

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 3-89639-427-4

© Wißner-Verlag, Augsburg 2004
8., unveränderte Auflage 2017
www.wissner.com

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwendung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf deshalb der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlags.

Vorwort

Szenisches Spiel hat in der schulischen und außerschulischen Bildung der letzten Jahre neue Bedeutung gewonnen. Gründe dafür sind in der Entwicklung einer produktionsorientierten Literaturdidaktik, in der neuen Aufmerksamkeit für eine umfassende ästhetische Bildung und im pädagogischen Anliegen einer Verbindung von Emotion, Imagination, Kognition und körperlichem Ausdruck zu sehen. Dadurch ergibt sich auch die Aufgabe, zukünftige Lehrerinnen und Lehrer (und auch Studierende in anderen pädagogischen Studiengängen) intensiver theaterpädagogisch auszubilden. Auf welchen theoretischen Grundlagen und mit welchen Methoden soll dies geschehen? In der theaterpädagogischen Fachliteratur gibt es viele Arbeiten zur Ausbildung von Schauspielschüler(inne)n und zum szenischen Spielen mit Kindern und Jugendlichen. Zur Frage, wie zukünftige Theaterpädagog(inn)en ausgebildet werden sollen, gibt es jedoch noch kaum Untersuchungen. Diese Lücke füllt die vorliegende Arbeit, in der die Grundlagen theaterpädagogischer Ausbildung erörtert und methodisch konkretisiert werden.

Ausgangspunkt der Untersuchung ist die Darstellung von sechs theaterpädagogischen Konzeptionen, die für die gegenwärtige Diskussion zentral sind: Es geht um die Ansätze von Ingo Scheller, Marcel Kunz und Heidi Frei, die die Schule und die außerschulische Bildung im Blick haben, und um die Theaterpädagogen Keith Johnstone, Hans Martin Ritter und Jakob Jenisch, die sich auf die Ausbildung von Schauspielschüler(inne)n beziehen. Dabei kommen auch die Anregungen von Stanislawski und Brecht zur Sprache, ohne die die theaterpädagogische Diskussion der letzten Jahrzehnte nicht zu verstehen ist.

Ihren eigenen Ansatz versteht die Verfasserin dezidiert als Beitrag zu einer umfassenden ästhetischen Bildung. Zur theoretischen Begründung bezieht sie sich auf die historisch weit ausgreifende Untersuchung zum „Theaterspielen als ästhetische Bildung“ von Ulrike Hentschel und auf die philosophische Ästhetik von Martin Seel. Vor diesem Hintergrund werden auch die genannten theaterpädagogischen Konzeptionen auf ihren Bezug zur ästhetischen Bildung hin befragt. Mit den Leitbegriffen „Wahrnehmung und Imagination“, „Ausdruck und Form“, „Antrieb und Aktion“ und „Erfahrung und Reflexion“ gewinnt die Verfasserin eine klare Strukturierung für die Konkretisierung der eigenen Position. Zentral ist die Einsicht, dass ästhetische Bildung in der Theaterpädagogik Selbstbildung und soziale Bildung einschließt; deshalb lautet der Untertitel der Arbeit „Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension“.

Die Bildungsprozesse, um die es in schulischer und außerschulischer Theaterarbeit geht, müssen zukünftige Lehrer(innen) und Theaterpädagog(inn)en in ihrer Ausbildung selbst erfahren. Im Ausbildungskonzept spielt deshalb die Spielpraxis eine zentrale Rolle; sie dient nicht nur dem Vertrautwerden mit Übungen und der Reflexion der didaktischen Zielsetzungen, sondern auch der personalen und sozialen Bildung der Studierenden.

Für die praktische Umsetzung kann sich die Verfasserin auf ihre eigene, langjährige Erfahrung als Theaterpädagogin stützen. Sie stellt ihre praktische Konzeption als SAFARI-Modell vor, das die Teilprozesse Stoff, Auftakt, Figur, Aktion, Reflexion und Inszenierung umfasst. Dies erlaubt eine didaktisch-methodische Strukturierung theaterpädagogischer Arbeit. An einem konkreten Theaterprojekt zu Erich Kästner wird das SAFARI-Modell veranschaulicht. Das Beispiel spiegelt neueste Tendenzen des Theaterspielens, die man als postmodern bezeichnen kann und die für die praktische Arbeit der Verfasserin kennzeichnend sind; es verbinden sich ein dekonstruktivistischer Umgang mit Stoffvorlagen mit einem konstruktivistischen, d.h. selbstständigen ästhetischen Gestaltungsprozess fern von jedem bloßen Nachspielen. Improvisation und Reflexion haben wesentlichen Anteil an dieser Theaterarbeit.

