischen Bildung*. <http://www.pb.seminar-albstadt.de/bereiche/theaterpaed/czernywietheaterbildet.pdf> (05.03.2012).
- Dewey, John (1980). *Kunst als Erfahrung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Duncker, Ludwig (1999). Begriff und Struktur ästhetischer Erfahrung. In Neuß, Norbert, *Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern* (S. 9-19). Frankfurt a.M.: GEP Buch Gemeinschaftswerk der evangelischen Publizistik.
- Fuhs, Burkhard (2007). *Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Gentges, Ignaz (1955). Das Laienspiel in der Schule. In Dinges, Erik u.a. (Hrsg.), *Spielgestaltung und Menschenbildung* (S. 129-140). Landesarbeitsgemeinschaft für Spiel und Amateurtheater. Recklingshausen.
- Gerlach, W. (1915). Das Schuldrama des 18. Jahrhunderts unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung der Jugendliteratur. In *Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts* 5, 93-122.
- Giffei, Herbert (1989). Ernsthaft nach dem 1. Weltkrieg. Das Theater der Jugend von den 20er bis zu den 60er Jahren. In Chiout, Hans & Wilhelm, Edgar (Hrsg.), *Spielräume – Spielträume. Das Theater der Jugend und sein Treffen* (S. 20-27). Berlin.
- Giffei, Herbert (1972). Spiel, Theater und Kreativität. In Müller, Rudi (Hrsg.), *Spiel und Theater als kreativer Prozeß. Handbuch der Kunst- und Werkerziehung* (S. 1-7). Band II/2. Berlin: Rembrandt Verlag.

- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (2010). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Verlag Hans Huber, 3. Auflage.
- Halbmayer, Ernst & Salat, Jana (2011). *Qualitative Methoden der Kultur- und Sozialanthropologie. Ethnographie als Prozess der Datenerhebung*. <http://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/qualitative/qualitative-51.html> (27.02.2012).
- Haven, Hans (1970). *Darstellendes Spiel. Funktionen und Formen*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Hentschel, Ulrike (1996). *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Hesse, Ulrich (2008). Wer die Vergangenheit kennt, hat Zukunft. Die Entwicklung des Darstellenden Spiels zum Unterrichtsfach. In Jurké, Volker u.a. (Hrsg.), *Zukunft Schultheater. Das Fach Theater in der Bildungsdebatte* (S. 39-49). Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Hessisches Kultusministerium (1995). *Rahmenplan Grundschule gemäß der 204. Verordnung über Rahmenpläne des hessischen Kultusministers vom 21.03.1995*. Wiesbaden.
- Hessisches Statistisches Landesamt (Stand 31.12.2010). <http://www.statistik-hessen.de/themenauswahl/bevoelkerung-gebiet/regionaldaten/bevoelkerung-der-hessischen-gemeinden/index.html> (24.03.12).
- Hüttenhofer, Karin (2008). Darstellendes Spiel in der Grundschule. Zu einer Konzeption der Theaterarbeit mit Kindern. In Jurké, Volker & Reiss, Joachim (Hrsg.), *Zukunft Schultheater. Das Fach Theater in der Bildungsdebatte* (S. 151-155). Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Jantzen, Katja (2008). Goethes „Faust“ in Kinderhand. Ein Theaterprojekt für die Grundschule. In Jurké, Volker & Reiss, Joachim (Hrsg.), *Zukunft Schultheater. Das Fach Theater in der Bildungsdebatte* (S. 165-169). Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Koch, Gerd & Streisand, Marianne (2003). *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Uckerland: Schibri-Verlag.
- Kant, Immanuel (1968). *Werke. Akademie Textausgabe. Band V: Kritik der praktischen Vernunft. Kritik der Urteilskraft*. Berlin: Walter de Gruyter Verlag.
- Klepacki, Leopold (2005). Die Geschichte des Schultheaters in Deutschland. In Liebau, Eckart u.a. (Hrsg.), *Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule* (S. 9-30). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Lehnerer, Thomas (1993). Ästhetische Bildung. In Staudte, Adelheid (Hrsg.), *Ästhetisches Lernen auf neuen Wegen* (S. 38-43). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Lutz, Edmund Johannes (1957). *Das Schulspiel. Die Praxis des darstellenden Spiels in den Volks- und Höheren Schulen auf entwicklungspsychologischer und pädagogischer Grundlage*. München: Don Bosco Verlag.

