

Erfahrungsraum Theater

Theaterpädagogik und kulturelles Mandat in der sozialpädagogischen Arbeit

**Diplomarbeit zur Diplomprüfung an der
Fachhochschule Dortmund, FB Sozialpädagogik
im Fach Medienpädagogik**

WS 1998/99

vorgelegt von:

**Dunja Birgitta Kayser
Harnackstr. 8
44139 Dortmund**

**1. Referentin: Prof Dr. Lilli Neumann
2. Referent: Prof. Dr. Karl Markus Kreis**

*"Theater ist aus Schnee gemacht.
Er schmilzt, wenn die Sonne aufgeht
und hinterläßt keine Spuren,
keine sichtbare Spuren.
Und doch tränkt er den Boden,
auf dem Neues erwächst."*

Konstantin Sergejew Stanislawski

Einleitung	5
I. Kinder- und Jugendtheater - eine Brücke zwischen Kulturarbeit und Sozialarbeit?	8
1. Soziale Kulturarbeit.....	11
2. Kulturelle Sozialarbeit.....	12
3. Das kulturelle Mandat in der sozialpädagogischen Arbeit.....	13
II. Entwicklung des Kinder- und Jugendtheaters nach 1945 bis zur Mitte der 80er Jahre	15
1. Zusammenfassende Darstellung der Lage des Kinder- und Jugendtheaters von 1945-1968	15
1.1 Die erste Phase (von 1945 bis Anfang der 50er Jahre).....	17
1.1.1 Das Märchentheater	17
1.1.2 Das Selbst- und Mitspielkonzept.....	19
1.1.3 Das selbständige Jugendtheater	19
1.1.4 Das integrierte Modell	20
1.2 Die zweite Phase (Anfang der 50er Jahre bis Mitte der 60er Jahre) ..	20
1.2.1 Das weitergeführte Märchentheater	21
1.2.2 Das professionelle, relativ eigenständige Kinder- und Jugend-Repertoiretheater	23
1.3 Die dritte Phase (von Mitte der 60er Jahre bis 1968)	23
2. Die Entwicklung des Kinder- und Jugendtheaters nach 1968 unter besonderer Berücksichtigung seiner neorealisticen Ausprägungen.....	24
2.1 Das 'Mitspiel'-Theater	28
2.1.1 Kindertheater im Märkischen Viertel und 'Hoffmanns Komik Theater'	29
2.1.2 Der Modellversuch 'Künstler und Schüler'	32
2.2 Das 'Mitmach'-Theater	33
2.2.1 Das 'Birne'-Theater (West - Berlin)	34
2.2.2 Das 'Wiedus'-Theater (Rotterdam).....	35
2.2.3 'eyes & ears' (München)	35
2.2.4 'rote grütze' (West-Berlin)	36
2.3 Das 'Vorführ'-Theater	37
2.3.1 Das 'Grips'-Theater (West-Berlin)	38
2.3.2 Paul Maars Kindertheater und Friedrich Karl Waechters Kindertheater	39
2.3.3 Das Jugendtheater	41

III. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung in der Theaterpädagogik	42
1. Vom Sozialbezug zur psychosozialen Erfahrung	42
2. Von der psychosozialen zur ästhetischen Erfahrung	45
3. Theaterpädagogik im Spannungsfeld von Theater und Pädagogik heute	47
IV. Konzepte und Methoden zur Theaterpraxis mit Kindern.....	51
1. Darstellung der Theaterkonzepte	52
1.1 Helme Ebert-Paris, Volkhard Paris (Jugendkunstschule Unna) Theater mit Kindern - mehr soll es auch nicht sein!	52
1.1.1 Rahmenbedingungen der theaterpädagogischen Arbeit.....	52
1.1.2 Konzeption und Methoden.....	52
1.1.3 Ziele und Wirkungen.....	55
1.2 Das MOKS-Theater.....	56
1.2.1 Einblick in die Geschichte des Bremer MOKS-Theaters	56
1.2.2 Das MOKS-Theater heute	59
1.2.2.1 Rahmenbedingungen.....	59
1.2.2.2 Konzepte/Methoden	60
1.2.2.3 Ziele	62
1.3 Das Var Teater.....	63
1.3.1 Geschichtliche Entstehung und Rahmenbedingungen.....	63
1.3.2 Konzept und Methoden.....	63
1.3.3 Ziele/Funktion/Wirkung	65
1.4 Die Theatergruppe "Przedzskolaki" (aus Bronisze, Polen) Theater als angeeignetes Spiel der Kinder	66
1.4.1 Entstehung der Kindertheatergruppe sowie Rahmenbe- dingungen der Theaterarbeit.....	66
1.4.2 Konzeption und Methoden.....	68
1.4.2.1 Drehbuch.....	68
1.4.2.2 Bühnendekoration und Kostüme	69
1.4.2.3 Familiäre Atmosphäre	69
1.4.3 Funktion/Ziele	70
2. Vergleich der Konzepte	70
2.1 Konzeptvergleich auf struktureller Ebene (Rahmenbedingungen).....	70
2.2 Konzeptinhalte und Arbeitsmethoden	71
2.2.1 Improvisationen.....	71
2.2.2 Entstehung und Umgang mit dem Text	73
2.2.3 Funktion/Aufgabe und Umfang der Gruppenleitung	73
2.2.4 Weitere Gemeinsamkeiten und Unterschiede.....	75
2.3 Ziele	75
Resümee.....	77
Literaturverzeichnis	79
Bildnachweis	82

Einleitung

Theater kann auf zweierlei Weise zum Erfahrungsraum für das teilnehmende Subjekt werden, zum einen durch Rezeption und zum anderen durch aktives Theaterspielen. Der Kunstform Theater wohnt immer schon eine künstlerische, subjektive und soziale Dimension inne. Daraus folgt, daß ästhetisch-theatralische Praxis sui generis soziale Fähigkeiten trainiert, ohne dies jedoch zu beabsichtigen. Hinzu kommt, daß Theater wie kaum eine andere Kunstform durch seinen polyästhetischen Charakter (Sprache, Mimik/Gestik, Bewegung/Tanz, Musik etc.) vielfältige Ausdrucksformen ermöglicht. Die Theaterpädagogik nutzt die besonderen Qualitäten des Theaters und ermöglicht so den Teilnehmenden ästhetische und psychosoziale Erfahrungen.

Das Thema 'Erfahrungsraum Theater - Theaterpädagogik und kulturelles Mandat in der sozialpädagogischen Arbeit' wird, da es den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, auf alle möglichen Zielgruppen (wie z.B. ältere Menschen, Kinder- und Jugendliche, behinderte Menschen, Immigranten) einzugehen, anhand der Zielgruppe von Kindern und Jugendlichen bearbeitet. Es geht also um Kinder- und Jugendtheater in der sozialen Kulturarbeit und der kulturellen Sozialarbeit.

Die Erforschung und theoretische Fundierung des heutigen Kinder- und Jugendtheaters befindet sich - ebenso wie die der Theaterpädagogik - in den Anfängen. Eine umfassende Untersuchung theaterpädagogischer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen auf deren Wirkungsweise hinsichtlich ästhetischer und psychosozialer Erfahrung sowie ihre theoretische Verortung steht noch aus. Bisher gibt es kaum Institutionen, die ihre theaterpädagogische Praxis, ihre Konzepte, Methoden und Ziele ausführlich dargelegt haben. Neben einer solchen Darlegung und einer sich darauf beziehenden Analyse mangelt es bis jetzt an dem Versuch, den neuesten Forschungsstand der Theaterpädagogik, wie

das vor kurzem erschienene Buch von Jürgen Weintz¹, auf seine Anwendbarkeit auf Theaterpädagogik mit Kindern und Jugendlichen zu überprüfen. Die jüngere Geschichte des Kinder- und Jugendtheaters besonders seit Beginn dieses Jahrhunderts ist ziemlich gut erforscht. Anliegen dieser Arbeit ist es, auf dem Hintergrund der geschichtlichen Entwicklung theoretische und praktische Ansätze der Theaterpädagogik darzustellen und daraus Perspektiven für die heutige Theaterpädagogik zu gewinnen.

In der Literatur werden die Begriffe 'Kinder- und Jugendtheater', 'Kindertheater' und 'Jugendtheater' uneinheitlich gebraucht. Häufig wird der Begriff 'Kindertheater' so verwendet, daß er sich auf Kinder und Jugendliche bzw. Nicht-Erwachsene bezieht. In dieser Arbeit wird durchgehend - die Zitate ausgenommen - der Begriff 'Kinder- und Jugendtheater' verwendet. Im allgemeinen Sprachgebrauch hat sich durchgesetzt, daß sich die Bezeichnung 'Kinder- und Jugendtheater' sowohl auf Theater für Kinder und Jugendliche als auch auf Theater mit Kindern und Jugendlichen bezieht. Geschichtlich betrachtet, haben sich diese beiden Bereiche immer wieder wechselseitig beeinflusst. Auch ist das Kinder- und Jugendtheater in der Geschichte des Theaters ein recht junges Phänomen. Es hat seine Anfänge in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts (didaktische Dramen von Christian Felix Weiße). Bis dahin nahmen die Kinder selbstverständlich am Theaterleben der Erwachsenen teil. In der Vergangenheit wie heute ist Kinder- und Jugendtheater jedoch keine homogene Erscheinungsform, sondern es existiert in verschiedenen Ausprägungen.

Diese Arbeit beleuchtet Kinder- und Jugendtheater vornehmlich als Theater mit Kindern und Jugendlichen von der geschichtlichen, theoretischen und praxisbezogenen Seite. Zunächst geht es um die Verankerung des Kinder- und Jugendtheaters in der sozialen Kulturarbeit und der kulturellen Sozialarbeit (Kapitel I). Im Anschluß folgt ein Rückblick auf die Entwicklung des Kinder- und Jugendtheaters von 1945 bis Mitte der 80er Jahre. Detaillierter wird dabei auf die Erscheinungsformen des neorealistischen Kinder- und

¹**Jürgen Weintz**: Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit, Butzbach-Griedel 1998.

Jugendtheaters nach 1968 eingegangen, da sich dort eine Wende hin zu einem realitätsbezogenen, emanzipatorischen Kinder- und Jugendtheater vollzog und die Wurzeln der heutigen Theaterpädagogik liegen (Kapitel II). Vor diesem geschichtlichen Hintergrund wird der zeitlich an die 70er Jahre anknüpfende Paradigmenwechsel vom Sozialen zum Ästhetischen und die aktuelle Ästhetikdiskussion aufgezeigt. In diesem Zusammenhang geht es ferner um eine Standortbestimmung der Theaterpädagogik zwischen den Polen des Theaters und der Pädagogik sowie um die Ermöglichung ästhetischer und psychosozialer Erfahrungen durch theaterpädagogische Arbeit (Kapitel III). Anschließend an die Standortbestimmung erfolgt zur Veranschaulichung selbiger die Darlegung von 4 Konzepten und deren Methoden zur Theaterpraxis mit Kindern und Jugendlichen sowie deren Vergleich, in dem wesentliche Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausgearbeitet werden (Kapitel IV). Am Schluß steht ein Resümee des behandelten Themas.

I. Kinder- und Jugendtheater - eine Brücke zwischen Kulturarbeit und Sozialarbeit?

Kinder- und Jugendtheater ist als Theater für Kinder und Jugendliche sowie als Theater mit Kindern und Jugendlichen in der sozialen Kulturarbeit und in der kulturellen Sozialarbeit verortet. Es ist auch Teil außerschulischer kulturpädagogischer Praxis.¹ Mit der Unterscheidung der Begrifflichkeit von 'sozialer Kulturarbeit' und 'kultureller Sozialarbeit' ist erstens eine unterschiedliche Zieldefinition - einmal mit dem Gewicht auf die kulturelle Vermittlung und zum anderen mit dem Gewicht auf die soziale Vermittlung - und zweitens ein differierender Adressatenkreis angesprochen. Die soziale Kulturarbeit "(...) hält an ihrer erklärten Absicht fest, *allen* Adressaten Aneignungs- und Gestaltungsmöglichkeiten zu sichern - und fragt nicht, ob sie im Hinblick auf helferische Institutionen irgendeine Bedeutung hat. Sie begnügt sich mit der Unterstützung der ästhetisch-handwerklichen Praxis und der Aneignung kultureller Angebote."² Für den Begriff der kulturellen Sozialarbeit hingegen "(...) ist bezeichnend, daß er sich von den teils stigmatisierten, teils hilfsbedürftigen Adressatengruppen her definiert und nicht von den Themen und Gegenständen, die Kulturarbeit anbietet."³

Die Adressatengruppen der kulturorientierten Praxis, um die es in dieser Arbeit geht, sind vor allem Kinder und Jugendliche. Als kulturelle Sozialarbeit muß Kinder- und Jugendkulturarbeit sowohl die sich wandelnden Lebensbedingungen und -formen von Kindern und Ju-

¹"Die außerschulische kulturpädagogische Praxis ist kein homogenes Feld. In ihr schneiden sich zwei eigenständige und voneinander unabhängige Entwicklungen: einerseits diejenigen der Kulturarbeit in alternativen Jugend- und Kulturzentren sowie in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern und andererseits diejenigen der außergewöhnlichen Expansion traditioneller Bildungsstätten wie z.B. der Jugendmusikschulen, Jugendkunstschulen und Volkshochschulen, aber auch die Öffnung der klassischen Kulturinstitutionen wie des Museums und Theaters für ein neues Publikum." **Sebastian Müller-Rolli**: Kulturpädagogik heute, in: Sebastian Müller-Rolli (Hrsg.): Kulturpädagogik und Kulturarbeit, Weinheim u.a. 1988, S. 11-33, hier S. 11.

²**Rainer Treptow**: Kulturelles Mandat. Soziale Kulturarbeit und kulturelle Sozialarbeit, in: Sebastian Müller-Rolli (Hrsg.): Kulturpädagogik und Kulturarbeit, Weinheim u.a. 1988, S. 81-104, hier S.87.

³Ebd., S. 86.

gendlichen als auch entwicklungspsychologische und pädagogische Kenntnisse sowie gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen berücksichtigen, d.h. ihre Methoden, Organisationsformen und Arbeitsweisen an diese Veränderungen und Bedingungen anpassen. Da eine ausführliche Betrachtung dieser Entwicklungen Thema einer eigenständigen Abhandlung wäre, sollen hier nur einige Aspekte angesprochen werden.

Im Zuge einer allgemeinen Individualisierung⁴ ist auch die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen von einer solchen geprägt. Werner Thole beispielsweise faßt den Wandel der Kindheit in drei Aspekten wie folgt zusammen: "1. Es ist hervorzuheben, daß die Einbindung kindlicher Lebensvorstellungen in die Technisierungs-, Medialisierungs- und Warenströme der Gesellschaft nicht zu übersehen ist. Kinder sind in die Modernisierung der Konsumgesellschaft einbezogen und gestalten sie mit. 2. Gleichzeitig ist jedoch auch zu beobachten, wie kindliches Erleben und kindliche Aktivität auf Rauminself⁵ konzentriert bleibt. 3. Es ist festzuhalten, daß die mitgeteilte, Kindern vermittelte Gleichheit sich bei näherem Hinsehen entschleiern. Die Liberalisierung des familialen Erziehungsklimas, die stärkere Beteiligung von Kindern an alltäglichen Entscheidungen, die Forderung der Eltern an ihre Kinder, früher und mehr Selbständigkeit zu zeigen, stößt spätestens da an Grenzen, wo Kinder feststellen, daß ein Mehr an Möglichkeiten auch ein Mehr an Abhängigkeiten bedeuten kann."⁶

⁴Ulrich Beck und Elisabeth Beck-Gernsheim zum Begriff der Individualisierung: "Mit dem Begriff >Individualisierung< werden drei zusammenhängende Prozesse innerhalb der Gegenwartsgesellschaft bezeichnet. Zum einen die Auflösung industriegesellschaftlicher Lebensformen wie soziale Klassen, Kleinfamilien, Geschlechterrollen, ihre Bedingungen, Reichweiten usw. Zum zweiten die biographischen Modi und Verläufe, die dadurch entstehen, und die Art, wie diese in industrielle Muster eingebunden bleiben bzw. werden. Drittens schließlich erfaßt dieser Begriff die individuellen und gesamtgesellschaftlichen (politischen, sozialpolitischen) Bedeutungen und Folgen dieses Strukturwandels." **Ulrich Beck/Elisabeth Beck-Gernsheim** (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften, Frankfurt a.M. 1994.

⁵Thole spricht von 'Verinselung der Lebensorte' bzw. 'Rauminself'. Gemeint sind damit verschiedene Freizeitbeschäftigungen von Kindern in Musikschulen, Sportvereinen etc., zu denen Kinder in der Regel gebracht werden müssen.

⁶**Werner Thole**: Stubenhocker und "Stadtgestalter", Kindheit heute und Kulturpädagogik mit Kindern, in: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.): Praxisfeld Kinderkulturarbeit. Erweiterte Dokumentation d. Fachtagung der BKJ - "Praxisfeld Kinderkulturarbeit" vom 11. - 13.12.1992, Bd. 22, Remscheid 1993, S. 18-26, hier S. 21f.