Hauptanliegen der Untersuchung ist, wie gesagt, die Begründung und methodische Entfaltung eines theaterpädagogischen Ausbildungskonzeptes; die Arbeit mit zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern steht damit im Mittelpunkt. Nutzen und Leistung der Publikation sind aber nicht darauf beschränkt; dies sei mit folgenden Hinweisen verdeutlicht:

- Die Verfasserin leistet einen grundlegenden Beitrag zur Frage, welchen Bildungswert Theaterarbeit für Heranwachsende haben kann. Für Lehrplangestaltung und Formulierung von Standards ist dies ebenso von Bedeutung wie für die Rechtfertigung tagtäglicher theaterpädagogischer Arbeit in Schule und außerschulischer Bildung.
- Die Untersuchung gibt einen Überblick über jüngere theaterpädagogische Positionen, wie man ihn anderswo noch nicht findet.
- Die Verfasserin bietet ein konkretes Modell für theaterpädagogische Praxis an, das in der Ausbildung ebenso wie in der Schule und in der Arbeit mit Kinder-/Jugendgruppen umgesetzt werden kann.
- Durch die Zusammenstellung vieler praktischer Übungen ist das Buch auch eine Fundgrube für Lehrer(innen) und Spielpädagog(inn)en, die konkrete Anregungen suchen.

Kaspar H. Spinner

Dank

Mein besonderer Dank gilt meinem Doktorvater Herrn Prof. Dr. Kaspar H. Spinner, der mich in dieser Arbeit in tragender Weise beraten und begleitet hat. Ganz herzlich danken möchte ich auch Frau Professorin Dr. Ulrike Hentschel für Inspiration und Ermutigung von der UdK Berlin und für das feinsinnige Redigieren meiner Arbeit Frau Dr. Christine Köppert vom Lehrstuhl Deutschdidaktik in Augsburg. Anregende und bereichernde Gespräche konnte ich mit meinen Kollegen Herrn Prof. Dr. Bernd Reinholder von der PH Weingarten, Herrn Prof. Dr. Hubert Sowa und Herrn Prof. Dr. Hartmut Flechsig von der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg führen. Danke auch meinen Freunden Christine Czerny-Schäfer, Karina Keller-Mowat, Birgit Plohmann, Günter Menz für unermüdlichen Zuspruch und Klaus Kutzias, der mir beim Layout kreativ und hilfreich zur Seite gestanden hat.

Dank gilt auch meinen Studierenden Juliane Väh, Christin Kutzias, Nadine Schmid, Markus Wellm, Karin Winter, Elke Mailänder, Vivien Ben Abderahman, Saskia Nüßle, Inga Marie Bidlingmaier, Ricci Ciccirella, Björn Maurer, Ingo Kuck, Matthias Waldschmidt, Elmar Matt und vielen anderen, die sich mit großem Engagement im Erweiterungsfach Spiel und Theaterpädagogik beteiligen und es motiviert mitgestalten. An dieser Stelle gilt auch mein Dank der PH Ludwigsburg, wo ich meine Theaterarbeit vertiefend reflektieren konnte, und der Universität Augsburg, die meine Arbeit als Dissertation angenommen hat.

Nicht zuletzt gilt mein großer Dank Hans und Carolin Czerny, die mich nicht nur in meiner theaterpädagogischen Arbeit emotional stark unterstützten.

Gabriele Czerny

Ilfeld, im Januar 2004

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
Es war einmal	14
Einleitung	17
1. Überblick über aktuelle theaterpädagogische Konzeptionen	24
1.1. Ingo Scheller: Szenisches Spiel.....	24
1.1.1. Lernen in Szenen.....	26
1.1.2. Handeln in vorgestellten Figuren	27
1.1.3. K. Stanislawski und B. Brecht in schauspielmethodischem Diskurs.....	30
1.1.4. Lernziel: Soziales und kritisch-historisches Bewusstsein	34
1.2. Marcel Kunz: Szenisches Interpretieren.....	37
1.2.1. Theatrale Kommunikation als Interpretationsansatz	38
1.3. Heidi Frei: Ausdrucksspiel aus dem Erleben.....	41
1.3.1. Stanislawskis „Kunst des Erlebens" und seine Adaption im Ausdrucksspiel	42
1.3.2. R-S-P-V-Zirkel.....	43
1.4. Keith Johnstone: Improvisation und Theater.....	45
1.4.1. Situationen verändern und Statusverhalten erproben	47
1.4.2. Der Phantasie vertrauen und Spontaneität entwickeln	48
1.4.3. Masken verwandeln und verändern.....	49
1.5. Hans Martin Ritter: Körper und Sprechen.....	52
1.5.1. Theatersituation.....	52
1.5.2. Vorbereitung.....	53
1.5.3. Sprechmodell: „Wort-Sinn-Kraft-Tat“.....	54
1.5.4. Fünf Grundsätze des Sprechens.....	55