- Matuschek, Stefan (2009). *Friedrich Schiller. Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Kommentar von Stefan Matuschek*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Mirbt, Rudolf (1954). *Von der eigenen Gebärde*. München: Don Bosco Verlag.
- Mollenhauer, Klaus (1996). *Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Mönch-Heinz, Ulrike (2008). „Ich spiel mit!“ Zur Praxis der Theaterarbeit in der Grundschule. In Jurké, Volker & Reiss, Joachim (Hrsg.), *Zukunft Schultheater. Das Fach Theater in der Bildungsdebatte* (S. 161-164). Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Müller, Rudi (1969). Spiel und Theater als Lehr- und Lernfach. *Das Spiel in der Schule*, Heft 1, 35-41.
- Müller, Rudi (1972). *Spiel und Theater als kreativer Prozess*. Berlin: Rembrandt-Verlag.
- Nickel, Hans-Wolfgang (1971). Zur soziologischen Grundlegung einer Interaktions- und Theaterpädagogik. In Brandes, Eva u.a. (Hrsg.), *Beiträge zu einer Interaktions- und Theaterpädagogik. Aus Referaten und Diskussionen anlässlich der Musikalischen Wochen* (S. 16-21). Berlin: Pädagogisches Zentrum.
- Nickel, Hans-Wolfgang (1972). Theaterrolle, Rollentheorie, Interaktionspädagogik. In Klewitz, Marion & Nickel, Hans-Wolfgang (Hrsg.), *Kindertheater und Interaktionspädagogik* (S. 67-72). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Pleines, Jürgen-Eckhardt (1994). Ästhetische Bildung auf dem Standpunkt der Kritik. In Koch, Lutz, Marotzki, Winfried & Peukert, Helmut (Hrsg.), *Pädagogik und Ästhetik* (S. 23-37). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Richter, Hans-Günther (2003). *Eine Geschichte der ästhetischen Erziehung*. Niebüll: Verlag Videel OHRSG.
- Ritter, Hans-Martin (1993). Das Fremde und das Eigene – Kultur in Europa und die polyästhetische Erziehung. In Mástnak, Wolfgang u.a. (Hrsg.), *Jahrbuch Polyästhesis Bd. II: Künste und Bildung zwischen Ost und West* (S. 19-47). Wien: Österreichischer Kunst- und Kulturverlag.
- Schlünzen, Wulf (1992). Darstellendes Spiel: Alternatives Lernen unter den Bedingungen der Schule. In BAG (Hrsg.), *Das Darstellende Spiel an den Schulen. Teil B: Expertentagung* (S. 64-68). München.
- Seidenfaden, Fritz (1961). Musische Erziehung. Heilpädagogik und Psychotherapie. In Kluge, Norbert (1973), *Vom Geist Musischer Erziehung* (S. 257-279). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schmerr, Martina (2011). Kultur bildet. Ästhetisches Lernen ist Aneignung von Wirklichkeit. In *HLZ: Zeitschrift der GEW Hessen für Erziehung, Bildung, Forschung. Titelthema- Kulturelle Praxis*. Homburg: Mensch und Leben Verlagsgesellschaft mbH, Heft 7/8, 12-13.
- Schuler, Ingeborg Theresia (1999). *Zur Bedeutung des Theater-Spielens für die Persönlichkeitsentfaltung von Grundschulkindern: Eine exemplarische Projektstudie*

- zu Pedro Calderón de la Barca „Das große Welttheater“. München: Herbert Utz Verlag Wissenschaft.
- Schulz, Wolfgang (1997). *Ästhetische Bildung. Beschreibung einer Aufgabe*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Staudte, Adelheid (1993). Im Spiel zwischen Sinnlichkeit und Vernunft. Die ästhetische Dimension des Lernens. In Stadte, Adelheid (Hrsg.), *Ästhetisches Lernen auf neuen Wegen* (S. 7-18). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Steinweg, Reiner u.a. (1986). *Weil wir ohne Waffen sind. Ein theaterpädagogisches Forschungsprojekt zur politischen Bildung. Nach einem Vorschlag von Berthold Brecht*. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel Verlag.
- Tschamler, Herbert (1992). Studiengang ‚Darstellendes Spiel‘. In BAG (Hrsg.), *Das Darstellende Spiel an den Schulen. Teil B: Expertentagung* (S. 74-75). München.
- Vaßen, Florian (1992). Von den Schwierigkeiten mit dem Studiengang ‚Darstellendes Spiel‘. In BAG (Hrsg.), *Das Darstellende Spiel an den Schulen. Teil B: Expertentagung* (S. 68-69). München.
- Warstat, Matthias (2011). Schule der Bilder: Theater und neue Medien. In Bundesverband Darstellendes Spiel e.V. (Hrsg.), *Fokus Schultheater 10. Theater. Neue Medien* (S. 20-24). Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Wartemann, Geesche (2006). Theater für Jugendliche als Bühne populärer Kultur. In Bundesverband Darstellendes Spiel e.V. (Hrsg.), *Fokus Schultheater 05. Betrifft: Uns* (S. 15-20). Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Welsch, Wolfgang (1990). *Ästhetisches Denken*. Stuttgart: Reclam Verlag.
- Weintz, Jürgen (2005). Die Sehnsucht nach dem Wahren und Echten. Authentizität: Berechtigte Forderung oder leere Versprechung? In Bundesverband Darstellendes Spiel e.V. (Hrsg.), *Fokus Schultheater 04. Echt authentisch* (S. 18-23). Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Wilke, Dietrich (2005). Inszenierung statt Authentizität. Digitalisierung und Internet als konstruktivistische Instrumente globaler Medialisierung. In Bundesverband Darstellendes Spiel e.V. (Hrsg.), *Fokus Schultheater 04. Echt authentisch* (S. 8-12). Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Ziehe, Thomas (2005). Im Sog der Eigenwelten. Mentalitätsveränderungen in der Alltagskultur Jugendlicher. In Bundesverband Darstellendes Spiel e.V. (Hrsg.), *Fokus Schultheater 04. Echt authentisch* (S. 13-16). Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- <http://www.koerle.de/Infrastruktur/Schulen.html> (04.03.12)
- <http://www.assitej.de/portrait/was-ist-die-assitej.html> (29.02.12)
- http://www.assitej.de/fileadmin/assitej/pdf/Theater_und_Schule_in_Hessen.pdf (05.03.12)

ISBN 978-3-86219-526-8