Gerade durch die Medialisierung kindlicher Lebenswelt kommt es zu dem Erfahren mehrschichtiger, nämlich medialer und konkreter Wirklichkeiten und einem Verlust an sinnlichen, authentischen Lebenszusammenhängen.⁷ Ferner muß Kulturarbeit berücksichtigen, daß weder 'Kindheit' und noch weniger 'Jugend' kulturell gesehen ein homogenes Phänomen ist, sondern ein heterogenes. Als Reaktion auf die Veränderungen der Lebenswirklichkeiten von Kindern und Jugendlichen betreibt Sozialarbeit, in einem höheren Maße als dies bisher der Fall war, Kulturarbeit. Wolfgang Witte nennt als Schwerpunkte der Kinder- und Jugendarbeit: "1. *Stärken und Interessen von Kindern und Jugendlichen fördern.* (...). 2. *Die eigenen Gedanken und Gefühle ganzheitlich entwickeln.* Das spielerische Formen von Material und Medien, das Gestalten von Theaterszenen und Musikstücken bietet Kindern und Jugendlichen einen Gegenpol zur Zweckrationalität des Alltags und zu den vorgefertigten Erfahrungswelten der Medien- und Konsumgesellschaft, der es ihnen ermöglicht, zu sich selbst zu kommen und sich der eigenen Subjektivität zu vergewissern. 3. *Attraktive Handlungsräume für Kinder und Jugendliche.* (...) hier findet auch die Erprobung von Rollen und das Montieren des medienvermittelten 'Rohmaterials' für eigene Identitätsentwürfe statt. 4. *Stärkung des freiwilligen Engagements.* (...) 5. *Partizipation und Öffentlichkeit für Kinder und Jugendliche.* (...) 6. *Kultur des Zusammenlebens und des gegenseitigen Verstehens.*"⁸

Eine mehrdimensionale, intermediale, an zeitgemäßen Konzepten orientierte kulturelle Kinder- und Jugendarbeit kann also, wenn sie an die konkreten Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen anknüpft, diesen soziale und kulturelle Erfahrungsräume öffnen und Unterstützung für ihre Identitätsbildung geben.

In den folgenden Ausführungen wird näher auf die Unterschiede zwischen den Kriterien der Sozialarbeit und denen der Kulturarbeit sowie

⁷Vgl. **Norbert Rademacher**: Kinderkulturarbeit - Neue Mode oder erkanntes Defizit, in: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.): Praxisfeld Kinderkulturarbeit, Bd. 22, Remscheid 1933, S.15-18, hier S. 16.

⁸**Wolfgang Witte**: Kulturelle Jugendbildung im gesellschaftlichen Wandel, in: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik, 11/1995, H. 23/24/25, S. 47-50, hier S. 49f.

auf ihre Überschneidungspunkte⁹ und auf das kulturelle Mandat in der sozialpädagogischen Arbeit eingegangen.¹⁰

1. Soziale Kulturarbeit

" 'Soziale Kulturarbeit' geht von der Annahme und Erfahrung aus, daß Menschen in allen Schichten, Nationen und Altersgruppen kulturelle Aneignungs- und Ausdrucksbedürfnisse entfalten wollen."¹¹ Soziale Kulturarbeit möchte als Teil der kulturellen Infrastruktur, in unterschiedlich verfestigten Organisations- und Institutionalisierungsformen (punktuelle Aktionen, soziokulturelle Zentren, Bürgerhäuser, Jugendzentren, spartenspezifische Bildungseinrichtungen) kulturelle Gestaltungs- und Erlebnismöglichkeiten zur Verfügung stellen. Wie aber muß eine solche Kulturarbeit gestaltet sein, um bei ihren Adressaten Anklang zu finden, ohne jedoch rein in ästhetisch-handwerklicher Praxis stecken zu bleiben? Zum einen "(...) wirkt Kulturarbeit häufig nur, wenn ihr thematisch-qualitatives Profil nicht nur auf einzelne Genres oder Sparten konzentriert ist, sondern eine *Kombination* entwickelt, in der Alltagskommunikation (z.B. Kneipe, Cafe), handlungsentlastende Freiräume und gegenstandsorientierte Zwecksetzungen (Werkstätten, Tanz und Musikurse, Filme etc.) zusammengebracht werden. Dies erst - die *Verbindung von Alltäglichkeit und ästhetischer Praxis* - kennzeichnet soziale Kulturarbeit."¹² Zum anderen muß soziale Kulturarbeit am Geschmack und an der Neugier ihrer Adressaten anschließen. Eine ihrer Arbeitsmethoden besteht darin, an bekannte Erfahrungen der Angebotsteilnehmer anzuknüpfen, diese zu bestätigen und sie dann mit Neuem zu konfrontieren. "Kulturarbeit bietet also Möglichkeiten zur *einfachen Reproduktion* von alltäglichen Erlebnis- und Ausdrucksmustern, von Wahrneh-

⁹Aus den Überschneidungen von Sozialarbeit und Kulturarbeit ergibt sich auch ein finanzpolitischer Entscheidungsbedarf: "Für die Sozialpädagogik, die Jugendhilfe und die kommunale Sozialpolitik entsteht somit die Frage nach Ziel und Richtung der Geldströme, die Frage nach der Verteilung von 'kulturellem Kapital' (BOURDIEU). Es entstehen Abgrenzungs- und Überschneidungsprobleme zwischen dem Kultur- und dem Sozialektor." Treptow, S. 82

¹⁰Den folgenden Ausführungen liegt der bereits zuvor erwähnte Aufsatz von Treptow zugrunde.

¹¹Treptow, S. 83.

¹²Ebd., S. 85.

mungs- und Aneignungsgewohnheiten entsprechender Nutzergruppen. Dies ist aber nur die eine Seite. Zur anderen Seite hin bietet sie Möglichkeiten zur *Erweiterung* der einfachen Reproduktion, indem sie ausdrücklich eine *Differenzerfahrung* in ihr Konzept einbaut: die Differenz zwischen biographisch erworbenen Wahrnehmungsmustern und *dazu gegenläufigen* Angeboten und Ausdrucksmöglichkeiten."¹³ An ihre Grenzen stößt soziale Kulturarbeit jedoch dann, wenn Nutzer nicht die an der Kulturarbeit orientierten Handlungs- und Ausdrucksfähigkeiten mitbringen. "Dies ist dann der Fall, wenn Heimkarrieren und Armut, Bildungsbenachteiligung oder Delinquenz, Alter oder Sucht es erschweren oder unmöglich machen, nach den allgemeinen Standards der Kulturarbeit zu malen, zu musizieren oder in Gruppen zu kooperieren."¹⁴ An diesem Punkt kommt die 'kulturelle Sozialarbeit' zum Tragen.

2. Kulturelle Sozialarbeit

Während sich soziale Kulturarbeit tendenziell an den Kriterien der Kulturarbeit, die mit einer produktbezogenen Betrachtungsweise verbunden sind, orientiert, nimmt die kulturelle Sozialarbeit die Relevanz des 'Kunst'-Prozesses und des 'Kunst'-Produktes aus einer sozialpädagogischen, prozeßbezogenen Perspektive in den Fokus ihrer Betrachtung. "Eine solche prozeßorientierte Betrachtungsweise faßt (...) ästhetische Praxis anders auf als eine kulturarbeitsbezogene: sie nimmt eine andere Differenz in den Blick, als nur die zwischen praktischer Tätigkeit und angezieltem Endprodukt. Nicht die Differenz von Materialzustand zu Materialzustand ist zentral, sondern die Differenz zwischen *subjektiven Zuständen*, die Bedeutung der Gegenstandsbearbeitung für die Bewältigung von Lebensschwierigkeiten des Adressaten."¹⁵ Über das Medium der Kulturarbeit sollen durch den Prozeß der kulturellen Ausdrucks- und Aneignungstätigkeit eingeschränkt Handlungskompetenzen der Adressaten, wie z.B. fehlende Konzentrationsfähigkeit und Kooperationsfähigkeit, aufgebaut oder wiederhergestellt werden. Kulturelle Sozialarbeit bezieht sich demzu-

¹³Ebd., S. 85.

¹⁴Ebd., S. 88.

¹⁵Ebd., S. 97.

folge "(...) auf die Gestaltungsbedürfnisse von benachteiligten, in Schwierigkeiten geratenen oder hilfsbedürftigen Personengruppen (...). Dazu zählen z.B. ästhetisch-handwerkliche Praxis mit Strafgefangenen, Museumsarbeit mit alten und jungen Menschen, Rock-Musik-Werkstätten mit Heim-Jugendwohngruppen, Mal-Aktionen mit ausländischen Kindern usw."¹⁶

Schließlich ist noch zu erwähnen, daß soziale Kulturarbeit und kulturelle Sozialarbeit insgesamt, zumindest immer potentiell, raschen Wandlungsprozessen ausgesetzt sind, begründet durch mangelnde Finanzen, Strukturverschiebungen auf der Anbieterseite oder durch geänderte Geschmacksvorlieben und Ausdrucksbedürfnisse seitens der Nutzer.

3. Das kulturelle Mandat in der sozialpädagogischen Arbeit

Bereits in den Ausführungen zur kulturellen Sozialarbeit wurde die sozialpädagogische Sichtweise einer solchen kulturellen Arbeit angesprochen. Sozialpädagogik begreift ihr kulturelles Mandat als Unterstützung kultureller Selbstbehauptung und als Ermöglichung kultureller Aneignungs- und Ausdrucksformen benachteiligter oder ausgegrenzter Bevölkerungsgruppen (Immigranten, ältere Menschen, randständige Jugendkulturen etc.).¹⁷ Dabei bildet ein die gesamte Lebensweise umfassender Kulturbegriff die Basis für ihr konkretes ästhetisches Handeln. Sozialpädagogisches Handeln muß "(...) an die kulturellen und normativen Verständigungsmuster der Adressaten anschließen (...). Um zu einer 'produktiven Interaktion' zu gelangen, muß es sich auf Tabus, Wertprioritäten und Abneigungen einstellen, die das kulturelle und symbolische Hintergrundwissen sozialer Gruppen ausmachen."¹⁸ Die sozialpädagogische, subjektzentrierte Betrachtungsweise ästhetischer Praxis richtet sich auf den Prozeß und die durch ihn ausgelösten Erlebnisformen des kulturell tätigen Subjekts. "Nicht allein das fertige Resultat ist hier das Kriterium, sondern die im Versuch freigesetzten subjektiven Erlebnisinhalte

¹⁶Ebd., S. 86.

¹⁷Vgl. ebd., S. 83 u. S.92.

¹⁸Ebd., S. 91.

in ihrer Bedeutung für die Bewältigung von Lebensschwierigkeiten."¹⁹ Dies heißt nicht, daß das erstellte Produkt keinen Gebrauchs- und Eigenwert für den Herstellenden hat und haben muß, da es sonst zum Mittel rein pädagogischer Praxis verkommen würde.²⁰ Festzuhalten bleibt, daß eine so geartete ästhetische Praxis durch die Bezugnahme - nicht die Übernahme - zu qualitativen Standards der Kulturarbeit, sofern diese überhaupt benannt werden können, eine Strukturierung erfahren kann, um nicht in einen Zustand der Beliebigkeit von Ausdruck und Gestaltung zu gelangen.²¹

¹⁹Ebd., S. 96.

²⁰Durch die sozialen Zielen nachgeordnete Zweitrangigkeit des Kunstproduktes gerät vor allem die kulturelle Sozialarbeit in die Kritik von ausschließlich Kulturarbeit Betreibenden und von Künstlern. Diese zweifeln an der ästhetischen Qualität einer solchen Arbeit und erheben zudem, teils zu Recht, den Vorwurf mangelnder künstlerischer Kompetenz von Sozialpädagogen. Vgl. dazu Treptow, S.94. Auf der anderen Seite gibt es auch Kritik seitens der Sozialarbeit/Sozialpädagogik an einer bestimmten Form der Kulturarbeit, die u.a. ihre Inhalte an den Geschmackspräferenzen der gebildeteren Schicht ausrichtet. Vgl. dazu Treptow, S. 90f.

²¹Vgl. ebd., S.99.

II. Entwicklung des Kinder- und Jugendtheaters nach 1945 bis zur Mitte der 80er Jahre

Um die einschneidenden Veränderungen im Kinder- und Jugendtheater ab 1968, ausgelöst durch die politische Situation, nachvollziehen zu können, ist es wichtig, sich ein Bild von der Lage des Kinder- und Jugendtheaters vor 1968 zu machen. Demzufolge ist dem Teil über die geschichtliche Entwicklung des Kinder- und Jugendtheaters nach 1968 eine zusammenfassende Darstellung der Kinder- und Jugendtheaterlandschaft von 1945-1968 vorangestellt. In der Zeit nach 1968 liegt der Schwerpunkt der Betrachtung auf den sich nach und nach gründenden Freien Gruppen, da von diesen die Hinwendung zu einem realitätsbezogenen und emanzipatorischen Kinder- und Jugendtheater ausging.

In der historischen Betrachtung des Kinder- und Jugendtheaters wird immer wieder deutlich, wie eng dieses und das Theater im Allgemeinen mit der politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Situation verzahnt ist. Genannt seien in diesem Zusammenhang die erste Theaterkrise nach dem zweiten Weltkrieg (um 1950), hervorgebracht durch die Währungsreform 1948, und die zweite Theaterkrise (um 1968), entstanden aus einem politisch veränderten Bewußtsein.

1. Zusammenfassende Darstellung der Lage des Kinder- und Jugendtheaters von 1945-1968

Klaus Doderer, dessen Dokumentation über das Kinder- und Jugendtheater zwischen 1945 und 1970 der folgenden zusammenfassenden Darstellung zugrundeliegt¹, betont, daß das Kinder- und

¹**Klaus Doderer**, zusammen mit Kerstin Uhlig: Geschichte des Kinder- und Jugendtheaters zwischen 1945 und 1970. Konzepte, Entwicklungen, Materialien, Frankfurt a. M. u.a. 1995 (Kinder-, Schul- und Jugendtheater. Beiträge zu Theorie und Praxis, Bd. 7). Anliegen der Dokumentation ist es, das Kinder- und Jugendtheater der damaligen BRD in der Zeit von 1945-1970 unter drei Erkenntnisrichtungen zu rekonstruieren und kritisch zu beleuchten. Die drei Erkenntnisrichtungen beziehen sich auf die in diesen Jahren 1. aufgeführten Stücke, 2. bedeutenden Bühnen und 3. diskutierten theoretischen Aussagen und Konzepte.

Jugendtheater in dem besagten Zeitraum eine Entwicklung durchgemacht sowie verschiedene Erscheinungsformen angenommen hat und nicht, wie vielfach behauptet wird, alleine in der Tradierung des aus dem 19. Jahrhundert übernommenen Weihnachtsmärchen stecken geblieben ist.² An den staatlichen und städtischen Bühnen kann für den Zeitraum 1945-1970 zwischen einem Kindertheater, welches als harmlos und verspielt eingestuft wurde, und einem traditionsorientierten Jugendtheater, in dem es vornehmlich darum ging, der Jugend einen Zugang zu Klassiker-Aufführungen zu verschaffen, unterschieden werden.³ Insgesamt war das Interesse an einem 'jungen Publikum' damals ziemlich gering oder aber, wie nach der ersten Theaterkrise um 1950, wirtschaftlich motiviert. "Dies geht vor allem aus drei Tatsachen hervor: erstens aus den sehr schmal angesetzten Etatposten für diese Sparte, zweitens an der schlechten Platzierung 'jugendge-eigneter' (sic) Stücke im Spielplan und drittens an der zurückgestuften personellen Besetzung der Rollen."⁴ Weiter ist festzuhalten, daß seinerzeit nur wenige gegenwartsbezogene Theaterstücke gespielt wurden und vor allem in den Stücken des Kindertheaters 'Realitätsferne' vorherrschte.⁵

Doderer teilt die Entwicklung des Kinder- und Jugendtheaters an den Großstadtbühnen in den Jahren zwischen 1945 und 1970 in drei Entwicklungsphasen mit gleitenden Übergängen ein: In der ersten Phase von 1945 bis Anfang der 50er Jahre wurden überwiegend Märchenbearbeitungen und Abenteuerstücke (wie z.B. 'Emil und die Detektive' von Erich Kästner und 'Tom Sawyers Abenteuer' von Mark Twain) aufgeführt. Es war der Anfang eines 'Jugendliteraturtheaters'. In der zweiten Phase vom Beginn der 50er Jahre bis zur Mitte der 60er Jahre steht weiterhin das Märchentheater mit einer oft noch pompöseren Ausstattung als bisher im Vordergrund und es kommt zu einem Ausbau des Jugendliteraturtheaters. "Ein Hang zu einer

²So schreibt beispielsweise Michael Behr über diesen Zeitraum: "Dennoch geschah bis zur Mitte der 60er Jahre beim Kindertheater so gut wie nichts. Man pflegte weiter das Weihnachtsmärchen und verließ sich auf so bewährte Dichtungen wie >Räuber Hotzenplotz<, >Emil und die Detektive< und >Peterchens Mondfahrt<." **Michael Behr**: Kinder im Theater. Pädagogisches Kinder- und Jugendtheater in Deutschland, Frankfurt a. M. 1985. Hier S. 21.

³Vgl. Doderer, S. 30.

⁴Doderer, S. 31.