1.6.	Jakob Jenisch: Der Darsteller und das Darstellen.....	61
1.6.1.	SchauspielerIn und RegisseurIn	61
1.6.2.	Schaffens- und Bühnenästhetik	62
1.6.2.1.	Phantasie – Empathie – Identifikation – Gefühl – Imagination	62
1.6.2.2.	Einflüsse	64
1.6.3.	Konsequenzen für die Theaterpädagogik	65
2.	Theoretische Grundannahmen	67
2.1.	Ulrike Hentschel: Ästhetisch bildende Aspekte des Theaterspielens	67
2.1.1.	Anliegen	67
2.1.1.1.	Spielbegriff.....	69
2.1.1.2.	Bildungsverständnis.....	69
2.1.1.3.	Differenzerfahrung	72
2.1.1.4.	Zielbestimmungen	74
2.1.2.	Bildungstheoretisch	75
2.1.2.1.	F. Schiller und G. W. F. Hegel	75
2.1.2.2.	Ästhetische Erziehung	77
2.1.2.3.	W. Welsch	78
2.1.2.3.1.	Ästhetik und Anästhetik.....	78
2.1.2.3.2.	Pluralität – Transversalität – Kultur des blinden Flecks	79
2.1.3.	Theaterästhetisch	83
2.1.4.	Künstlertheoretisch.....	86
2.1.4.1.	Das „Dazwischen“ in der Arbeitsweise K. Stanislawskis.....	86
2.1.4.2.	Das "Dazwischen" bei B. Brecht	90
2.1.5.	Ästhetisch-Bildende Bestimmung	95
2.1.5.1.	Wirkungsmöglichkeiten ästhetischer Erfahrung.....	100

2.2.	Martin Seel: „Ästhetik des Erscheinens“ – Merkmale für die Ästhetische Praxis	104
2.2.1.	Ästhetische Wahrnehmung und ästhetisches Bewusstsein	107
2.2.1.1.	Ästhetische Wahrnehmungssituation:.....	107
2.2.1.2.	Ästhetisches Bewusstsein	109
2.2.1.3.	Theatrale Wahrnehmungssituation	110
2.2.1.4.	„Ästhetisches Ich“	113
2.2.1.5.	Imagination – Reflexion – Ästhetische-Distanz	115
2.2.2.	Grundvoraussetzungen der ästhetischen Wahrnehmung (Situation).....	119
2.2.2.1.	Ästhetische Aufmerksamkeit.....	119
2.2.2.2.	Zeit für den Augenblick.....	119
2.2.2.3.	Offenheit.....	120
2.2.2.4.	Begriffliche Klarheit.....	120
2.2.2.5.	Ästhetische Lust	121
2.2.3.	Merkmale der ästhetischen Wahrnehmung (Prozess).....	121
2.2.3.1.	Subjektiv	121
2.2.3.2.	Simultan und Momentan.....	122
2.2.3.3.	Synästhetisch	122
2.2.3.4.	Imaginativ	123
2.2.3.5.	Illusionär	125
3.	Auswertung der vorgestellten Konzeptionen als ein Beitrag zur ästhetischen Bildung.....	127
3.1.	Im Überblick: Scheller, Kunz und Frei.....	128
3.1.1.	Wahrnehmung und Imagination	128
3.1.2.	Ausdruck und Form.....	129
3.1.3.	Antrieb und Aktion.....	131
3.1.4.	Erfahrung und Reflexion	132
3.1.5.	Ästhetische Auswertung.....	134
3.2.	Im Überblick: Johnstone, Ritter und Jenisch.....	137
3.2.1.	Wahrnehmung und Imagination	137
3.2.2.	Ausdruck und Form.....	139
3.2.3.	Antrieb und Aktion.....	141
3.2.4.	Erfahrung und Reflexion	143
3.2.5.	Ästhetische Auswertung.....	144

4.	Theaterpädagogische Konsequenzen.....	148
4.1.	Selbstbildung	152
4.2.	Ästhetische Bildung.....	155
4.3.	Soziale Bildung	160
4.4.	Theaterspielmodell SAFARI	163
4.4.1.	S > Stoff: Zwischen „Sinn und Sinnlichkeit“	163
4.4.2.	A > Auftakt: „Zwischen Körper-Haben und Körper-Sein“ ...	168
4.4.2.1.	Das Ankommen bei sich selbst.....	168
4.4.2.2.	Ankommen im Raum und in der Gruppe.....	169
4.4.2.3.	Die Vorbereitung	170
4.4.2.3.1.	Figurenvorbereitung	170
4.4.2.3.2.	Bewegung	170
4.4.2.3.3.	Entspannung	171
4.4.3.	F > Figur: „Zwischen Nicht-Ich und nicht Nicht-Ich“	171
4.4.4.	A > Aktion: „Zwischen Nicht und Sondern“	172
4.4.5.	R > Reflexion und Auswertung: „Zwischen Erleben und Reflektieren“	173
4.4.6.	I > Inszenierung: „Die Erfahrung des „Nicht- Darstellbaren“, „Zwischen Sinn und Sinnlichkeit“, „Intra-Intersubjektiv“	174
5.	Theaterpraxis: Entfaltung des SAFARI-Modells.....	177
5.1.	Zielsetzungen.....	181
5.1.1.	Literarisch	181
5.1.2.	Theaterpädagogisch.....	181
5.2.	S > Stoff:	182
5.2.1.	Erich Kästner als Kinderbuchautor	182
5.2.2.	Der autobiographische Aspekt	183
5.2.3.	Der theatrale Aspekt.....	184
5.2.4.	Zur projektbezogenen Auswahl der Kinderbücher.....	186

5.3.	A > Auftakt.....	188
5.3.1.	Ankommen im Kreis	189
5.3.2.	Ankommen im Raum	197
5.3.2.1.	Auftakt im Überblick.....	208
5.4.	F > Figur.....	213
5.4.1.	Kästner als Kind und Sohn.....	213
5.4.2.	Kästner als Schriftsteller	215
5.4.3.	Kästner als „Dramatiker“	222
5.4.4.	Figur des „Emil“	224
5.5.	A > Aktion.....	229
5.5.1.	„Geburtsimprovisation“	230
5.5.2.	Improvisation zu Kästner als Kind.....	235
5.5.3.	Improvisationen zu „Emil und die Detektive“	235
5.5.4.	Improvisationen zu „Pünktchen und Anton“	237
5.5.5.	Improvisation zu „Das Fliegende Klassenzimmer“	239
5.6.	R > Reflexion	247
5.7.	I > Inszenierung.....	253
5.8.	Erfahrungsbericht einer mitwirkenden Studentin	259
6.	Bedeutung des SAFARI-Modells in der schulischen Theaterpraxis	264
6.1.	Lernprozesse des SAFARI-Modells.....	266
6.2.	Anforderungen an die TheaterlehrerIn	269
6.3.	Stellenwert innerhalb der Lehrplandiskussion.....	273
	Literaturverzeichnis	276

Es war einmal¹

„Als Gott erkannte, wie schrecklich gelangweilt alle am siebten Schöpfungstage waren, strengte er seine überstrapazierte Erfindungsgabe noch einmal an, um etwas zu finden, das der eben erdachten Vollkommenheit hinzugefügt werden könnte. Plötzlich sprengte seine Inspiration ihre eigenen unendlichen weiten Grenzen, und er erkannte einen weiteren Aspekt der Wirklichkeit: ihre Möglichkeit sich selbst nachzuahmen. So erfand er das Theater.

Er rief seine Engel zusammen und mit folgenden Worten, die noch immer in einem uralten Sanskrit-Dokument enthalten sind, verkündete er: „Das Theater wird der Bereich sein, in dem die Menschen die geheiligten Mysterien des Universums verstehen lernen können. Und gleichzeitig“, setzte er mit trügerischer Beiläufigkeit hinzu, „wird es den Trunkenbold und den Einsamen trösten.“

Die Engel waren sehr aufgeregt und konnten es kaum abwarten, daß endlich genug Menschen auf der Erde wären, um es wahr werden zu lassen. Die Menschen reagierten mit ebensolcher Begeisterung, und alsbald gab es viele Gruppen, die alle auf unterschiedliche Weise Wirklichkeit nachzuahmen versuchten. Und doch waren die Ergebnisse enttäuschend. Was sich so erstaunlich, so großzügig und allumfassend angehört hatte, schien ihnen unter den Händen zu Staub zu werden. Insbesondere konnten sich die Schriftsteller, Regisseure, Maler und Musiker untereinander nicht einigen, wer der Wichtigste sei, und so verbrachten sie einen großen Teil ihrer Zeit damit, sich zu streiten, während ihre Arbeit sie immer weniger befriedigte.

Eines Tages erkannten sie, daß sie nichts zustande brachten, und sie beauftragten einen Engel, zu Gott zurückzukehren und um Hilfe zu bitten.

Gott sann lange nach. Dann nahm er ein Stück Papier, kritzelte etwas darauf, tat es in eine Schachtel und gab sie dem Engel mit den Worten. „Da ist alles drin. Dies ist mein erstes und letztes Wort.“

Die Rückkehr des Engels in die Theaterwelt war ein gewaltiges Ereignis, und die ganze Zunft drängte sich um ihn, als er die Schachtel öffnete. Er nahm das Blatt Papier heraus und faltete es auseinander. Es stand nur ein Wort

¹ Brook, P.: Wanderjahre. Schriften zu Theater, Film & Oper. 1946 – 1987. Berlin. 1989. S.322-325.

darauf. Einige lasen es über seine Schulter hinweg mit, als er es anderen verkündete:

„Das Wort heißt ‚Interesse‘.“

„Interesse?“

„Interesse!“

„Ist das alles?“

„Das ist alles!“

Ein tiefes Raunen der Enttäuschung war zu hören.

„Für wen hält er uns denn?“

„Das ist doch kindisch.“

„Als wüßten wir nicht ...“

Die Anwesenden gingen wütend auseinander, der Engel verschwand in einer Wolke, und das Wort, obwohl es nie wieder erwähnt wurde, war einer der vielen Gründe für den Gesichtsverlust Gottes in den Augen seiner Geschöpfe.