⁵Zu Stücken und Spielplänen der damaligen Zeit vgl. Doderer, S. 129-201.

harmlosen, pädagogisch-didaktisch orientierten Kindertümlichkeit ist erkennbar."⁶ Die dritte Phase, Mitte der 60er Jahre beginnend, beschreibt Doderer als eine Phase "(...) eines sich langsam ankündenden tiefgreifenden Themenwandels, der Hinwendung zu Darstellungen sozialer Probleme, realistischerem Stil und zu einer aktiveren Rolle des jugendlichen Publikums."⁷ Im folgenden wird auf die einzelnen Phasen näher eingegangen.

1.1 Die erste Phase (von 1945 bis Anfang der 50er Jahre)

Im Vergleich zum Wiederaufblühen des Theaterlebens im 'Erwachsenentheater' nach Kriegsende im Mai 1945 bis zur ersten Theaterkrise, wurde die Pflege des kulturellen Lebens von Kindern und Jugendlichen vernachlässigt. Dennoch unterblieb sie nicht gänzlich. Nach 1945 wurden an den staatlichen und städtischen Bühnen verschiedene Konzepte für ein Kinder- und Jugendtheater entwickelt. Teils kamen diese jedoch nur ansatzweise oder nur kurzfristig zur Umsetzung. Vier dieser Konzepte sollen hier Erwähnung finden.⁸

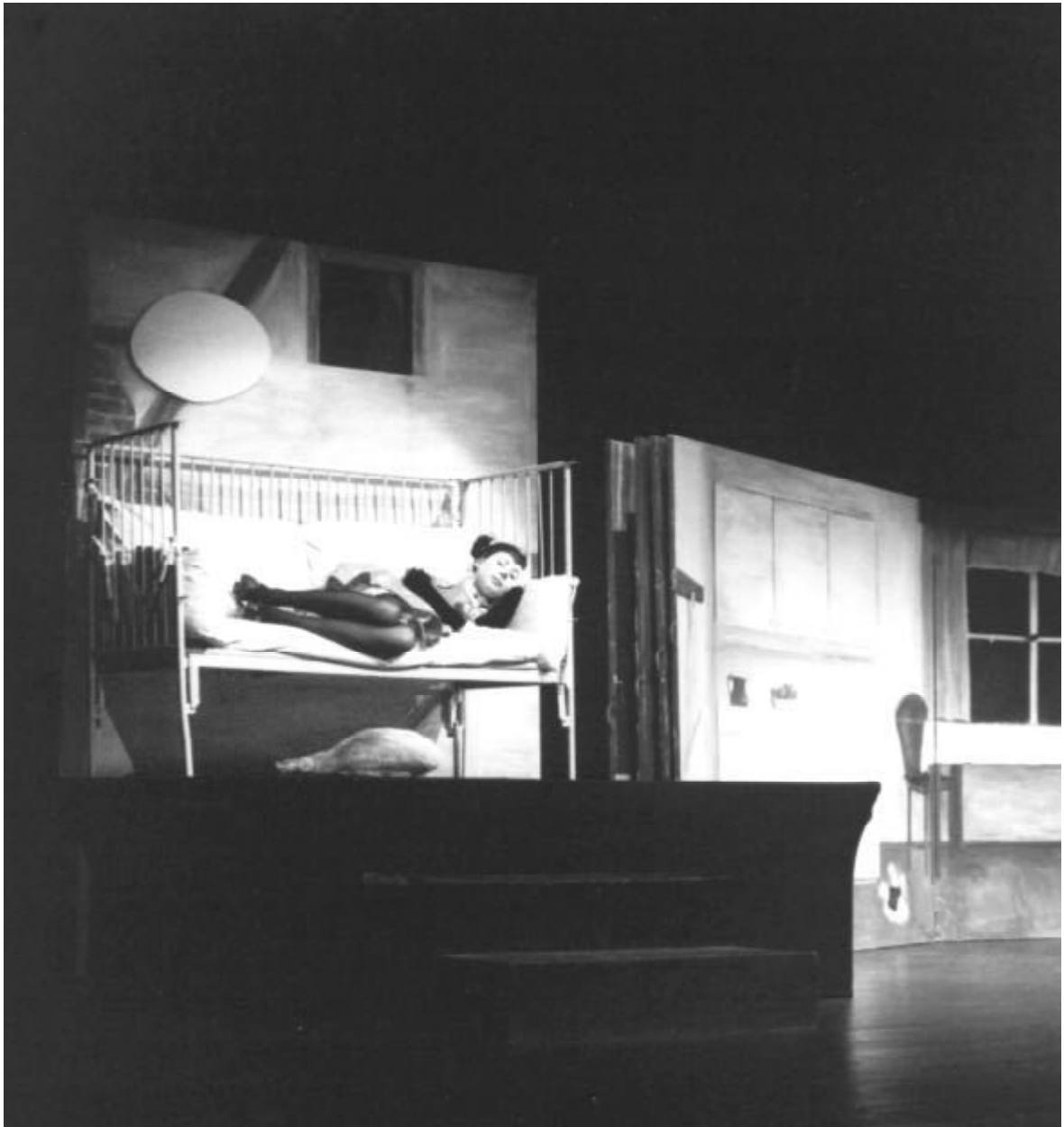
1.1.1 Das Märchentheater

Das Märchentheater war seinerzeit das am häufigsten praktizierte Konzept, welches zudem an eine lange Tradition (Weihnachtsmärchen) anknüpfen konnte. Neu war der Versuch, es zu einem Repertoire-Theater auszubauen. Rechtfertigungen für ein solches Märchentheater waren eine "(...) von einer bürgerlichen Pädagogik seit dem 19. Jahrhundert genährte Vorstellung vom Märchen als der eigentlichen Kinderlektüre, Ergebnisse der Entwicklungspsychologie seit den zwanziger Jahren und der Wunsch der Kriegsgeneration, die

⁶Doderer, S. 29.

⁷Ebd., S. 29.

⁸Neben den Konzepten der städtischen und staatlichen Bühnen entstanden einige kleine Spielgemeinschaften in Wanderbühnen, in Puppen- und Märchentheatern, die neben dem Vorspiel auch zu eigenem Laienspiel von Kindern und Jugendlichen animierten. vgl. dazu auch Behr, S. 20f.



Gruppe: Sundgeister

Ort: Stralsund (Deutschland)

Stück: Die Abenteuer des Mäuseken Wackelohr

Aufführung: 5. Welt-Kindertheater-Fest 1998, Lingen (Ems)

Kinder mit Phantasie zu unterhalten und sie vom Elend des realen Lebens in den Trümmern abzulenken (...)."⁹

1.1.2 Das Selbst- und Mitspielkonzept¹⁰

Das Selbst- und Mitspielkonzept ist ein weiteres Modell der damaligen Kinder- und Jugendbühnen. Erich Kästner machte sich für ein solches besonders stark. Zielvorstellung war es mit der Schaffung eines 'den Kindern gehörenden Theaters' diesen die Möglichkeit zu geben, sich selbstbestimmt und kreativ im Bereich des Theaterspielens (für andere Kinder), bei der Bühnengestaltung und beim Stückeschreiben zu betätigen. Eine so geartete Theaterarbeit sollte von Künstlern mit pädagogischen Fähigkeiten geleitet werden. Bei Bedarf war die Mitwirkung professioneller Schauspieler in den Stücken geplant. Rückblickend hat dieses Konzept mehr einen Anstoß dazu gegeben, über das bestehende Kinder- und Jugendtheater zu reflektieren, als daß es sich in der Realität bewährt hätte. Zwar wurde versucht, es umzusetzen, aber dies scheiterte meist im Ansatz.¹¹

1.1.3 Das selbständige Jugendtheater

Es wurden verschiedene Formen eines jugendeigenen Theaters erprobt. Zum einen gab es ein 'Junges Theater', daß sich als Gegenmodell zum Erwachsenentheater verstand. Hier spielten Jugendliche für Jugendliche Stücke von Sartre, Claudel, Hauptmann, Borchert etc.. Ferner gab es Theater, wie beispielsweise das 'Hessische Theater der Jugend', in denen Berufsschauspieler und Laienschauspieler gemeinsam spielten. Beide Formen konnten sich langfristig gesehen nicht etablieren, und so war es eine dritte Form, das Studententheater, welches der Umsetzung eines jugendeigenen Theaters am nächsten kam.

⁹Doderer, S. 55.

¹⁰Nicht zu verwechseln mit der nach 1968 entstehenden Form des 'Mitspiel' - Theaters.

¹¹Vgl. Doderer, a.a.O., S. 59f.

1.1.4 Das integrierte Modell

Gemeint ist damit die Integration von Kinder- und Jugendstücken in den Spielplan der privaten, städtischen und staatlichen Bühnen. Jedoch wurden diese Stücke, gegenüber den Stücken des Erwachsenentheaters, in finanzieller, professioneller und innovativer Hinsicht deutlich benachteiligt.¹² Dieses Integrationsmodell hat, in modifizierten Varianten, bis heute Bestand.

1.2 Die zweite Phase (Anfang der 50er Jahre bis Mitte der 60er Jahre)

In dieser Phase ist, parallel zum Nachkriegstheater für Erwachsene¹³, ein konservativer Grundzug erkennbar. "Man nahm die Stücke, in denen die Weltliteratur der Jugend dramatisiert war - von Oliver Twist bis Pinocchio, von Tom Sawyer bis zur Schneekönigin -, man fröhnte dem Hang zur opulenten Ausstattung nun auch im Weihnachtsmärchen und man fand nur ab und an auch den Mut, die Dramatisierung von Themen aus der jüngsten deutschen Vergangenheit, etwa Anne Franks Schicksal, ins Schauspielhaus zu bringen."¹⁴

Es gab zwei Auslöser, die das bis dahin geringe Interesse am Kinder- und Jugendtheater seitens der staatlichen und städtischen Bühnen steigerten. Zum einen war dies die Theaterkrise um 1950, ausgelöst durch die Währungsreform 1948 und gekennzeichnet durch ein wegbleibendes Publikum, und zum anderen das in den 50er Jahren stark anwachsende Medienangebot (Fernsehen, Film etc.). Zwar kam es durch diese beiden Ereignisse zu einer stärkeren Hinwendung zur Kinder- und Jugendtheaterarbeit, jedoch kaum zu einer inhaltlichen Erneuerung.

¹²Anders jedoch sah es beim Berliner Integrationsmodell 'Theater der Schulen' (seit 1949/50) aus, in dem die Schüler als Publikum vollständig in einen ausgewählten Kanon von Erwachsenenstücken integriert wurden. Vgl. Doderer, S. 61ff.

¹³Dort kam es zu einem Boom von Klassikeraufführungen, neben dem es aber auch Gegenströmungen gab (u.a. Kortner, Brecht, Piscator). Vgl. sowie näheres Doderer, S. 65 - 69.

¹⁴Doderer, S. 66.

Im Zuge der Theaterkrise versuchte man verstärkt durch Kinder- und Jugendtheater ein 'Ersatzpublikum' für das verminderte des Erwachsenenpublikums auszugleichen. Die zunehmenden Medienangebote bewirkten "(...), daß dem Theater machtvolle Konkurrenten erwachsen waren. Dies führte (...) zur Selbstbesinnung innerhalb der Häuser und in der Öffentlichkeit, es führte aber auch zur Gründung von professionellen Theatern für die Jugend. Und es führte zu Maßnahmen von Kultur- und Schulbehörden, um die Jugend vor dem vermeintlich gefährlichen und trivialen Medienangebot zu schützen und dafür ins Theater zu locken."¹⁵ Neben der Gründung von Kinder- und Jugendtheatern¹⁶, kam es zu Tagungen zum Thema 'Theater und Jugend' sowie zur Gründung von Fachorganisationen auf nationaler und internationaler Ebene (u.a. ASSITEJ¹⁷).

In dieser zweiten Phase haben sich drei Theaterformen herauskristallisiert, die sich in ihrer Organisation, ihrem Repertoire und überwiegend auch in ihrem Inszenierungsstil voneinander unterscheiden.

1.2.1 Das weitergeführte Märchentheater

Auch in den 50er Jahren wird die Tradition des Märchentheaters, in modifizierter Form, fortgesetzt. "Symptomatisch für das Märchentheater in den Jahren des Wirtschaftswunders ist (...) nicht nur die Annäherung an das Literaturtheater, sondern ebenso die möglichst weitgehende Annäherung des phantastischen Märchenstoffs an die Realität."¹⁸ Unter 'Annäherung an die Realität' ist hier eine möglichst realistische Darstellungsweise zu verstehen.

¹⁵Ebd., S. 78.

¹⁶In den Jahren zwischen 1948 und 1966 entstanden acht Kinder- und Jugendtheater: ab 1948/49 in Nürnberg, ab 1952/53 in München, ab 1953/54 in Dortmund, ab 1956/57 und ein zweites ab 1967/68 in Hamburg, ab 1959 an der Landesbühne Rhein - Main sowie in Berlin zwei, ab 1960/61 und ab 1965/66. Vgl. Doderer, S. 82.

¹⁷1966 kam es zur Gründung der deutschen Abteilung der 'Association Internationale du Théâtre pour l' Enfance et la Jeunesse' (= Internationale Vereinigung des Kinder- und Jugendtheaters).

¹⁸Doderer, S.81.



Gruppe: Huradlo
Ort: Zliv (Tschechien)
Stück: Pistalka
Aufführung: 5. Welt-Kindertheater-Fest 1998, Lingen (Ems)

1.2.2 Das professionelle, relativ eigenständige Kinder- und Jugend-Repertoiretheater

Dazu gehören die bereits erwähnten nach und nach entstehenden Formen des Kinder- und Jugendtheaters. "Drei Dinge (...) haben sie als Jugendbühnen dieses Typs gemeinsam. Sie haben erstens ein über die ganze Spielzeit gehendes Repertoire entwickelt, sie spielen zweitens zielgerichtet auf Kinder und Jugendliche als ihrem hauptsächlichlichen Publikum zu; und sie verfügen drittens über einen selbständig zu verwaltenden Etat und ein disponibles Ensemble."¹⁹ In den von ihnen gespielten Stücken überwiegen Kinder- und Jugendliteraturstücke, Märchen sowie Phantastische Erzählungen. Gegenwartstheater war die Ausnahme.²⁰

1.3 Die dritte Phase (Mitte der 60er Jahre bis 1968)

Um nachvollziehen zu können, wie es Mitte der 60er Jahre zum Durchbruch eines sozialkritisch emanzipatorisch orientierten neorealistischen Kinder- und Jugendtheaters²¹ kam, ist es wichtig, ein Augenmerk auf die damalige gesellschaftspolitische Entwicklung und die Situation der Bühnen im allgemeinen zu richten. "Denn nach den Jahren des wirtschaftlichen Wiederaufbaus treten nun ernste Bedenken gegenüber einem gegenwartsabgewandten Theater- und Kulturbetrieb in Erscheinung, nicht zuletzt hervorgerufen durch politische Ereignisse wie die Errichtung der Berliner Mauer (1961), den Ausbruch des Vietnam-Kriegs mit dem Eingreifen der Amerikaner (1964) und die sich ankündigenden Studentenproteste gegen überkommene Machtstrukturen."²² Die Theaterlandschaft dieser Zeit verliert immer mehr an 'einheitlicher' Prägung.²³ Um 1968 kam es zu einer zweiten Theaterkrise, im Gegensatz zur ersten Theaterkrise, nicht aus wirtschaftlichen, sondern aus politischen und kulturkritischen Gründen. Anders als 1950 wurde nun die Jugend an dem

¹⁹Ebd., S.83.

²⁰Vgl. Doderer, S. 85ff.

²¹Näheres zum Begriff: vgl. Punkt 2 dieses Kapitels.

²²Doderer, S. 91.

²³Zu den Entwicklungen jenseits des weiterhin bestehenden 'Beharrungstheaters', wie dem Dokumentartheater und dem absurden Theater, vgl. Doderer, S.93f.

Zustandekommen der Reformen im Theaterbereich beteiligt. Dazu trug auch ein gewandeltes 'Jugendverständnis' bei. "Kinder wurden nun als Partner auf dem Weg, die Gesellschaft zu verändern, akzeptiert."²⁴ Hinzu kamen "(...) die durch internationalen Austausch hervorgerufenen Vergleiche von Stücken, Inszenierungen und Ausstattungen, die neue Bewegung in die Kinder- und Jugendtheaterszene am Ende der sechziger Jahre gebracht haben."²⁵

Zwar haben die Märchenbearbeitung und das Literaturtheater auch in dieser Zeit weiterhin Bestand, aber auch an den städtischen und staatliche Bühnen zeigte das, vor allem durch die Freien Gruppen vorangebrachte und praktizierte, emanzipatorisch-neorealistiche Kinder- und Jugendtheater seine Auswirkungen. "Immer wieder in der Zeit des Jahrzehnts 1960-1970 wurde der Ruf nach mehr Diskussion im Anschluß an Aufführungen, nach mehr Beteiligung von jungen Leuten durch Schüler-Mitverwaltung und durch Theaterclubs laut. Die Bereitschaft der Theater, den Spielplan mit Stücken zu versehen, die Probleme des gegenwärtigen Lebens aufgriffen und die Interessen der Jugendlichen berührten, nahm zu. Kurzum: Es setzte ein Zugehen auf das Publikum deutlich ein."²⁶

Auf die Entstehung der Freien Gruppen in dieser Zeit, ihren inhaltlichen Vorstellungen und Zielsetzungen wird im nachfolgenden Teil ausführlich eingegangen.

2. Die Entwicklung des Kinder- und Jugendtheaters nach 1968 unter besonderer Berücksichtigung seiner neo-realistischen Ausprägungen

Nachdem in den Jahren von 1945 bis 1968 fast ausschließlich die staatlichen und städtischen Bühnen die Ausrichtung des Kinder- und Jugendtheaters bestimmten, wird es in den nachfolgenden

²⁴Doderer, S. 96.

²⁵Ebd., S. 102.

²⁶Ebd., S. 106.

Ausführungen vorwiegend um Freie Bühnen und Projekte gehen.²⁷ Denn diese waren maßgebend für die Entstehung eines realitätsbezogenen und emanzipatorischen Kinder- und Jugendtheaters nach 1968, in dem die gesellschaftlich-psychische Wirklichkeit der Kinder im Zentrum stand und das versuchte, 'Theater als Lernort' zu nutzen. Dieses neue Modell, welches Wolfgang Schneider als neorealisticches Kinder- und Jugendtheater bezeichnet²⁸, ist gekennzeichnet durch eine inhaltliche, ästhetische und formale Neuorientierung und entstand aus der politischen Aufbruchstimmung am Ende der 60er Jahre. "Die vor allem von studentischer Seite initiierte Emanzipationsbewegung wendet sich hin zu den Problemen der gesellschaftlichen Realität und greift die sozialen und politischen Konflikte der Gegenwart auf. (...). Die Diskussion sozialer Ideen und Theorien wendet sich (...) auch der Kindererziehung und der Kinderkultur (...)"²⁹ und somit auch dem Kindertheater zu.³⁰ In den Jahren nach 1968 bilden sich drei Theaterformen heraus: die des 'Mitspiel'-, des 'Mitmach'- und des 'Vorführ'- Theaters. Ihnen gemeinsam ist die pädagogische Absicht, einen Beitrag zur Emanzipation der Kinder und Jugendlichen zu leisten. Darüber hinaus verfolgen viele Freie Gruppen das Ziel über den Weg einer solchen Emanzipation sowie die Schaffung eines Bewußtseins bezüglich gesellschaftlicher Realität die herrschende Gesellschaftspolitik zu verändern. Dieser Anspruch mußte jedoch, da nicht realisierbar, aufgegeben werden.

Doderer weist auf eine in den Jahren nach 1968 wachsende und bis heute andauernde, sich partiell immer wieder wandelnde, 'Theatralische Vielfalt' hin.³¹ Es läßt sich ein Nebeneinander von traditionellem und experimentellem Bühnengeschehen verzeichnen.

²⁷Somit wird also nur ein Ausschnitt aus der nach 1968 bestehenden Kinder- und Jugendtheaterlandschaft näher beleuchtet.

²⁸Schneider verwendet die Bezeichnung 'neorealisticch', da sich dieses Kinder- u. Jugendtheater auf Vorläufer eines sozialistischen Kindertheaters bezieht, in dem es ebenfalls darum ging derart Realität darzustellen, und dennoch handelt es sich hier um eine neue Theaterform. Vgl. zum Begriff **Wolfgang Schneider**: Kindertheater nach 1968. Neorealisticche Entwicklungen in der BRD und West-Berlin, Köln 1984. Hier S. 7 und 12.

²⁹Ebd., S. 11.

³⁰Parallel zum Kinder- und Jugendtheater findet sich auch in der Kinderliteratur der 70er Jahre ein neorealisticcher Ansatz, in Abgrenzung zur bis dahin vorherrschenden 'Heile-Welt-Literatur'. Näheres vgl. Schneider, S. 16ff.

³¹Doderer, S. 117ff.

Gespielt wurden sowohl realistische Stücke, die soziale und gegenwartsbezogene Probleme behandelten, als auch Stücke mit einer phantastischen Handlung oder sogar surrealer Thematik.³² Für den Zeitraum von 1968 bis etwa 1990 benennt Doderer folgende Trendlinien: "So hat sich (...) herausgestellt, daß - historisch betrachtet - auf den Boom des emanzipatorisch-neorealistischen Kindertheaters von 1968-70 ein Jahrzehnt wachsenden psychologisierenden Problemtheaters folgte und danach eines, in dem ein bisher in Deutschland nicht beheimatetes pantomimisches Traum- und Tanztheater bekannt wurde."³³

Thematisch sieht Doderer in dem besagten Zeitraum im Spielplan des Vorführtheaters vor allem drei Schwerpunkte: "1. der des modernisierten, gegenwartsbezogenen, durchaus auch auf soziale Probleme anspielenden Märchens; 2. der, nach dem klassische Stoffe aus Kinderperspektive neu gestaltet werden und 3. der einer Häufung von Zeitstücken."³⁴ Festzuhalten ist, daß das Kinder- und Jugendtheater Ende der 60er Jahre stark an öffentlichem Interesse gewann. In etwas abgeschwächtem Umfang hat dieses Interesse bis heute angehalten. Jedoch wirkt sich die derzeitige Krise des Theaters, ausgelöst durch eine wirtschaftliche Regression, auch deutlich auf die Kinder- und Jugendtheater aus. Deren Gelder werden reduziert oder sogar gestrichen, so daß insbesondere in den neuen Bundesländern einige Kinder- und Jugendtheater von Schließung bedroht sind.³⁵

Basis für die Entstehung eines neorealistischen Kinder- und Jugendtheaters war der um 1968 einsetzende kultur- und gesellschaftspolitische Umbruch. "Seit der Adenauerschen Restaurationsepoche ist es das erste Mal, daß sich die politische Linke ab etwa 1965 entschieden zur Wehr setzt und versucht, der Realitäts- und Geschichtsverdrängung entgegenzuwirken. Die kulturelle Szene begleitet dabei wesentlich diese Entwicklung."³⁶ Diese auf politischer und gesellschaftlicher Ebene stattfindende Hinwendung zur Realität erfährt in

³²Vgl. Doderer, S. 118.

³³Doderer, S. 119.

³⁴Ebd., S. 119f.

³⁵Vgl. Doderer, S. 122f.

³⁶Schneider, S. 11.

den 70er Jahren in der Realisation eines neuen Modells des Kinder- und Jugendtheaters ihre Entsprechung. Das neue Modell stellt die Wirklichkeit der Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt und schafft somit für diese ein Forum der Auseinandersetzung mit ihrer Wirklichkeit. Umgesetzt wurde es hauptsächlich von Freien Gruppen.

Bei der theoretischen Fundierung dieses neuen Kinder- und Jugendtheaters griff man auf die Theorien des proletarischen Kindertheaters zurück, wie es in der frühen Sowjetunion betrieben und in Deutschland von Walter Benjamin in seinem 1928 verfaßten 'Programm eines proletarischen Kindertheaters' propagiert wurde.³⁷ "Benjamin stellte die Kinder in den Mittelpunkt seiner Betrachtungen, sie sollten spielend lernen, ohne reglementierende Eingriffe der Erzieher ihre schöpferische Spontanität voll ausleben und nach der Spannung des Spielvorgangs die Lösung durch ihre kindliche Phantasie anstreben."³⁸

Bei dem neuen Kinder- und Jugendtheatermodell handelt es sich jedoch nicht um eine Wiederholung der genannten Ansätze aus den 20er Jahren, deren gemeinsame Ausgangssituation es ebenfalls war, Realität darzustellen, sondern um eine neue Form des Kinder- und Jugendtheaters mit neuen Strukturen und Thematiken.

Schneider teilt das Kinder- und Jugendtheater der 70er Jahre in drei Erscheinungsformen ein: die des 'Mitspiel'-, des 'Mitmach'- und des 'Vorführ'-Theaters.³⁹ Ferner vertritt Schneider die These, daß diese drei Erscheinungsformen sich zwar überlappen, aber letztlich doch zeitlich aufeinanderfolgende Phasen darstellen: "(...) also von der Idee eines rationalistisch, politisch-aufklärerischen 'Mitspiel'-Theaters

³⁷Neben Walter Benjamin ist Edwin Hoernle, ein Zeitgenosse Benjamins, als Vertreter des proletarischen Kindertheaters zu nennen. Benjamin und Hoernle unterscheiden sich jedoch in ihrer Zielsetzung: "Während Hoernle als aktiver Parteifunktionär auch mit Hilfe des so verstandenen politischen Kindertheaters den Klassenkampf der KPD unterstützen wollte, versuchte Benjamin mit seinem Kindertheater-Programm theoretisch das Gegenteil, nämlich die Freiraum-Erziehung außerhalb ideologischer Beeinflussung zu schaffen." Schneider, S. 30.

³⁸Schneider, S. 26.

³⁹Behr hingegen nimmt eine Einteilung in 'Mitspiel'- und 'Mitmach'-Theater, 'Spielaktionen' und 'Vorführ'-Theater vor. Jedoch subsumiert Behr unter den gleichen Termini andere Inhalte als Schneider: Das was Schneider unter 'Mitspiel'-Theater versteht, bezeichnet Behr als 'Spielaktionen'. Und das, was Behr dem 'Mitspiel'-Theater zuordnet, charakterisiert Schneider als 'Mitmach'-Theater. Vgl. dazu Behr, S. 61-84 und Schneider, S. 18-46.

führe innerhalb der Kindertheaterwelt in der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlin der Weg über die Idee des animationsreichen, soziale Realität darbietenden, emanzipatorischen 'Mitmach'-Theaters bis zum realitätsnahen jedoch phantasievollen 'Vorführ'-Theater für Kinder und Jugendliche."⁴⁰

Im dem sich anschließenden Teil wird auf die drei Ausformungen des 'Mitspiel'-, 'Mitmach'- und 'Vorführ'-Theaters in ihrer inhaltlichen und formalen Bestimmung eingegangen. Zudem werden die bekanntesten Freien Gruppen, paradigmatisch mit Verweis auf damals gespielte Stücke, charakterisiert.

2.1 Das 'Mitspiel'-Theater

'Mitspiel'-Theater bedeutet, daß die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen am Spielgeschehen schauspielerisch aktiv beteiligt sind und dessen Gestaltung konstruktiv mitbestimmen. Der Grad der Beteiligung ist ein höherer als beim 'Mitmach'-Theater, in dem Kinder und Jugendliche nur in den dafür vorgesehenen Passagen, meist durch Zurufe und Mitsingen sowie selten durch kurzfristiges 'Mitspiel', mitmachen können. In den 70er Jahren zogen viele Pädagogen das 'Mitspiel'- und 'Mitmach'-Theater dem 'Vorführ'-Theater vor, da sie in diesen eine größere Effizienz bezüglich des sozialen Lernens aufgrund der aktiven und kreativen Teilnahme der Kinder und Jugendlichen sahen. Insgesamt wurde das Kindertheater dieser Zeit "(...) als eine Spielform begriffen, die sich pädagogischen Erfordernissen unterwarf."⁴¹

Im folgenden werden verschiedene Ausformungen des 'Mitspiels' anhand zweier 'Mitspiel'-Theater sowie des Modellversuchs 'Künstler und Schüler' skizziert.

⁴⁰Schneider, S. 8.

⁴¹Ebd., S. 18f.

2.1.1 Kindertheater im Märkischen Viertel und 'Hoffmanns Komik Theater'⁴²

Das Kindertheater im Märkischen Viertel und 'Hoffmanns Komik Theater' haben Gemeinsamkeiten in ihrer pädagogischen und politischen Ausrichtung. Ihr Ziel ist es, durch das Theaterspiel Kindern und Jugendlichen ein Bewußtsein von gesellschaftlicher Realität zu verschaffen und dadurch zu ihrer Emanzipation und letztlich zu gesellschaftlichen Veränderungen beizutragen. Zur Erreichung dieses Ziels galt es, einen Raum zur Verfügung zu stellen, in dem Kinder und Jugendliche Rollen, Konfliktlösungen und Handlungsmodelle für die Realität erproben konnten. Angestrebt wurde eine Übertragung vom Spiel auf die Realität, die von den Kindern und Jugendlichen zu leisten war. Doch gerade hier lag ein wesentlicher Grund für das Scheitern dieser Theatergruppen. Schneider dazu: "Die 'Mitspiel'-Theoretiker des Kindertheaters Anfang der 70er Jahre, von Paul über Ebert/Paris bis zu 'Hoffmanns Komik Theater', unterlagen (...) allesamt der fälschlichen Auffassung, mit ihrem Durchspielen von Konfliktmöglichkeiten Realitäten ändern zu können."⁴³ Da eine direkte Übertragung der Theaterrolle auf die gesellschaftliche Rolle in der Regel nicht funktionierte, kam es auf der Seite der Initiatoren sowie der Kinder und Jugendlichen zu Enttäuschungen und zu Rückschlägen in der Theaterarbeit. Neu in der Arbeit dieses Kindertheaters war die Methode des Rollenspiels, welche in die drei Phasen des Erprobens, des Erkennens und des Veränderns eingeteilt wurde. Im Vordergrund stand der Prozeß und nicht das Produkt, sprich die Theateraufführung.

Ende 1969 initiierten die Schauspieler Helme Ebert und Volkhard Paris in einem Mehrzweckraum einer Schule im Neubaugebiet Märkisches Viertel ein Kindertheater. In ihrer theoretischen Ausrichtung knüpften sie an das proletarische Kindertheater der 20er Jahre an.⁴⁴

⁴²Neben diesen beiden 'Mitspiel'-Theatern ist das Kindertheater in Neukölln, dessen Ideengeber und Projektleiter der Theaterwissenschaftler Arno Paul war, zu erwähnen. Näheres zum Projekt u. dessen Scheitern vgl. Schneider, S 19ff.

⁴³Schneider, S. 24.

⁴⁴Heute sind Ebert-Paris und Paris theaterpädagogisch an der Jugendkunstschule Unna tätig und haben Abstand von einem politischen Kindertheater genommen. Siehe Kapitel IV dieser Arbeit.

Ziel war die Emanzipation des Arbeiterkindes durch dessen Selbst-reflexion.

Zurückblickend teilen Ebert und Paris ihre Theaterarbeit im Märkischen Viertel in drei Phasen ein, wobei die ersten beiden jeweils ein Jahr dauerten. In der ersten Phase spielten die Theatermitarbeiter "(...) mit den Kindern Szenen oder Geschichten, die diese auf ihren Alltag beziehen konnten und die ihnen neue Interpretationen des Verhaltens von Erwachsenen und ihrer eigenen Lage nahe-legten."⁴⁵ In der zweiten Phase sollte gesellschaftliche Wirklichkeit für die Kinder erfahrbar gemacht und ihre Widersprüche beleuchtet werden. Thema war beispielsweise die kapitalistische Ausbeutung. Im Nachhinein beurteilen Ebert und Paris diese beiden Phasen selbstkritisch, da sie die Kinder in den Rollenspielen und Stücken hauptsächlich Probleme Erwachsener lösen ließen.⁴⁶ In der dritten Phase behandelten sie deshalb verstärkt Inhalte aus dem persönlichen Erfahrungshorizont der Kinder. Weiterhin sollten aber auch hier gesellschaftliche Ursachen ergründet werden.⁴⁷

Auch 'Hoffmanns Komik Theater' - seit 1964 aktiv mit Rollenspielen, Planspielen, Animationstechniken und Straßentheater - ging es um die Emanzipation der Kinder und Jugendlichen sowie die Anwendung des im Spiel Erlebten auf die Realität und somit um deren Veränderung. Im Vergleich zu Ebert und Paris legte die Gruppe einen stärkeren Akzent auf das Künstlerische (u.a. Verkleiden, Arbeit mit Masken, Tätigkeiten im handwerklichen und kunsthandwerklichen Bereich). Auch bemühte sie sich, spontane Formen des Mitspiels zu "(...) entwickeln, die auf die sinnliche Sphäre des Menschen einwirken. Kreativität soll sich auch über ästhetische Kategorien ausbilden können. Diesen ästhetischen Aspekt sieht Möbius nicht im Gegensatz zu seinen sozialen Ambitionen. Die Vermittlung von Sensibilität für gesellschaftliche Zustände, politische Vorgänge sowie für das sinnliche Bemerken und die künstlerische Auseinander-

⁴⁵Behr, S. 75.

⁴⁶Vgl. Behr, S. 76f. sowie Zitate v. Ebert/Paris bei Schneider, S. 22.

⁴⁷Stückbeispiele zu den drei Phasen vgl. Behr, S. 75-79.

setzung mit deren Erscheinungen bilden für ihn eine Einheit, die den Menschen sich so besser emanzipieren läßt."⁴⁸

Beispielhaft für die Arbeitsweise von 'Hoffmanns Komik Theater' ist der 'Kinderzirkus Eldorado', in dem die Kinder lernen, mit sich, anderen und der Gemeinschaft umzugehen, sowie das 1971 in Zusammenarbeit mit dem Kindertheater im Märkischen Viertel und der Pantomimengruppe 'Zentrifuge' durchgeführte 10tägige Planspiel einer Kinderstadt. Bei letzterem Beispiel ging es um das Durchspielen wesentlicher Funktionsmechanismen einer kapitalistischen Wirtschaftsordnung.⁴⁹ Schneider äußert sich wie folgt zu diesem Planspiel: "Auch kann auf dieser Grundlage des Rollen-Seins das Bewußtsein für die Mißstände in der Realität geschärft werden, doch darf man von keinem Mitspieler verlangen, diese Erfahrungen gleich in die Praxis umsetzen zu können."⁵⁰

Im Ganzen betrachtet zieht Schneider für das 'Mitspiel'-Theater der damaligen Zeit, mit Ausnahme des Modellversuchs 'Künstler und Schüler', folgende Bilanz: "Nur zaghaft lernten die 'Mitspiel'-Theater für Kinder aus ihren Fehlern, vermochten es aber nicht auf der Basis der Theorien des proletarischen Kindertheaters aus einer offensichtlichen Sackgasse herauszukommen. Da immer wieder die ästhetischen Dimensionen des Theaterspielens der politischen Zielsetzung untergeordnet blieben, die politische Situation der Bundesrepublik sich aber schon gar nicht durch diese Form von Kindertheater verändern ließ, reduzierten sich die Projekte, und die Motivation nahm ab, neue zu starten. Die einseitige Betrachtung des Spiels als Zweckhandlung sollte sich lähmend auf die Kindertheaterpraxis auswirken."⁵¹

⁴⁸Behr, S. 80.