Ein paar Tausend Jahre später fand ein blutjunger Student des Sanskrit in einem alten Text einen Hinweis auf diese Begebenheit. Da er gleichzeitig als Putzmann in einem Theater arbeitete, erzählte er dem Ensemble von seiner Entdeckung. Diesmal gab es kein Gelächter, keine Verachtung. Ein langes, feierliches Schweigen trat ein. Dann sprach jemand.

„Interesse. Interessieren. Ich muß interessieren. Ich muß den anderen interessieren, wenn ich nicht selbst interessiert bin. Wir brauchen ein gemeinsames Interesse.“

Eine andere Stimme sagte: „Um ein gemeinsames Interesse teilen zu können, müssen wir die Bestandteile des Interesses auf eine Weise austauschen, die interessant ist...“

„...für beide...“

„Für uns alle...“ „Im richtigen Rhythmus.“

„Rhythmus?“

„Ja, wie beim Liebesakt. Wenn der eine zu schnell ist und der andere zu langsam, ist das nicht interessant...“

Dann begannen sie, ernsthaft und mit allem Respekt, zu diskutieren, was denn interessant sei. Oder besser gesagt, wie es einer von ihnen ausdrückte, was denn eigentlich interessant sei? Und darüber konnten sie sich nicht einig werden. Für manche war die göttliche Botschaft eindeutig – mit „Interesse“ waren nur jene Aspekte des Lebens gemeint, die unmittelbar mit den wesentlichen Fragen des Seins und Werdens, mit Gott und den göttlichen Gesetzen zu tun haben. Für andere war Interesse das gemeinsame Interesse aller Menschen, besser zu verstehen, was gerecht und was ungerecht für die Menschheit ist. Für wieder andere war gerade die Gewöhnlichkeit des Wortes „Interesse“ ein deutliches göttliches Zeichen, keinen Augenblick mit Tiefsinn und feierlichem Ernst zu vertun, sondern einfach loszulegen und zu unterhalten.

An diesem Punkt zitierte der Student des Sanskrit ihnen den ganzen Text der Geschichte, warum Gott das Theater geschaffen hatte. „Es muss alle diese Dinge gleichzeitig sein“, sagte er. „Und das auf interessante Weise“, setzte eine anderer hinzu. Woraufhin tiefes Schweigen eintrat.

Dann begannen sie, die Kehrseite der Medaille zu betrachten, den Reiz des „Uninteressanten“ und die merkwürdigen Beweggründe, soziale wie psychologische, die dazu führen, daß so viele Menschen im Theater dem, was eigentlich gar nicht interessiert, so oft und kräftig Beifall spenden. „Wenn wir dieses Wort nur wirklich verstehen könnten...“ sagte einer.

„Mit diesem Wort“, sagte ein anderer mit gedämpfter Stimme, „könnten wir es sehr weit bringen...“

Peter Brook

Einleitung

a) Thema:

Diese Arbeit ist insbesondere aus dem Bedürfnis entstanden, der eigenen Theaterarbeit Ausdruck zu geben. Seit 20 Jahren entwickle ich mit Kindern, Jugendlichen, FachschülerInnen der Sozialpädagogik und Lehramtsstudierenden Theaterprojekte, leite und organisiere Schultheaterwerkstätten und bin in der LehrerInnenfortbildung theaterpädagogisch tätig. Diese Tätigkeit ist von intensivem Nachdenken darüber geprägt, vor welchem didaktisch-methodischen Hintergrund die eigene Arbeit qualifiziert werden kann, um daraus eine Konzeption und Perspektive für das Theaterspiel in Schule² und Hochschule³ zu entwickeln. Fundament meiner eigenen Arbeit sind eine theater- und tanzpädagogische Ausbildung sowie viele weiterführende Fortbildungen, die ich bei qualifizierten Theaterleuten absolviert habe. Eine Erfahrung war dabei besonders prägend für mich: Immer wieder bemerkte ich, dass Hintergründe und Herkunft der methodischen Vorgehensweisen nicht angesprochen wurden. Aus diesem Defizit entwickelte sich ein persönliches Interesse mich mit theaterpädagogischen Verfahren und Konzeptionen theoretisch intensiver auseinander zu setzen, was mich dann in meinem eigenen Erfahrungs- und Denkprozess weiterbrachte.

Die vorliegende Arbeit hat zum Ziel, auf theoretischer Ebene ästhetisch bildende Fragen zu reflektieren und diese mit theaterpraktischen Erfahrungen in Beziehung zu setzen. Grundanliegen ist die Formulierung eines theaterpädagogischen Modells für die Bildung der Gesamtpersönlichkeit von Studierenden⁴ und SchülerInnen im Sinne der Stärkung eines positiven Selbstkonzepts.