⁴⁹Kurzdarstellung der beiden 'Mitspiel'- Aktionen bei Behr, S. 80ff.

⁵⁰Schneider, S. 23.

⁵¹Ebd., S. 30.

2.1.2 Der Modellversuch 'Künstler und Schüler'

Am 1.2.1977 konstituierte sich der Modellversuch 'Künstler und Schüler', der aus den Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft und den Kultusbürokratien der Länder gefördert wurde. Schauspieler und Künstler spielten an außerschulischen Orten während der Schulzeit mit Schülern (meist Hauptschülern) Theater. Der Modellversuch stellte eine Gegenmaßnahme zu der Erkenntnis dar, daß das damalige Schulsystem Hauptschüler und Randgruppen, durch Isolation und unzureichende Qualifikation benachteiligte.⁵² Seine Hauptlernziele waren das Erkennen gesellschaftlicher Realität, das Vergrößern der Handlungskompetenz sowie das Entwickeln und Umsetzen von Konfliktlösungsmöglichkeiten. Als Mittel zur Erreichung dieser Ziele galt es, wie auch in den zuvor dargestellten Kindertheatern, Solidarität zu üben. Läßt sich hier noch eine Kongruenz des Modellversuchs mit den West-Berliner 'Mitspiel'-Theatern feststellen, so gibt es jedoch deutliche Unterschiede in den Methoden zur Erlangung dieser Ziele und in dem Anspruch der Übertragbarkeit auf die Realität. "Es ging nicht mehr nur um Konfliktbewältigung, um das Probehandeln im Spiel, (...): Es ging stärker um die Artikulationsmöglichkeiten des einzelnen Schülers, der daraufhin seine Realität besser einzuschätzen weiß, der sich ihr stärker nähern kann, weil er Fähigkeiten entwickelt hat, die ihn dazu in die Lage versetzen."⁵³ Im Zentrum dieser 'Mitspiel'-Arbeit stand also der Sozialisationsprozeß des einzelnen Schülers. Das Medium des Theaterspiels mit seiner befreienden Wirkung wurde dazu genutzt, die Schüler in den Bereichen Kreativität, Spontaneität und Kommunikationsfähigkeit zu fördern. "Das Mitspielen beim Modellversuch entwickelte sich zudem auf verschiedenen Ebenen: Gedanklich, bei der Bearbeitung der Analyse der vorgefundenen Realität; aktiv körperlich, beim Durchspielen im Theater; gefühlsmäßig beim Durchleben der Konflikte, wie auch der Lösungsangebote."⁵⁴

⁵²Vgl. dazu: Zitat aus dem Modellversuch bei Schneider, S. 31.

⁵³Schneider, S. 25.

⁵⁴Ebd., S. 31f.

Als Beispiel für die Praxis des Modellversuchs ist das 'Mitspiel'-Stück 'Ben`s Abenteuer auf See' zu nennen.⁵⁵ In diesem kommt es zu einem Autoritätskonflikt zwischen den Matrosen, gespielt von den Schülern, und dem Kapitän. Schließlich solidarisieren sich die Matrosen und es kommt zu einer Meuterei. In anderen Stücken für Jugendliche ging es um Themen wie z.B. Bewerbungsgespräche und Jugendarbeitslosigkeit. Immer geht es um ein 'Lernen am Modell', welches die Kinder und Jugendlichen auf ähnliche Situationen und Erfahrungen in ihre Lebensrealität übersetzen können. Zum Ende des Modellversuchs äußert sich Schneider wie folgt: "Mit dem Ende des Modellversuchs, vordergründig erklärt durch knappe Mittel in den Haushalten von Bund, Ländern und Gemeinden, obwohl nie mit Lob gespart wurde, verschwand eine zukunftssträchtige Sparte des Kindertheaters in unserem Land."⁵⁶

2.2 Das 'Mitmach'-Theater

In den 70er Jahren entstand, neben dem 'Mitspiel'-Theater eine Form des Kindertheaters, deren dominantes Stilelement das Mitmachen ist. Die Varianten des Mitmachens ihrerseits erstrecken sich vom intensiven Miterleben über verbales Eingreifen in die Handlung bis zum kurzweiligen Mitspiel. Schneider nennt drei Möglichkeiten der Motivierung der Zuschauer zum Mitmachen und ordnet die verschiedenen 'Mitmach'-Theatergruppen diesen zu: Provokation ('Birne', West-Berlin), Animation ('Wiedus', Rotterdam), Partizipation ('eyes & ears', München).⁵⁷ Ferner unterscheidet Schneider die Intentionen der Gruppen: "Während (...) bei den Truppen aus Holland und West-Berlin die Intention dominierte, daß sich im 'Mitmachen' Erkenntnisprozesse vollzogen und Einsichten gewinnen ließen, ist es bei 'eyes & ears' deutlich, daß hier das spielerische Element des 'Mitmach'-Theaters im Vordergrund steht, letztlich die Zielvorstellung einer Bereicherung durch Freude mittels Aktivität und Teilnahme."⁵⁸ Auch die Theatergruppe 'rote grütze' legt neben ihrem aufklä-

⁵⁵Näheres zum Stück vgl. Schneider, S. 25f und S. 32.

⁵⁶Schneider, S. 33.

⁵⁷Vgl. Schneider, S. 34-53.

⁵⁸Schneider, S. 45.

erischen Anspruch Wert auf körperliche und sinnliche Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen, durch die sie kognitive Prozesse angeregt sieht.

In den kommenden Abschnitten werden verschiedenen Ausformungen des 'Mitmach'-Modells anhand der Kurzdarstellung einiger Gruppen einschließlich einzelner Stücke erläutert.

2.2.1 Das 'Birne'-Theater (West - Berlin)

Das 'Birne'-Theater setzte sich im gemeinsamen Spiel und Gespräch mit der Realität und den konkreten Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen auseinander und schrieb auf diesem Hintergrund seine Stücke. Aus diesen wiederum soll das zuschauende und mitmachende Publikum Erfahrungen für seine Realität sammeln. Durch das Prinzip der Provokation werden die Zuschauer angeregt, sich zum aktuellen Spielgeschehen auf der Bühne zu äußern.

Die Arbeitsmethoden des seit 1973 aktiven 'Birne' - Theaters können nun am Beispiel des Stückes 'Langfinger' (1975) veranschaulicht werden.⁵⁹ Das Stück beschäftigt sich mit dem Thema Ladendiebstahl; es geht um den Diebstahl einer Uhr, die entweder von einem Mädchen aus der Arbeiterschicht oder von einem Mädchen aus dem Mittelstand gestohlen wurde. Äußerlich sehen die beiden Mädchen gleich aus, was durch die Verwendung von Masken noch verstärkt wird. Die Zuschauer werden aufgefordert, ihre Vermutung zu äußern, wer von beiden die Uhr gestohlen hat. "Aus der Dialektik des Parteiergreifens und der Identifikation erwächst für das 'Birne'-Theater der Lernprozeß der Kinder. Denn, daß sie regelrecht aufgefordert werden, dem Mittelstandskind die Stange zu halten, läßt Subjektives aus den Alltagsentscheidungen einfließen. Die Problematik der schichtspezifischen Rollenzuweisung wird dabei ebenso angesprochen, wie ein durch Einseitigkeit geprägtes Handeln kritisiert wird."⁶⁰ Wenngleich Schneider die Eigeninitiative des Mitmachens bei

⁵⁹An dieser Stelle sei auf weitere Stücke des 'Birne' - Theaters verwiesen: 'Philipp Lämmerzahl' (1973), 'Haut den Lukas' (1974), 'Luftbonbons' u. 'Familie Dampf' (1982). Ausführlicher zu den Stücken vgl. Behr, S. 67-71.

⁶⁰Schneider, S. 39.

diesem Stück in Frage stellt, so hebt er doch die positiven Seiten des Mitmachens hervor: "Nicht Passivität wird gefördert, sondern Urteile (sic) Meinungen, Stimmungen sind erwünscht. Der Spiel-Raum dafür ist vorgegeben, bleibt ein Spiel, dessen Regeln festgelegt sind. Das Thema aber bleibt diskutabel."⁶¹

Das 'Birne'-Theater geht davon aus, daß Theater die Realität zwar nicht verändern, aber Lust auf Veränderung schaffen kann.⁶²

2.2.2 Das 'Wiedus'-Theater (Rotterdam)

Das 'Wiedus'-Theater existierte seit Ende der 60er Jahre in den Niederlanden und trat seit 1973 immer wieder mit Stücken in deutscher Sprache in der Bundesrepublik auf.⁶³ In seiner Arbeitsweise und Zielsetzung weist es eine Nähe zum 'Birne'-Theater auf: es knüpft an den Erfahrungen der Kinder an, beteiligt sie am Spiel und animiert sie zum Mitmachen. "Aus der Szene heraus wird der Kontakt zum Publikum gesucht. Persönliche Ansprachen, Meinungsbefragungen, Aufforderungen zum Mitsingen, das Unters-Publikum-Mischen stellen die Momente der Inszenierung dar."⁶⁴ Neben seinen emanzipatorischen Zielen möchte 'Wiedus', durch sein Theaterspiel, den Kindern 'Theater als Phänomen', den Unterschied von Spielen und Theaterspielen, nahebringen.

2.2.3 'eyes & ears' (München)

Das Kindertheater 'eyes & ears' wurde 1974 als Multimediagruppe gegründet, um Spielaktivitäten bei Kindern zu fördern. Ziel der Gruppe war es, die Kinder aktiv am Spielgeschehen zu beteiligen und

⁶¹Ebd., S. 37.

⁶²siehe Zitat von Kristov Brändli ('Birne') bei Schneider, S. 38.

⁶³Zu den Stücken von 'Wiedus', besonders 'Wiedus-Club' (1976), vgl. Schneider, S. 40f., "Wie in allen Stücken spielen drei Figuren immer wieder mit, wechseln je nach Thematik und den Erfordernissen der Dramaturgie ihre Rollen. Trotzdem ist Jan oft der Dumme, Emma der ruhende Pol und Wiedus die Hauptperson, die alles weiß und kann, mit dem sich die Kinder gerne identifizieren." Schneider, S. 40.

⁶⁴Schneider, S. 42.

auf diesem Weg zu kreativem und spielerischen Ausdruck zu animieren.

Exemplarisch für die Arbeitsweise von 'eyes & ears' ist das Spielgerüst des Stückes 'Zirkus Larifari', in dem Pantomime, Clownerie und musikalische Improvisation verbunden wird. Das Stück hat drei Hauptfiguren: den Löwenpauli, den Clown Pippino und den Musik-Maestro. Diese suchen im Publikum Ersatz für die nach dem Ausbruch eines Feuers davongelaufenen Zirkusleute. Die neuen Akteure aus dem Publikum können sich für einen der durch die Figuren vertretenen Bereiche entscheiden und sich aktiv bei der Rollenausgestaltung einbringen. "Anliegen (des Zirkusspiels, Anm. D.K:) ist die Bereicherung der Sinne, weniger die Vermittlung von akuten Problemen aus der Alltagsrealität der Kinder."⁶⁵

2.2.4 'rote grütze' (West-Berlin)

Das Kindertheater 'rote grütze' ging aus dem West-Berliner Reichskabarett, mit dem Volker Ludwig 1966 begonnen hatte, auch Theater für Kinder zu machen, hervor. 1973 debütierte es mit seinem Aufklärungsstück 'darüber spricht man nicht' (bis 12 Jahre) mit dem Untertitel 'Ein Spiel zum Kindermachen + Kinderkriegen, vom Liebhaben + Schämen und was noch alles vorkommt'. Das Stück besteht aus einer Aneinanderreihung von Szenen, Liedern, Improvisationen und Gesprächen zum Thema Sexualität. "Dabei werden in Alltagsszenen die Schwierigkeiten sexualfeindlicher Erziehung kritisiert und oft durch Lächerlichmachen entlarvt. Vom Körperentdecken über eine anschauliche Erklärung des Zeugungsvorgangs bis hin zur Darstellung der Geburt wird vorgeführt, was im Schulunterricht und meist auch in der Familie verschwiegen und unterdrückt wird. Geschlechtsspezifische Rollenfixierungen werden aufgebrochen, die Doppelbödigkeit der erwachsenen Moralvorstellung angeprangert."⁶⁶ Auch in diesem Stück werden die Zuschauer –

⁶⁵Ebd., S. 45.

⁶⁶Ebd., S. 46. Näheres zum Stück vgl. Schneider, S. 46ff sowie Behr, S. 71f. Später entwickelte 'rote grütze' noch ein zweites Aufklärungsstück ('Was heißt hier Liebe', ab 12 Jahre).

auf dem Wege der Animation, Provokation und Partizipation - aufgefordert mitzumachen. Das Mitmachen der Kinder vollzieht sich auf einer geistigen Ebene durch das Zurufen von Antworten auf inhaltliche Fragen und von persönlichen Erfahrungen zum Thema, sowie auf körperlicher und sinnlicher Ebene, z.B. durch körperliche Beteiligung bei der Darstellung des Gebärvorgangs. Darüber hinaus wird der Inhalt des Stückes durch Lieder zum Thema unterstützt. In der Schlußszene wird, nachdem in den Szenen davor eine offene, kommunikative und sinnliche Auseinandersetzung mit dem Thema stattgefunden hat, Bezug genommen auf Umgangsweisen mit dem Thema in der Realität. "Auch in diesem Punkt unterscheidet sich dieses 'Mitmach'-Theater von den Praktiken der West-Berliner 'Mitspiel'-Versuche. Die reale Situation zu Hause fließt - schon vorweg problematisiert - in das Stück mit ein. Was sich zum Konflikt ausweiten könnte, wenn die Kinder das Gesehene unkritisch auf die eigene Realität übertragen würden, wird bedacht und als Wirklichkeitshorizont des Theaters gesehen und einbezogen."⁶⁷

2.3 Das 'Vorführ'-Theater

Als dritte Form des neorealistischen Kinder- und Jugendtheaters bestand seit Anfang der 70er Jahre das 'Vorführ'-Theater in seinen unterschiedlichen Erscheinungsformen. Stimmt es in seiner Zielsetzung noch weitestgehendst mit den Formen des 'Mitspiel'- und 'Mitmach'-Theaters überein, so unterscheidet es sich von diesen jedoch deutlich in seinen Methoden. Das Darstellen, Durchschaubar- und Bewußtmachen gesellschaftlicher Realität sowie deren Veränderung sollte hier alleine über das Vorführen erreicht werden. "Durch das vorgespilte Geschehen aus dem Umfeld der Rezipienten mußte eine Identifizierung erreicht werden, um die Auseinandersetzung in Gang zu bringen. Details aus der Realität der Kinder ermöglichten ein Wiedererkennen, die Pointierung der Geschichte schälte besonders konfliktreiche Punkte heraus."⁶⁸ Aufgabe der Kinder und Jugendlichen war es also zu beobachten, zu analysieren und das Gesehene auf die eigene Wirklichkeit zu übertragen. Die Stücke

⁶⁷Schneider, S. 51.

⁶⁸Ebd., S. 54.

dieses 'Vorführ'-Theaters, die wesentlich häufiger als in den anderen Formen des neorealistischen Modells an ein junges Publikum adressiert waren, hatten vielfach einen optimistischen Schluß.

Es folgt ein Einblick in die verschiedenen Erscheinungsformen des neorealistischen 'Vorführ'-Theaters.

2.3.1 Das 'Grips'-Theater (West-Berlin)

1972 änderte das West-Berliner Reichskabarett, welches sich seit 1971 vom Kabarettstil loszulösen begann, seinen Namen in 'Grips'-Theater. Im Rahmen der Stückgestaltung und ihrer theoretischen Fundierung setzte sich die Theatergruppe mit Schriften von Lacis, Benjamin, Hoernle und Brecht auseinander. Wirklichkeit wird in den 'Grips'-Stücken immer aus der Sicht der Kinder dargestellt. Schneider dazu: "Das Grundkonzept von 'Grips', Parteilichkeit aus der Sicht von unten darzustellen, vor allem auch eine Forderung des sozialistischen Realismus, wird ganz besonders in der Ausgestaltung der Kinderrollen deutlich, die nicht minder stilisiert sind wie die der Erwachsenen.⁶⁹ Von unten werden die Geschichten erzählt, das heißt aus der Sicht der Kinder."⁷⁰ Neben einem solchen Realismus wiesen die 'Grips'-Stücke einen volkstümlichen, humorvollen und lehrstümlichen Stil auf. "Die Lebendigkeit der Stücke lebt nämlich von der Komik, von Elementen des Witzes, gerade auch um dem vorhandenen Bedürfnis nach Unterhaltung gerecht zu werden."⁷¹ Wirklichkeit wird in den Stücken immer als veränderbar dargestellt und die Schlüsse der Stücke sind meist optimistisch.⁷² Ebenso wie beim 'Mitspiel'- und 'Mitmach'-Theater wird Solidarisierung als Mittel

⁶⁹In der stilisierten Darstellung der Figuren sieht Schneider einen Bezug zu Brecht: "Denn Brechts Naturalismus-Kritik setzt auch bei der Formulierung der Figuren an. Nicht Kopien sind gefordert, sondern Stilisierungen, die dazu beitragen können, gesamtgesellschaftliche Verhältnisse deutlicher werden zu lassen." Schneider, S. 59.

⁷⁰Schneider, S. 60.

⁷¹Ebd., S. 62.

⁷²Schneider dazu: "Überbeansprucht, ja zugunsten optimistisch-theatralischer Wirkung verbogen, wird die Realität nur in einer Hinsicht: dann nämlich, wenn es im Stück zur Konflikt- und Problemlösung kommt. Zwar basteln die Autoren kein Happy-End im Hollywood-Stil zusammen, ihre Geschichten gehen aber positiv zu Ende." Schneider, S. 63.

zur gesellschaftlichen Veränderung gesehen. Ziel des 'Grips'-Theaters ist es, durch seine realistischen Stücke eine aufklärende und sozialkritische Wirkung zu erreichen. "Und wenn das 'Grips'-Theater selbst konstatiert, mit einem Theaterstück noch keine Bewußtseins-veränderung herbeiführen zu können, setzen diese Produzenten doch auf eine Bewußtseins-erweiterung."⁷³

Als Beispiel eines klassisch gebauten 'Grips'-Stückes sei das Stück 'Ein Fest bei Papadakis' (1973), das den Grundkonflikt Gastarbeiter - Deutsche behandelt, genannt.⁷⁴ Erstes Jugendstück der Gruppe war das Stück 'Das hälste ja im Kopf nicht aus' (1975).

2.3.2 Paul Maars Kindertheater und Friedrich Karl Waechters Kindertheater

Während beim 'Grips'-Theater Realität und Konfliktpotentiale dieser Realität anhand konkreter gesellschaftlicher Situationen dargestellt wurden, abstrahierten Maar und Waechter ihre Themen und erweiterten sie um phantastische Züge. Ihre Spielform ist dennoch aufgrund ihrer Nähe zu Stilform, Thematik und Zielen des neorealistischen Kindertheaters diesem zuzuordnen.⁷⁵ "Es läßt sich die These vertreten, daß die Inhalte zum Teil de gleichen wie bei 'Grips', 'Birne', oder 'Wiedus' waren, daß sich die Stücke nur in der Herangehensweise unterscheiden und doch nicht unrealistisch waren. Maar und Waechter thematisierten Freundschaft und Solidarität, setzten sich im Kindertheater mit Angst oder Streit unter Kindern auseinander."⁷⁶

Beispielhaft für das Kindertheater Maars ist sein Stück 'Kikerikiste' (1973), welches damals eines der meistgespieltsten Kindertheaterstücke war und sogar heute immer noch auf den Spielplänen zu finden ist. Zum Stückinhalt: "In seiner Kargheit beschränkt es sich auf drei Figuren und zwei Kisten. (...) Die Freunde Bartholomäus und

⁷³Schneider, S. 66.

⁷⁴Näheres zum Stück, Schneider, S. 57ff. Zu weiteren 'Grips'-Stücken, u.a. 'Mannomann' (1972), 'Banana' (1976) vgl. Behr, S. 41-49.

⁷⁵Vgl. Schneider, S.68.

⁷⁶Schneider, S. 68.

Kümmel spielen und zanken um die Kisten, als der Musikmarschierer auftritt, der sich den Streit der beiden zunutze macht. Erst als er ihnen die zwei Kisten abnimmt, merken sie, wie sie gegeneinander ausgespielt wurden. Einem neuen Musikmarschierer begegnen sie später einander mit Solidarität, so daß dieser leer ausgeht."⁷⁷ Hier bleibt es der Phantasie der Kinder überlassen, das außerhalb eines sozialen Umfeldes Dargestellte - die Empfindungen, Gedanken und Probleme der Akteure - auf ihre konkrete Welt zu übertragen. Das Gesehene ist somit interpretierbar.

Auch Waechters Stückfiguren sind keine sozial definierten Figuren aus der Realität und beziehen sich dennoch auf soziale Wirklichkeit. In seinen ersten Stücken (u.a. 'Die Beinemacher') bearbeitet Waechter bekannte Märchenstoffe (z.B.: 'Tischlein deck dich'). "Für ihn beinhalten die Märchen trotz aller Kritik noch Elemente, die er ansonsten verloren gegangen sieht. Eine tote Geschichte bliebe übrig, wenn nur noch die realistischen Bestandteile herausgefiltert würden."⁷⁸ Auch in seinen darauffolgenden Stücken, unter anderem 'Pustekuchen' (1974), 'Kiebich und Dutz' (1977), steht das phantastische Element im Vordergrund, wenn gleich wiederholt Versatzstücke aus der Realität verwendet werden. In seinem Stück 'Schule mit Clowns' (1975) begibt Waechter sich in den Bereich des Clowntheaters.⁷⁹ Allgemein wendet sich Waechter "(...) gegen die Infragestellung der Konsumierbarkeit. Man solle das eine tun und das andere nicht lassen. Mit den emanzipatorischen Ansprüchen eines neorealistischen Kindertheaters muß die Phantasie in der Umsetzung nicht verschwinden."⁸⁰ In seiner Intention, durch seine Stücke das Selbstvertrauen der Kinder zu stärken, diesen Mut zu machen und sie somit für Konfliktsituationen in der Realität zu stärken, stimmt Waechter mit dem neorealistischen Modell überein.

⁷⁷Ebd., S. 69.

⁷⁸Ebd., S. 75.

⁷⁹Näheres zum Stück vgl. Schneider, S. 76f. Zur möglichen, pädagogischen Wirksamkeit von Clowntheater vgl. Behr, S. 49 - 54.

⁸⁰Schneider, S. 79f.

2.3.3 Das Jugendtheater

Schließlich sei noch auf das neorealistische Jugendtheater hingewiesen. Dieses hat sich aus dem neorealistischen Kindertheater entwickelt und ist ihm im Stil sowie im inhaltlichen Anspruch verbunden. Praktiziert wurde ein solches Jugendtheater, wie auch das neorealistische Kindertheater, überwiegend von Freien Gruppen (u.a. 'Grips', 'rote grütze', Frankfurter 'Theater am Turm' ('TAT'), Münchener 'Theater der Jugend').⁸¹ Die Stücke behandeln unter anderem Themen wie die erste Liebe, Familie, Jugendarbeitslosigkeit, Jugendalkoholismus und Drogenprobleme.⁸²

⁸¹Ausführliches zu den Jugendstücken und Jugendtheatern, Schneider, S. 82ff.

⁸²An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, daß es seit Ende der 70er Jahre Versuche des Jugendschutzes gibt, mittels Theater Präventionsarbeit im Bereich von Sucht, Gewalt und Gesundheit (Aids) zu machen. Zu Stücken, Möglichkeiten und Grenzen einer solchen Verquickung von Jugendschutz und Theater vgl.: **Wolfgang Schneider (Hrsg.):** Theater und Jugendschutz. Aids, Sucht, Gewalt als Themen auf der Bühne, Weinheim, München 1993.

III. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung in der Theaterpädagogik

Nachdem sich das vorangegangene Kapitel mit den Erscheinungsformen des Kinder- und Jugendtheaters von 1945 bis Mitte der 80er Jahre befaßt hat, geht es in diesem Kapitel darum, die wesentlichen Entwicklungen der Theaterpädagogik, insbesondere die sich vollziehende Akzentverschiebung vom Sozialbezug in den frühen 70er Jahren zum stärkeren Subjektbezug und damit zur psychosozialen Erfahrung seit Mitte der 80er Jahre bis zum Beginn der 90er Jahre, zu skizzieren. Zum anderen geht es darum, die heutige Theaterpädagogik im Spannungsverhältnis von Theaterkunst und Pädagogik zu verorten sowie die ästhetische und psychosoziale Erfahrung in der theaterpädagogischen Arbeit zusammenfassend darzustellen.

1. Vom Sozialbezug zur psychosozialen Erfahrung

Betrachtet man die noch junge Theaterpädagogik, so vollzog sich in ihr ein Paradigmenwechsel vom Sozialen zum Ästhetischen, der in Verbindung zu sehen ist mit entsprechenden Entwicklungen in der Philosophie und Pädagogik.

In der Theaterpädagogik der 70er Jahre standen, dies hat die vorangegangene Darstellung der Entwicklung des Kinder- und Jugendtheaters nach 1968 gezeigt, die sozialen und politischen Intentionen im Vordergrund. Ziele des neorealisticen Kinder- und Jugendtheaters waren die Förderung der Emanzipation, Wahrnehmung, Kreativität und Kommunikation sowie die Schaffung eines Bewußtseins für die gesellschaftliche Realität und deren Widersprüche bei den teilnehmenden Kindern und Jugendlichen. Ein weitergehendes Ziel dieser Theaterform war es, auf diesem Wege die Gesellschaft zu verändern. Im 'Mitspiel'-Theater wurde versucht, diese Ziele mit Hilfe der Methode des Rollenspiels, das in die drei Phasen des Erprobens, des Erkennens und des Veränderns eingeteilt war, zu erreichen. Die Spiel- und Theaterpädagogik dieser Zeit verstand sich überwiegend

als Interaktionspädagogik¹ und schloß an den Symbolischen Interaktionismus und die interaktionistische Rollentheorie an. Der Symbolische Interaktionismus geht davon aus, daß das Individuum und die soziale Gruppe/Sozietät gegenseitig aufeinander einwirken. Die Identität des Menschen ist dieser Auffassung nach also nicht allein von der Gesellschaft geprägt, sondern auch durch die Nutzung seiner Handlungsspielräume. Der Mensch "(...) wird als Interpret einer offenen, auslegbaren Wirklichkeit aufgefaßt, dem reflexive Fähigkeiten zugestanden werden müssen, nämlich die Kompetenz, eigene und fremde Positionen durch Empathie, Rollenübernahme und Rollendistanz zu adaptieren oder zu hinterfragen."² Dem Symbolischen Interaktionismus zufolge ist die soziale Rolle nicht von vornherein vollständig determiniert, sondern sie läßt für die beteiligten Personen einen Interpretations- und Aushandlungsspielraum offen. Durch das Theaterspielen sollten Grundqualifikationen wie Empathie, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz, Normenproduktivität und kommunikative Kompetenzen für das Gelingen von Interaktionen gefördert werden.³ Die Theaterpädagogik hatte sich wie die Pädagogik der 70er Jahre insgesamt dem 'sozialen Lernen'⁴ verpflichtet, dessen Anliegen die Erweiterung sozialer, kommunikativer und politischer Kompetenzen war. Sie ging von der Übertragbarkeit des Bühnenhandelns auf das Alltagshandeln aus. Weintz weist jedoch auf die Diskrepanz hin, "(...) die besteht zwischen dem *Alltagshandeln*, das praktische Folgen oder gar Sanktionen nach sich zieht und daher oft die Zügelung von Emotionen erforderlich macht, sowie dem symbolisch gemeinten *Bühnenhandeln*, das im Schonraum stattfindet, kaum zu direkten

¹"Diese zielte darauf, die Gesetzmäßigkeiten des Interaktionsgeschehens (als Aktion und Reaktion zum Zweck gegenseitiger Beeinflussung) und die prinzipielle Offenheit dieses Geschehens hinsichtlich möglicher Interpretationsspielräume der Interagierenden deutlich zu machen sowie dadurch zu flexiblem und selbstbewußtem Rollenhandeln im Alltag beizutragen." **Jürgen Weintz**: Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit, Butzbach-Griedel 1998, S. 279.

²Ebd. S. 70.

³Vgl. ebd., S. 74 und S. 78f.

⁴"Soziales Lernen will (...) Einsichten in die Mechanismen von Interaktion und die möglichen Verhaltensspielräume des Subjekts bieten. Es will die Erfahrung der Durchschaubarkeit, Erklärbarkeit und Veränderbarkeit der sozialen Umwelt ermöglichen und ein Instrumentarium bereitstellen zur aktiven Mitgestaltung am eigenen Selbst und zur adäquaten Ausbalancierung von Autonomiebedürfnis und sozialem Anpassungsdruck." Ebd., S. 77.

Konsequenzen im Alltag führt und daher eher Selbstoffenbarung oder abweichendes Verhalten gestattet (...)."⁵ Daraus folgert er: "Aufgrund dieser begrenzten Kompatibilität von Bühne und Alltag kann von pädagogisch angeleiteter Theaterpraxis kaum ein direkt verwertbarer Lerneffekt für den sozialen Alltag erwartet werden. Daher erscheinen die interaktionspädagogischen Postulate der 70er Jahre aus heutiger Sicht pädagogisch *überfrachtet* und *praxisfern*."⁶

Im damaligen Kinder- und Jugendtheater blieb die ästhetische Dimension des Theaterspielens der sozialen und politischen untergeordnet. Da sich jedoch menschliches Verhalten und gesellschaftliche Realität nicht - zumindest nicht gezielt - mit Kinder- und Jugendtheater verändern ließ, kam es vielfach zu Enttäuschungen auf Seiten der Macher sowie auch auf Seiten der Kinder und Jugendlichen und infolgedessen zu einer Reduzierung von Projekten und Bühnen eines neorealistic ausgerichteten Kinder- und Jugendtheaters. Die Ernüchterung über den nicht erreichten Wirkungsgrad ist bis heute spürbar.

Mitte der 80er Jahre, also im Anschluß an den im geschichtlichen Teil dieser Arbeit beschriebenen Zeitraum, kam es in der Theaterpädagogik zu einem gewandelten Selbstverständnis, einer Akzentverschiebung weg vom sozialen Makrokosmos und einem politisch-gesellschaftlichen Veränderungswillen hin zum sozialen Mikrokosmos, zur psychosozialen Erfahrung des Subjekts und seines direkten Umfelds. Das Paradigma des Sozialen wurde eingegrenzt auf den Schlüsselbegriff der Subjektivität.⁷ Die Umorientierung der Theaterpädagogik ging einher mit der Verlagerung der Perspektive vom Sozialen auf das Subjekt in der Pädagogik und einem allgemeinen Entpolitisierungs- und Individualisierungstrend in den 80er Jahren. In der Pädagogik und in der Theaterpädagogik erfolgte eine Umdeutung des Begriffs vom sozialen Lernen "(...) zugunsten eines stärkeren *Adressaten-* und *Subjektbezugs* und wurde mit Zielen wie Selbstvergewisserung und Identitätsfindung verbunden. Statt der interaktionistischen bzw. politischen Zielrichtung steht nun vor allem

⁵Ebd., S. 283.

⁶Ebd., S. 283.

⁷Vgl. ebd., S. 11.

die quasi-therapeutische, subjektive Auseinandersetzung des einzelnen Spielers mit der eigenen Biographie und dem näheren Umfeld im Vordergrund. Es setzte eine intensive Auseinandersetzung der Theaterpädagogik mit (theater-) therapeutischen Formen ein."⁸ Die Erfahrung der 70er Jahre hatte gezeigt, daß es so gut wie unmöglich ist, soziales Lernen zielgerichtet und zweckorientiert zu initiieren.⁹ Aus diesem Grund der Nicht-Operationalisierbarkeit löst sich Weintz vom Begriff des sozialen Lernens und verwendet stattdessen den Begriff der 'sozialen Erfahrung' und, den intrasubjektiven Bereich mit einbeziehend, den der 'psychosozialen Erfahrung'.¹⁰

Aber auch die subjektorientierte Theaterpädagogik vernachlässigte zumeist die Kunstform Theater in ihrem Eigenwert. "Daher ist die in letzter Zeit vehement postulierte Besinnung der Theaterpädagogik auf das Ästhetisch-Theatralische und seine besonderen Wirkungen nicht nur nachvollziehbar, sondern auch dringend erforderlich."¹¹

2. Von der psychosozialen zur ästhetischen Erfahrung

Anfang der 90er Jahre kommt es in der Theaterpädagogik zu einem Paradigmenwechsel: "Offenbar beeinflußt durch den postmodernen Ästhetikdiskurs auch innerhalb der Erziehungswissenschaften¹²,

⁸Ebd., S. 282.

⁹Daraus darf jedoch nicht der Schluß gezogen werden, soziales Lernen als Aufgabe der Pädagogik aufzugeben. Weintz betont: "So notwendig die Eindämmung einseitiger Akzentuierung des sozialen Lernens ist, so unverrückbar ist die mit dem sozialen Lernen verknüpfte Kernaussage, daß Schule, Bildung und Erziehung nicht als bloße Wissensvermittlung dienen dürfen. Alle Lern-, Bildungs- und Handlungsprozesse beinhalten neben ihrer sachlogisch-inhaltlichen Seite immer auch Emotions- und Interaktionsaspekte, die auf Lebenssituation, Bedürfnissen, Motiven und Beziehungen der Beteiligten basieren und Inhalte, Verlauf und Resonanz des Bildungsprozesses prägen. Ebd., S. 83.