Für die Konzeption eines theaterpädagogischen⁵ Ausbildungskonzepts, wie es die vorliegende Arbeit zum Ziel hat, geht es um die zentrale Frage, wel-

² Meine Konzeption bezieht sich auf alle Schularten.

³ Das Modell wurde in den letzten vier Jahren an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg erprobt.

⁴ Gemeint sind hier Studierende des Erweiterungsfaches Spiel- und Theaterpädagogik der PH Ludwigsburg.

⁵ Der Begriff der Theaterpädagogik ist nicht eindeutig zu definieren, zu unterschiedlich sind die Ausrichtungen und Konzeptionen in den verschiedenen Institutionen. Simhandl schlägt eine Definition vor, die auch für diese Arbeit Gültigkeit hat: "Theaterpädagogik ist ein integrierter Teil der Spiel-, Theater- und Inter-

chen Beitrag das Theaterspiel für die Selbstbildung, die ästhetische und die soziale Bildung nicht-professionell Spielender leistet. Angeknüpft wird hier an das theaterpädagogische Verständnis von U. Hentschel⁶, das sich an den spezifischen Rezeptions- und Produktionsbedingungen des professionellen Theaters orientiert und dem theatralen Tun, dem Theaterspiel ästhetisch bildende Qualitäten beimisst. Hentschel geht von der These aus, dass die Spielenden im Prozess der theatralen Gestaltung spezifisch ästhetische Erfahrungen machen, die aus dem Kunstcharakter des theatralen Ereignisses abgeleitet werden. Gegenstand der Theaterpädagogik sind, so gesehen, die Materialität des Theaters einerseits und die damit verbundenen besonderen Erfahrungen der Spielenden andererseits.

Der theaterpädagogische Blick richtet sich damit auf die Initiierung und Strukturierung von theatralen Prozessen. Theaterspielen wird als ein Vorgang verstanden, der nach spezifischen Prinzipien strukturiert ist und von den Akteuren die subjektive Stellungnahme, sowohl in der Produktion als auch in der Rezeption, einfordert und damit zugleich ihre Fähigkeiten mobilisiert, eigene Deutungen und Gestaltungen zu entwickeln. Ich gehe ferner davon aus, dass theaterpädagogische Arbeit die Spielenden in ihrer Wahrnehmungs- und Imaginationsfähigkeit, ihrem Ausdrucks- und Sozialverhalten und ihrer Fähigkeit zur Selbstreflexivität stärkt.

Dazu ist eine induktive Arbeitsweise notwendig, die von der Wahrnehmung über die Vorstellung zur Individualisierung und vom Körperausdruck zur Neugestaltung führt. Es wird somit ein bildungstheoretischer Anspruch formuliert, der Selbstbildung, ästhetische und soziale Bildung gleichermaßen einfordert.

Vor diesem Hintergrund will diese Arbeit auch einen konzeptionellen Beitrag für die ab 2004 in Baden-Württemberg stattfindende Schulreform leisten, deren wichtigste Neuerung die Konzeption von Fächerverbänden ist. Wurde bisher das Theaterspiel zumeist entweder im Deutsch-, Musik- und

aktionserziehung. Theaterpädagogik im engeren Sinne meint die Vermittlungsbemühungen der allgemeinbildenden Schule und des professionellen Theaters insbesondere gegenüber jüngeren Besuchern, die über den Besuch der Aufführung hinausgehen. In ihren Formen ist diese Theaterpädagogik mit den Formen der Spiel- und Theaterpädagogik weitgehend identisch. Theaterpädagogik meint weiter die künstlerische Ausbildung zum professionellen Theater, zum Beruf des Regisseurs, des Bühnen- und Kostümbildners insbesondere des Schauspielers." 1992, S. 992. Ich differenziere deshalb nicht zwischen Theaterpädagogik und Schauspielpädagogik, sondern verwende den Begriff in diesem umfassenden Sinn.

⁶ Hentschel, U.: Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. Weinheim. 2000.

Kunstunterricht eingesetzt, so besteht jetzt die Möglichkeit es in erweiterten Zusammenhängen zu praktizieren. In der Grundschule ist das Theaterspiel in den Fächerverbund „Mensch, Natur, Kultur“⁷ und in der Hauptschule in den Fächerverbund „Musik, Sport, Gestalten“⁸ integriert. Darin liegt meines Erachtens die Chance zur Durchführung von fächerübergreifenden Projekten unter dem Primat theaterpädagogischen Arbeitens. Den Unterrichtenden bieten sich dadurch neue Perspektiven und Chancen, indem sie z. B. mit anderen Fächern zusammenarbeiten und auch über ein Stundenkontingent frei verfügen können, anstelle zugewiesener AG-Stunden. Hierzu will die vorliegende Arbeit einen konzeptionellen Beitrag leisten.

Als didaktisch-methodische Vorgehensweise wird unter dem Begriff „SA-FARI“ ein Theatermodell vorgestellt, das die einzelnen theatralen Prozesse strukturiert und die drei obengenannten Bildungsaspekte berücksichtigt. Der theaterpädagogische Ansatz, der hier vertreten wird, geht von folgenden Grundannahmen aus:

1. Theaterspielen weckt die individuellen Selbstbildungskräfte: die Wahrnehmungs-, Imaginations-, Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeiten der Spielenden.
2. Es fördert ästhetisches Bewusstsein.
3. Es entwickelt ästhetische Verhaltensweisen: Aufmerksamkeit, Staunen, Offenheit, Synästhesie und bewusstes Zeitempfinden.
4. Theaterspiel gibt die Möglichkeit eigenen und fremden Perspektiven nachzuspüren.
5. Theaterspiel unterstützt die subjektive Rezeptionsfähigkeit und erfordert gleichzeitig intersubjektiven Austausch.
6. Es mobilisiert die Fähigkeit selbst initiativ zu werden und ermutigt Wahrnehmungs- und Verhaltensgewohnheiten zu durchbrechen, neue kennen zu lernen und auszuprobieren.
7. Es appelliert an soziales Verantwortungsbewusstsein.

Diese Grundannahmen sollen in dieser Arbeit sowohl theoretisch als auch methodisch-didaktisch legitimiert werden.

⁷ Das Fach MKN umfasst die Fächer Heimat- und Sachunterricht, Musik, Kunst, Darstellendes Spiel und Philosophie.

⁸ Das Fach MSG umfasst Musik, Kunst, Sport und Darstellendes Spiel.

b) Aufbau

Im ersten Kapitel stelle ich sechs Konzeptionen vor, deren gemeinsamer Nenner theaterpädagogische Verfahren sind, die sich aber in ihren Handlungsvollzügen grundsätzlich unterscheiden.

Die Ansätze von I. Scheller, M. Kunz und H. Frei haben Eingang in die Literaturdidaktik gefunden. Sie repräsentieren ästhetische Rezeptionsverfahren, da sie SchülerInnen als imaginativ-produktiv Handelnde fördern. Im Rahmen eines handlungsorientierten Literaturunterrichts und den damit einhergehenden möglichen Verfahren der szenischen Interpretation stehen das Textverstehen bei Kunz und Scheller im Vordergrund, während H. Frei eher den freien spielerischen Umgang mit Texten betont. Damit ist gemeint, dass sich diese Verfahren zwar theatraler Mittel und bewährter theaterpädagogischer Methoden bedienen, wie sie u.a. von K. Stanislawski, B. Brecht und A. Boal praktiziert wurden, der Schutzraum des Klassenzimmers im Hinblick auf einen ästhetisch reflektierten Dialog mit dem Publikum jedoch nicht verlassen wird. Der Lernprozess des durch Literatur initiierten und auf Literatur bezogenen Handelns ist wichtiger als eine Theateraufführung, die den theatralen Mitteln und Methoden ihren angestammten Platz im Sinne der Theaterpädagogik zuweisen würde. Damit soll jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass die innerhalb dieses Verfahrens erarbeiteten Szenen einem Publikum vorgestellt werden können.

Eine Abgrenzung gegenüber der „Szenischen Interpretation“ und dem „Szenischen Spiel“ als literaturdidaktischen Methoden ist in meinen Augen deshalb notwendig, weil ich mich im Rahmen eines Theaterprojekts (s. Kap. 5) bezüglich der Textarbeit zwar einzelner dieser Ansätze bediene, sie aber lediglich einen Aspekt der Theaterarbeit ausmachen. Sie sind Methoden der Literaturdidaktik und haben primär nicht die Vermittlung des Theaterspielens, sondern die Vermittlung und Interpretation v.a. von Literatur zum Ziel.

Deshalb werden mit K. Johnstone, H. M. Ritter und J. Jenisch drei weitere theaterpädagogische Konzeptionen vorgestellt, bei denen produktionsästhetische Aspekte des Theaterspielens im Mittelpunkt stehen. Diese Konzeptionen werden sowohl an Hochschulen für Schauspielkunst praktiziert, sind aber auch für die Theaterarbeit mit nicht-professionell Spielenden von Bedeutung. Jeder dieser drei Theatermacher fokussiert einen besonderen theaterpädagogischen Aspekt: Keith Johnstone die Improvisation, Hans M. Ritter das Sprechen auf der Bühne und Jakob Jenisch die Schaffens- und Bühnenästhetik der SchauspielerIn.

Mit der Wahl dieser sechs ausgewählten Konzeptionen möchte ich herausarbeiten, worin ihr spezifischer Beitrag zur ästhetischen Bildung liegt, zugleich aber auch meinen eigenen Standort deutlich machen, der der Theaterarbeit nicht nur methodische Qualitäten im Deutschunterricht zuschreibt, sondern sie als eigenständiges Projekt z. B. in den neuen Fächerverbänden profilieren möchte. Neben Deutsch, das aufgrund seiner Fachinhalte sicherlich am unmittelbarsten dafür prädestiniert ist spiel- und theaterpädagogische Prozesse in Gang zu setzen, können vor allem auch die Fächer Kunst, Musik und Sport miteinbezogen werden.