¹⁰Vgl. ebd. S. 83-85 und S. 303.

¹¹Ebd., S. 283.

¹²Für die gegenwärtige Ästhetikdebatte in der Pädagogik und der Theaterpädagogik haben die Ästhetikpositionen der modernen und postmodernen Philosophie paradigmatische Bedeutung "(...) und zwar im Hinblick auf die Wiederentdeckung und Wesensbestimmung des Ästhetischen sowie auf das mögliche Verhältnis von Kunst, Gesellschaft und Pädagogik. Darüber hinaus wird das (...) dreidimensionale Modell des Ästhetischen durch die Exponenten von Moderne und Postmoderne indirekt bestätigt: Während J.F. Lyotard die Autonomie der Kunst gegenüber der Gesellschaft stark akzentuiert und J. Habermas' funktionalistische Sicht die lebenspraktische, soziale Relevanz des Ästhetischen betont, unterstreicht Welsch (auf ähnlich funktionalistische Weise) die subjektiven und

durch die stärkere Akzentuierung des Ästhetischen in der Kunstpädagogik, durch die Erweiterung des Theaterbegriffs (aufgrund vielfach theatralischer Experimente - auch der freien Theater) sowie beflügelt durch den allgemeinen Kunst- und Kulturboom vollzieht sich nun auch in der Theaterpädagogik eine Paradigmenwende: Diese führt zu verstärkter Hinterfragung oder gar Abkehr von interaktionistischen, politisch-emanzipatorischen und quasi-therapeutischen Konzepten."¹³ Nun gelangen die ästhetischen Mittel des Theaters, seine spezifischen Konstruktionsweisen und Wirkungen auf das tätige Subjekt, ins Zentrum der Theaterpädagogik und ihrer gegenwärtigen Ästhetikdiskussion. Extreme Positionen, wie die von Ebert-Paris/Paris, wollen sogar jeglichen pädagogischen Anspruch aus ihrem theaterpädagogischen Konzept verbannen.¹⁴ Auch Weintz betont die Notwendigkeit einer stärkeren Berücksichtigung des Eigenwerts von Theater in der Theaterpädagogik, weist jedoch auf die Gefahr hin "(...), daß bei der Rehabilitation der Künste (zumindest im Kontext postmoderner Argumentation) das Pendel auch in die *Gegenrichtung* schlagen könnte - nämlich dann, wenn mit der Wende zum Ästhetischen der völlige Rückzug auf künstlerische Autonomie, die Ablehnung von intersubjektiv-diskursiver Verständigung oder ein Desinteresse an psychosozialen Hintergründen verbunden wäre. Dies könnte unter Umständen zu Ästhetizismus, zu bloßem Entertainment oder auch zur kritiklosen Affirmation des Status quo führen."¹⁵

Weintz plädiert deshalb für eine Theaterpädagogik, die unter Berücksichtigung der jeweiligen Geltungsansprüche Theater und Pädagogik neu und ausgewogen aufeinander bezieht.

sozialen Bezüge der Kunst, die er als Schulungsfeld für die postmoderne Gesellschaft betrachtet." Ebd., S.19. Näheres zu den Ästhetikpositionen sowie der Erweiterung des Ästhetiksbegriffs vgl. ebd., S. 25-67.

¹³Ebd., 284.

¹⁴Zu weiteren Positionen bezüglich einer Ästhetisierung der Theaterpädagogik vgl. ebd., S. 284-288 sowie: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik, 11/1995, H. 23/24/25: Soziales Lernen und ästhetische Erfahrung.

¹⁵Weintz, S. 12.

3. Theaterpädagogik im Spannungsfeld zwischen Theater und Pädagogik heute

Theaterpädagogik bewegt sich aufgrund ihres Arbeitens mit der Kunstform Theater immer schon im Spannungsverhältnis von Kunst, Pädagogik und Therapie.¹⁶ Denn das Theatralische - wie das Ästhetische allgemein - ist gekennzeichnet durch eine künstlerische, eine subjektive und eine sozial-interaktive Dimension. Weintz erläutert zu den drei Dimensionen des Ästhetischen und des Theatralischen: "Sein *Kunstbezug* besteht in der Aufgabe des Akteurs, das Ausgangsmaterial mittels Verfremdung, Verdichtung und Abstrahierung in eine szenisch-expressive Form zu bringen, und in der Herausforderung an den Zuschauer, die Fülle der Bilder aus der eigenen Perspektive zu ordnen und zu einer universalen Deutung zu gelangen. Sein *Subjektbezug* liegt in der Bereitschaft bzw. Möglichkeit von Spieler und Zuschauer zur Selbsterforschung, zum Aufspüren biographisch bedingter Erfahrungen, spezifischer körperlich-seelischer Eigenheiten, abweichender Selbstbilder sowie ungewohnter Ausdrucks- und Handlungsmöglichkeiten begründet. Sein *Sozial- und Realbezug* zeigt sich in der gesellschaftshistorischen Determiniertheit von Themen, Leitideen oder Moden, die auch auf Spieler und Publikum einwirken, in der interagierenden Auseinandersetzung mit Mitspielern und Publikum sowie in Adaption oder Transzendierung gesellschaftlicher Prägungen."¹⁷ Somit enthält ästhetisch-theatralische Erfahrung immer schon psychosoziale Aspekte, wobei im nicht-professionellen Theaterbereich, also auch in der theaterpädagogischen Praxis, die subjektive und soziale Dimension stärker im Vordergrund steht als in der professionellen Theaterarbeit, bei der die künstlerische Dimension vorherrschend ist.

Nachfolgend wird auf die Theaterpädagogik in ihrem Spannungsverhältnis von Theaterkunst und Pädagogik näher eingegangen. Pädagogik und Theater stehen infolge ihrer 'Wesenheit' in einer grundsätzlichen Opposition zueinander. Daher findet theaterpädagogische Arbeit "(...) in einem Kräftefeld statt, das einerseits definiert wird durch Bildungsintentionen, die von Zweckrationalität und Praxis-

¹⁶Zum Verhältnis von Theaterpädagogik und Therapie vgl. ebd., S. 298-303.

¹⁷Ebd., S. 173f.

/Handlungsorientierung bestimmt sind, und andererseits durch Theater als einer künstlerischen Ausdrucksform, die den Rahmen einer Als-Ob-Realität benötigt, auf subjektiver Affektbezogenheit, Körperlichkeit und Einbildungskraft beruht, kaum wiederholbare Abläufe erzeugt und in den Wirkungen nur schwer kalkulierbar ist."¹⁸ Pädagogische Zielgerichtetheit und die Nicht-Operationalisierbarkeit des Ästhetisch-Theatralischen stehen sich hier gegenüber. Weintz sieht in einer Akzeptanz der jeweiligen Geltungsansprüche von Theater und Pädagogik und in einem gleichgewichtigen in Beziehung setzen der beiden Disziplinen in der Theaterpädagogik eine 'Überwindung dieses Gegensatzes'. "Eine solche Durchdringung könnte geschehen, indem die Pädagogik dem künstlerischen Schaffen genügend Freiräume eröffnet, ohne dabei völlig auf Intentionalität und Systematik in künstlerischer oder pädagogischer Hinsicht zu verzichten."¹⁹

Theaterpädagogische Arbeit sollte demzufolge die spezifisch ästhetischen Gesetzmäßigkeiten des Theaters berücksichtigen sowie die besonderen Erlebnis- und Gestaltungsmöglichkeiten dieses Mediums (wie Einfühlung durch Erleben/Verkörpern, Darstellung durch Überzeichnung/Typisierung/Abstrahierung, Nutzung weiterer theatralischer Symbolebenen wie Objekt, Raum oder Klang) nutzen. Es sollte zum anderen aber auch die Tatsache beachtet werden, daß theatralische Eigenarbeit durch äußere, soziale Einflüsse geprägt ist bzw. auf diese auch zurückwirken kann und die Adressaten selbst neben künstlerischen Interessen auch psychosoziale Bedürfnisse mitbringen.²⁰ Theaterpädagogische Praxis hat also immer mit ästhetischen und psychosozialen Bedürfnissen (wie Lust auf Verwandlung und Rollentausch, Probehandeln in einem geschützten Raum, Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und mit anderen Lebensentwürfen, Kontakt und intensive Begegnung innerhalb der Gruppe etc.) zu tun. Sie kann durch entsprechende Konzeptionierung und die Methode der Rollenarbeit Wirkungen auf ästhetischer und psychosozialer Ebene (Wahrnehmung, Einfühlung und Ausdruck, Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie, Aufspüren und

¹⁸Ebd., S. 294.

¹⁹Ebd., S. 14f.

²⁰Vgl. ebd., S. 296f.

Mitteilen emotionaler Befindlichkeiten mittels präsentativ-sinnlicher Symbole, Empathie, Ambiguitätstoleranz, Rollendistanz, Förderung kommunikativer und interaktiver Kompetenzen etc.) initiieren und so ästhetische und psychosoziale Erfahrungen²¹ ermöglichen.

²¹Weintz verwendet bewußt den Begriff der 'ästhetischen Erfahrung' anstatt den des 'ästhetischen Lernens, da sich die durch Theaterspiel möglicherweise erworbenen Fertigkeiten und Einstellungsänderungen nicht genau benennen lassen und nicht überprüfbar sind. Vgl. ebd., S. 303. Zudem verweist Weintz an anderer Stelle auf die Unterschiede zwischen dem Begriff des 'Erlebens', als dem bloßen Wahrnehmen und dem der 'Erfahrung', die auf der Dialektik der sinnlich-perzeptiven und der geistig-apperzeptiven Seite und deren gegenseitigen Durchdringung beruht. Vgl. ebd, S. 118.



Gruppe: United Artist
Ort: Tezpur (Assam), New Delhi (Indien)
Stück: Deewar Torni Hai
Aufführung: 5. Welt-Kindertheater-Fest 1998, Lingen (Ems)

IV. Konzepte und Methoden zur Theaterpraxis mit Kindern

Inhalt dieses Kapitels ist die Konkretisierung der bisher theoretisch geführten Diskussion um Theaterpädagogik im Spannungsverhältnis von Theater und Pädagogik. Exemplarisch für die Vielfalt der existierenden Theaterkonzepte werden vier Theaterkonzepte dargestellt und in einem zweiten Schritt miteinander verglichen. Die Konzepte wurden unter dem Aspekt der Verschiedenartigkeit, zum einen auf struktureller Ebene (Jugendkunstschule, Modelltheater Künstler und Schüler, Freizeittheater, private Theatergruppe) und zum anderen auf inhaltlicher Ebene ausgesucht. Dieser Aspekt sowie die Tatsache, daß nur wenige Institutionen in Deutschland ihre Theaterarbeit schriftlich dokumentiert haben, hat dazu geführt, zwei Konzepte aus dem Ausland einzubeziehen. Zu beachten ist, daß diese Konzepte zwar Anregungen für die theaterpädagogische Arbeit in Deutschland geben können, jedoch in ihrem gesellschaftspolitischen Kontext gesehen werden müssen und somit nicht ohne weiteres in ein anderes Land übertragen werden können.

Bei der Konzeptdarlegung geht es nicht um eine vollständige, detaillierte Darstellung, sondern vielmehr darum, einen Überblick über die verschiedenen Konzepte bezüglich der Rahmenbedingungen, der Konzeption und der Arbeitsmethoden (hier besonders in Bezug auf den Prozeß der Stückerarbeitung und die Rolle des Spielers/Theaterpädagogen) sowie ihrer Ziele zu geben.

Das MOKS-Theater nimmt in seiner Form der Spielanleitung, nämlich in der Form des Mitspiels, eine Sonderstellung ein. Ferner ist der Darlegung des MOKS-Theaters, im Gegensatz zu den anderen Konzepten, ein etwas ausführlicherer Einblick in dessen geschichtliche Entwicklung vorangestellt. Hier wird zeitlich und inhaltlich eine Brücke geschlagen zwischen den Ausformungen des Mitspieltheaters nach 1968¹ und der Weiterentwicklung dieser Theaterform durch das MOKS-Theater.

¹Vgl. Kapitel II dieser Arbeit.

In einem zweiten Schritt, dem Vergleich der Konzepte, geht es darum, Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Ansätze auf struktureller Ebene und auf Inhalts- und Zielebene herauszuarbeiten.

1. Darstellung der Theaterkonzepte

1.1 Helme Ebert-Paris, Volkhard Paris (Jugendkunstschule Unna) Theater mit Kindern - mehr soll es auch nicht sein!²

1.1.1 Rahmenbedingungen der theaterpädagogischen Arbeit

Die Arbeit der Jugendkunstschule (JKS) Unna ist in der kulturellen, außerschulischen Jugendbildung angesiedelt. Ihr Angebot umfaßte 1990 16 Kinder- und Jugendgruppen mit jeweils um die 10 Personen. Diese spielten einmal wöchentlich 2 bis 3 Stunden in der JKS Theater. Für die Entwicklung eines Stückes bis zur Aufführung wurden zwischen 6 und 9 Monaten benötigt.

1.1.2 Konzeption und Methoden

In dem Theaterkonzept der JKS steht der Spaß und das Genießen beim Theaterspielen im Vordergrund. "Unser Improvisationstheater versteht sich als eine derartige Aktivität, die Spaß macht und Spannung bereitet und darüber hinaus keine andere Funktion erfüllen mag. Es ist der Anspruch des Genusses, den wir mit ihm verfolgen und dem wir uns verpflichtet fühlen, ihn Kindern und Jugendlichen zu bereiten."³

²Die Darstellung der Theaterarbeit mit Kindern an der Jugendkunstschule Unna bezieht sich auf folgende Literatur:

- **Helme Ebert-Paris / Volkhard Paris:** Theater mit Kindern - mehr soll es auch nicht sein! in: Bernd Ruping / Wolfgang Schneider (Hrsg.): Theater mit Kindern. Erfahrungen, Methoden, Konzepte, Weinheim, München 1995 (2. Auflage), S. 15-31.
- **Helme Ebert-Paris / Volkhard Paris:** IMPULSREFERAT: Theaterpädagogik in der sozialpädagogischen Praxis, in: Marlis Jeske / Bernd Ruping / Eckard Schöller: Geschichte(n) der Theaterpädagogik. Zwischen Anspruch, Legitimation und Praxis, Münster 1993, S. 220-224.
- **Volkhard Paris / Monika Bunse:** Improvisationstheater mit Kindern und Jugendlichen. Organisation, Spielgeschichten, Spielleitung, Reinbeck bei Hamburg 1994.

³Paris/Bunse, S. 18.

Aber nicht nur die Spielenden, sondern auch das Publikum soll Spaß haben und darüber hinaus soll ihm anspruchsvolles Theater geboten werden. Ebert-Paris und Paris messen daher Theater mit Kindern an den Kriterien der Glaubwürdigkeit, Spannung und Komik.⁴ Der Komik und dem Komödiantischen kommt folgende zentrale Bedeutung zu: "Das Komödiantische ist bei uns theatrales Element, das dem Ernst die Wucht nimmt, indem es das Banale zum Mittelpunkt der Betrachtung macht."⁵ Theater kommt hier eine kompensatorische Funktion zu, als Erholung vom oft genug frustreichen Alltag.⁶ Daher wird 'Problemtheater' abgelehnt.

"Trend-Theater, sei es über Umweltzerstörung, Arbeitslosigkeit, Ausländer oder Drogen, hat bei uns keine Chance. Wer sich hierüber mit uns auseinandersetzen will, tut das anschließend, nicht im Spiel."⁷

Diese Grundeinstellung prägt auch den Umgang mit anderen Aspekten der Wirklichkeit: "Natürlich kommt die Wirklichkeit bei uns vor: zerpfückt, verkehrt zusammengesetzt, mit Sprechblasen versehen und auf die Schippe genommen, ein Theater, angesiedelt irgendwo zwischen Monty Python und Lorient, spannend, witzig und für alle zum Genießen."⁸

Es besteht kein aufklärerischer Anspruch an Theater mit Kindern und auch kein Anspruch auf Übertragbarkeit auf die Wirklichkeit sowie deren Veränderung. Paris-Ebert und Paris dazu: "Wir machen unsere Arbeit ohne gesellschaftspolitischen Anspruch, ohne Illusion, nicht resignativ, sondern mit Gelassenheit, eben einfach gutes Theater."⁹ "*Wem die Veränderung der Welt wichtig ist* (und hierfür gibt's ja nach wie vor einige gute Gründe), *der soll Ernst und nicht Kunst machen!*"¹⁰ "Kein Anspruch auf Übertragbarkeit in die Realität quält uns (und die Kinder), wir spielen mit ihnen freches, witziges, spannendes Theater, das dennoch nicht ohne Auswirkungen auf Spieler wie Zuschauer bleibt."¹¹

⁴Vgl. Ebert-Paris/Paris 1995, S. 30.

⁵Ebd., S. 17f.

⁶Vgl. Ebert-Paris/Paris 1993., S.221.

⁷Ebd., S. 222.

⁸Ebd., S. 222.

⁹Ebd., S. 220.

¹⁰Ebert-Paris, Paris 1995, S. 18.

¹¹Ebd., S. 18.

Arbeitsmethode der Jugendkunstschule ist die strukturierte bzw. 'gebundene' Improvisation, in der ohne festen Text gearbeitet wird. "'Gebunden' wird das Improvisieren durch vorgegebene Dreh- und Angelpunkte und bestimmte Figuren in der Spielhandlung."¹² Die Spieler bekommen ihre Handlungs- und Textideen von dem, was ihre Spielpartner anbieten und/oder vom Publikum.