Im zweiten Kapitel werden dann weitere Fragestellungen thematisiert:

1. Welchen Beitrag leistet Ulrike Hentschels⁹ ästhetischer Bildungsbegriff für didaktische Überlegungen?
2. Welche Voraussetzungen und Merkmale für eine ästhetische Grundhaltung lassen sich aus der ästhetischen Philosophie Martin Seels herauskristallisieren?

Mit U. Hentschel wird zum erstenmal innerhalb der theaterpädagogischen Diskussion eine Theorie der ästhetischen Bildung entworfen, die sich an den besonderen Gegebenheiten des Theaters orientiert und damit die spezifischen Erfahrungen der Spielenden thematisiert. Der für eine theaterpädagogische Konzeption bedeutsame Erkenntnisgewinn ihrer Arbeit besteht darin, dass sie dem theatralen Prozess besondere Erfahrungsqualitäten zuschreibt, die einen spezifisch ästhetischen Charakter aufweisen. Dabei geht es Hentschel nicht darum Regeln aufzuzeigen, deren Einhaltung ästhetische Bildung hervorrufen soll, sondern Kategorien zu finden, in denen Prozesse der ästhetischen Bildung ermöglicht werden.

Hierin liegt für mich auch der Anknüpfungspunkt für didaktische Überlegungen, damit meine ich solche Bedingungen für das Theaterspielen zu konkretisieren, dass Erfahrungen mit ästhetisch bildender Wirkung für die Spielenden möglich werden.

⁹ Ulrike Hentschel ist Professorin für Theaterpädagogik an der UdK Berlin. Ihre Dissertation "Theaterspielen als ästhetische Bildung" ist für meine Konzeption grundlegend.

M. Seels „Ästhetik des Erscheinens“ wird von mir auf ihre Bedeutung für eine grundsätzlich pädagogisch-ästhetische Grundhaltung hin untersucht:

- Was sind die Merkmale der ästhetischen Wahrnehmung oder anders gefragt, was macht eine sinnliche Wahrnehmung zur ästhetischen Wahrnehmung?
- Lassen sich Bezüge zwischen einer ästhetischen und einer theatralen Wahrnehmungssituation herstellen und welche produktionsästhetischen Konsequenzen hat dies für die Spielenden?
- Welche ästhetischen Grundbedingungen lassen sich daraus für die Konzeption eines theaterpädagogischen Modells ableiten, damit ästhetisch bildende Prozesse möglich werden?

Die Auseinandersetzung mit Hentschel und Seel führt zur Gewinnung von ästhetischen Kategorien. An Hand dieser Kategorien sollen im dritten Kapitel Scheller, Kunz, Frei, Johnstone, Ritter und Jenisch daraufhin befragt werden, welchen Beitrag sie für die ästhetische Bildung leisten. Die Auswertung dieser Konzeptionen führt zum didaktisch-methodischen Teil dieser Arbeit, die sich innerhalb von drei Dimensionen entfaltet: der selbstbildenden, der ästhetischen und der sozialen.

Um zu diesen Dimensionen zu qualifizieren, werden Verfahren und Methoden benötigt, die auf Lernprozesse mit offenem Ausgang ausgerichtet sind. Für die Lernenden muss die Möglichkeit gegeben werden Erfahrungen zu machen, die für sie als Personen „Deutungswert“ haben, ihnen die Sinnhaftigkeit ihres Tuns einsichtig und transparent machen und sie zu neuen Denk- und Gestaltungsprozessen anregen. Daraus folgt die Entwicklung des SAFARI-Modells. In diesem Modell werden theatrale Prozesse in einzelne Bausteine systematisiert, um den Prozess der personalen, ästhetischen und sozialen Erfahrung beim Theaterspielen transparent zu machen. Dieser Prozess konstituiert sich dabei aus folgenden Komponenten: S (Stoff), A (Auftakt), F (Figur), A (Aktion), R (Reflexion) und I (Inszenierung). Dieses Modell will einen Beitrag dazu leisten, wie durch das Theaterspiel die Mitwirkenden sich als Person bewusst wahrnehmen und erleben und damit eine stabile Ich-Identität aufbauen, ferner Einsichten darüber gewinnen, wie theatrale Prozesse zu ästhetischen Erfahrungen werden, und nicht zuletzt zu einer reflektierten Selbsteinschätzung der Wirkung auf andere kommen.

An einem konkreten theaterpraktischen Beispiel wird im fünften Kapitel das theaterpädagogische Modell SAFARI im Detail buchstabiert und dabei

aufgezeigt, wie die einzelnen Phasen in Beziehung zueinander stehen und aufeinander aufbauen.

Im letzten Teil werden Überlegungen zur Rezeption des SAFARI-Modells in der Schule angestellt.