Im folgenden wird die Bedeutung des Spielleiters, dem im Spielansatz der Jugendkunstschule eine zentrale Funktion zukommt, für die verschiedenen Altersstufen erläutert.¹³

Je jünger die Kinder, desto unabhkömmlicher ist die Hilfestellung des Spielleiters. Ziel ist es, daß er zum einem mit zunehmendem Alter der Kinder und zum anderen im Verlauf des jeweiligen Gruppenprozesses allmählich überflüssig wird.

Bei den 6-8jährigen sowie bei den 9-12jährigen gibt der Spielleiter eine Spielgeschichte vor. Diese knüpft an die Interessen der Kinder an (z.B. Märchen, Detektivgeschichten), die er durch eine Ideensammlung herausgefunden hat. Auch läßt sie Raum, so daß die Kinder ihre eigenen Ideen einbringen können. Der Spielleiter erzählt die Spielgeschichte und spielt Teile oder einzelne Figuren vor. Die Kinder sollen so zum Mitspiel animiert werden. Anschließend werden Spielaufträge verteilt. Der Spielrahmen wird jedoch immer wieder mit Erzählungen, Fragen und Kommentaren durch den Spielleiter erweitert bis ein spannender Handlungsfaden geschaffen ist.¹⁴ Der Spielleiter fungiert "(...) mal als Mitspieler, mal als Unterstützer-Ich, mal als Erzähler, mal als 'Stolperstein', mal als kritischer Zuschauer - immer ist er für alle mitspielenden und zuschauenden Kinder *der* Bezugspunkt."¹⁵

¹²Ebd., S. 29.

¹³In "Theater mit Kindern" findet eine Gruppeneinteilung in drei Altersstufen statt: 6-8, 9-12, 13-16 Jahre. In "Improvisationstheater mit Kindern und Jugendlichen" werden folgende Altersstufen empfohlen: 4-6, 6-9, 10-13, 14-17 Jahre. Es wird jedoch darauf hingewiesen, daß die Altersspannen flexibel gehandhabt werden sollen. Beabsichtigt wird eine wechselseitige Spielanimation. Ziel ist es, ein einheitliches Spielniveau zu erreichen.

¹⁴Argumente gegen den Einwand, daß Raum für die Eigenbeteiligung der Kinder fehle, siehe Ebert-Paris/Paris 1995, S. 22.

¹⁵Ebd., S. 22.

Bei den 13-16jährigen werden die Anleitungsmöglichkeiten vielfältiger und differenzierter. Isoliert von den Spielsituationen zur Spielgeschichte werden beispielsweise Übungen zur Körperhaltung und zur Charakterisierung von einzelnen Figuren geübt. In dieser Altersstufe können die Jugendlichen das Thema selbst auswählen und sind auch in dessen Umsetzung selbständiger. Dennoch wird der Spielleiter nicht ganz überflüssig. "Die Spielleiterin kommentiert, interpretiert, schafft erzählerische Brücken, bringt zusätzliche Gesichtspunkte ein, verschafft allen ein rundes Theatererlebnis."¹⁶

1.1.3 Ziele und Wirkungen

Hier sollen die Ziele sowie die Wirkung, die Ebert-Paris und Paris dem Theaterspielen mit Kindern zuschreiben, zusammengefaßt werden.

Ein Hauptziel ist es, Kindern Genuß beim Theaterspielen und zum anderen dem Publikum Spaß beim Zuschauen zu bereiten. "Theater muß bei uns nicht mehr sein als Vergnügen für Spieler und Zuschauer, - das aber mit hohem künstlerischen Anspruch. Auch ohne Sinnsuche oder Sendungsbewußtsein kann man also Theaterspielen, selbstverständlich ohne Resignation, weil ohne Illusion."¹⁷

Ferner ist es Ziel, daß die Kinder und Jugendlichen ihre eigene Spielgeschichte innerhalb eines kreativen Gruppenprozesses, in dem der Gruppenleiter allmählich überflüssig wird, entwickeln.¹⁸

Zur Wirkung von Theaterspielen mit Kindern finden sich konträre Aussagen.

Zum einen: "Dieses Theater weiß, daß es die Welt nicht aus den Angeln heben kann, es verzichtet darum gern auf moralische Botschaften und pädagogische Zeigefinger, es weiß um die Folgenlosigkeit aller Kunst."¹⁹

¹⁶Ebd., S. 29.

¹⁷Ebert-Paris/Paris 1993, S. 222.

¹⁸Vgl. Ebert - Paris/Paris 1995, S. 31.

¹⁹Ebd. 1995, S. 18.

"Keiner erhofft sich Rezepte für den Alltag. Die Wirkung bleibt auf den Theaterraum beschränkt."²⁰

Demgegenüber steht folgende Aussage: "(...), wir spielen mit ihnen freches, witziges, spannendes Theater, das dennoch nicht ohne Auswirkungen auf Spieler wie Zuschauer bleibt. Die intensive Gruppenarbeit an der künstlerisch ansprechenden Form bis zur Aufführung bringt jedem Kind Erfolgserlebnisse, die Mut machen und vielleicht auch ein wenig Kraft für seine Auseinandersetzungen im Alltag."²¹

Diese mögliche Wirkung von Theaterspielen wird jedoch nicht zum Ziel erhoben.²²

1.2 Das MOKS-Theater²³

1.2.1 Einblick in die Geschichte des Bremer MOKS-Theaters

Das Bremer MOKS-Theater (= Modelltheater Künstler und Schüler) ist aus dem Modellversuch "Künstler und Schüler" hervorgegangen, der von 1977 bis 1982 vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft in Bonn bundesweit gefördert wurde. Allein in Bremen wurde, trotz allgemeinem Erfolg, 1980 aus dem Modellversuch eine Regeleinrichtung.

Nach einer stark von spielpädagogischen Tendenzen bestimmten Arbeitsweise in der ersten Arbeitsphase (Februar 1976 bis Juli 1977)

²⁰Ebert-Paris/Paris 1993, S. 222.

²¹Ebert - Paris/Paris 1995, S. 18 u. vgl. Paris/Bunse, S. 19.

²²Vgl. Paris/Bunse 1994, S. 19.

²³Die folgende Darlegung der Arbeitsweise des MOKS-Theaters beruht auf den Ausführungen von **Ursula Menck**: Theater mit Kindern als Theaterschule in: Bernd Ruping / Wolfgang Schneider (Hrsg.): Theater mit Kindern. Erfahrungen, Methoden, Konzepte, Weinheim, München 1995 (2. Auflage), S. 145-159.

Für den theatergeschichtlichen Einblick bilden folgende Hefte die Grundlage:

- **Ursula Menck**: Da macht doch Schule Spass. - Projekte, Erfahrungen, Ergebnisse - Modellversuch Künstler + Schüler , Bremen 1977-1979, in: Der Senator für Bildung, Bremen (Hrsg.): moks 1, Bremen o.J., S. 6-45.
- **Ursula Menck /Gerald Sammet**: Mitspieltheater, in: Der Senator für Bildung, Bremen (Hrsg.): moks 2, Bremen 1980, S. 5.
- **Bremer MOKS-Theater (Hrsg.)**: Bremer MOKS-Theater. 12 Jahre lang so ein Theater, Modellversuch Künstler und Schüler, Bremen 1989.

In diesen Heften werden vor allem die Mitspiel- und Vorspielstücke des MOKS-Theaters in zeitlicher Abfolge kurz vorgestellt.

erprobte die Bremer Modellversuchsgruppe die Bowspritmethode. Diese ist benannt nach der Bowsprit-Company, einer englischen Schultheatergruppe. Bei dieser Spielmethode geben die Schauspieler ein Szenengerüst vor, in dem sie wesentliche Rollen übernehmen. Durch die Konfrontationsfiguren der Schauspieler werden die Schüler, die ebenfalls Rollen erhalten, in eine Spielsituation eingeführt sowie vor Entscheidungssituationen gestellt. Auf letztgenannte müssen die Schüler aus ihrer Rolle heraus reagieren. Beide, Schauspieler wie Schüler, improvisieren dabei.²⁴ Die Bowspritmethode wurde zum Ausgangspunkt der Mitspielversuche der Bremer - Gruppe.

In der dritten Phase des Modellversuchs (August 1978 bis Juli 1979) rückte eine weiterentwickelte Form des Mitspieltheaters nach vorangehenden Versuchen mit der Stehgreifmethode²⁵ und einem nonverbalen Stück ins Zentrum der Arbeit. Teils wurde dem Mitspielteil ein Vorspielteil vorangestellt mit den Zielen, notwendige Informationen und theatralische Mittel nahezubringen sowie die Schüler zum Mitspiel zu animieren.

"Ganz wichtig ist es uns, Handlungsimpulse der Schüler durch eigenes Handeln auszulösen, d.h. durch das Miteinanderspielen der Schauspieler, die durch ihr Vorspiel, den Schülern darstellerische Mittel, Spielinhalte und Spielmethoden vermitteln."²⁶

Nach dem textlich fixierten Vorspielteil ist die Dramaturgie offen und die Schüler sollen den Handlungsfaden mitbestimmen. Schauspieler und Schüler sind Spielpartner. Im Mitspieltheater werden somit, im Vergleich zum traditionellen Kinder- und Jugendtheater (Vorführtheater), die Kommunikationsstrukturen insofern verändert, als daß die Abgrenzung zwischen der Institution Theater auf der einen Seite und dem Zielpublikum auf der anderen Seite aufgehoben wird.

²⁴Vgl. Menck o.J., S. 12.

²⁵Die Stehgreifmethode nach Elisabeth Scherf: "Ausgehend von einer vorgegebenen Szene (Kernszene) werden alle weiteren auf dem Spiel selbst entwickelt, die jeweils Zuschauenden werden aktiv einbezogen, sie können Fragen an die Rollen stellen, Rollen übernehmen, durch 'Stop'-Rufen einen wichtigen Moment zu einem stehenden Bild 'einfrieren', bevor das Spiel weitergeht etc." Ebd., S. 22.

²⁶Ebd., S. 7.



Bremer Theater Moks:
Circus Moks
1978/79



Bremer Theater Moks:
Große Fische - Kleine Fische
1978/79



Bremer Theater Moks:
Als das Wünschen noch
geholfen hat
1986/87

Dadurch verändert sich auch das Berufsprofil des Schauspielers: "Insofern entsteht aus der neuen Form unserer Theaterarbeit auch ein neuer Typus des Schauspielers und durch diesen ein neues Verständnis von Kultur, die vom Ghetto geschlossener Veranstaltungen zum offenen und offensiven Diskurs übergeht und sich den demokratischen Zielsetzungen nähert, die eines der Fundamente für die Organisation des Modellversuchs bilden."²⁷

Inhaltlich befaßten bzw. setzten sich die Vorspiel- und Mitspielstücke in den Jahren 1977 bis 1989 mit Themen wie geschlechterspezifische Erziehungs- und Bildungswege, Jugendkriminalität, erste Liebesbeziehung, Ausbeutungen der Natur und des Menschen als Arbeitskraft, Konfliktsituationen zwischen den Generationen (Kindern, Eltern, Großeltern), junge Türken in Deutschland, Faschismus im Dritten Reich, Kindesmißhandlung sowie Wünsche und Träume von Kindern und Jugendlichen auseinander. Diese Themen wurden auf ganz unterschiedliche Art und Weise, mal stärker auf realistischer und mal mehr auf sinnbildlich/symbolischer Ebene umgesetzt. Auch wurden unterschiedliche Darstellungsweisen benutzt: Maskenspiel, Pantomime, Märchen und Clownspiel.

1.2.2 Das MOKS-Theater heute

1.2.2.1 Rahmenbedingungen

Das MOKS-Theater ist eine Einrichtung des Senators für Bildung. Ferner ist es als professionelles Kinder- und Jugendtheater der Bremer Theater GmbH angeschlossen. Es hat den Bildungsauftrag, Kindern und Jugendlichen Theater nahezubringen. In der inhaltlichen Umsetzung dieses Auftrages ist es autonom. Sein Besuch findet während der Schulzeit statt und ist somit eine schulische Veranstaltung, ein 'Lernen am außerschulischen Ort'.²⁸ Ein Stück wird innerhalb von drei bis sechs Monaten erarbeitet, wobei es einen Wechsel von Erkundungs- und Probierphasen mit und ohne Kindern gibt.

²⁷Ebd., S. 41.

²⁸Vgl. Menck 1995, S. 145.

1.2.2.2 Konzept/Methoden

Zur Nahebringung des Mediums Theater werden verschiedene methodische Wege benutzt:

- Animation = Anleitung der Kinder zu eigenem Spiel
- Zuschau- bzw. Vorspieltheater
- Mitspiel-Theaterarbeit

Im folgenden wird auf die Mitspieltheaterarbeit näher eingegangen. Sie stellt eine eigene Theaterform dar, in der Schauspieler und Kinder zusammenspielen. Ursula Menck nennt vier wesentliche Voraussetzungen für das Mitspieltheater:

- eine kleine Zuschauer- bzw. Mitspielgruppe (max. zehn Kinder auf einen Schauspieler); "Nur so können die Impulse eines jeden Kindes von den Schauspielern noch wahr- und aufgenommen werden."²⁹
- eine Raumbühne (keine Trennung von Zuschauer und Bühnenraum)
- die Erarbeitung des Mitspielstücks mit der jeweiligen Gruppe, d.h. kein Repertoire von Mitspielstücken³⁰
- Schauspieler und Schauspielerinnen, die sich dieser Herausforderung stellen; "Es genügt nicht nur, ein guter Schauspieler zu sein; es hilft auch wenig ein Pädagoge zu werden. Die Schauspieler müssen sich vielmehr auf das Abenteuer einlassen, die eigene spontane Spiellust wieder zu entdecken und zu entwickeln. Diese Lust zum Improvisieren muß sich vereinen mit dem ursprünglichen Spieltrieb der Kinder - auf dieser gemeinsamen Ebene können sie zu ebenbürtigen Spielpartnern werden und beide ihren Spaß daran haben."³¹

²⁹Vgl. ebd., S. 148.

³⁰Auch wenn es kein festes Repertoire von Mitspielstücken gibt, so wurde doch das jeweilige Thema (z.B. Faschismus) mit jeweils festem Spielgerüst/Plot mehreren Gruppen angeboten. Die künstlerische und inhaltliche Umsetzung war jedoch von Gruppe zu Gruppe individuell.

³¹Menck 1995, S. 148f.

Sind diese Voraussetzungen gegeben, so kann mit der Erarbeitung und Umsetzung des Stückes begonnen werden. Diese bestehen aus mehreren Phasen, die im Aufbau variieren können. Grundvoraussetzung überhaupt ist, daß die Schauspieler und Schauspielerinnen in einen Dialog mit den Kindern treten. "Theaterspielen heißt: sich in Beziehung setzen zu seinem Publikum. (...). Das bedeutet, daß er (der Schauspieler, Anm. D.K.) sich kundig machen muß über die Lebens- und Vorstellungswelt von Kindern."³² Dieses 'sich kundig machen' geschieht im gemeinsamen Spielprozeß:

- Die Stück-Idee: Meist kommt die Stückidee von den Schauspielern und wird den Klassen angeboten (Buchungssystem). In jedem Fall muß das Thema die Schauspieler interessieren und herausfordern. "Diese eigene Neugier auf ein Thema ist für uns immer eine Grundvoraussetzung für unsere Arbeit. Ich glaube, Kindertheaterarbeit ist nur ehrlich, wenn sie auch von den eigenen Bedürfnissen der Theatermacher ausgeht."³³
- Erster Besuch im MOKS-Theater mit erstem Improvisieren zum jeweiligen Thema: Dabei kann, muß jedoch nicht, dem Improvisieren oder dem späteren Mitspielteil ein Vorspielteil vorangestellt sein. Oftmals dienen bereits mit einfachen Mitteln vorbereitete Räume als Spielauslöser. Beispielsweise wurden bei dem Stück 'Als das Wünschen noch geholfen hat' (Märchen; Spielzeit 1986/87) drei Räume vorbereitet: als Dorf, Wald und Schloß. Die Räume sowie die darin bereitgestellten schlichten Kostüme regen die Phantasie und Spielfreude der Kinder an. Aufgabe des Schauspielers in dieser Phase ist es, "(...) sich weitgehend auf die Rolle des behutsam Fragenden zurückzuziehen, der die Geschichte zu strukturieren hilft, oder der eingreift, wenn einzelne Kinder gar nicht zu ihrem Recht kommen."³⁴
- Zweiter Besuch und zweite Improvisationsphase im MOKS-Theater: Die Schauspieler übernehmen feste Rollen (im oben genannten Stück Märchenfiguren). Dadurch findet ein 'Lernen am Modell' statt. "Sie (die Kinder, Anm. D.K.) nehmen Theaterregeln wahr und übertragen sie auf

³²Ebd., S. 149.

³³Ebd., S. 150.

³⁴Ebd., S. 152.

das eigene Spiel, wie deutlich zu sprechen, klare Haltung zu finden, Handlungen zu vergrößern oder zu vereinfachen. Der Schauspieler kann aus seiner Figur heraus dabei nachhelfen, spielerisch eingreifen: (...)."35

"Obwohl ein klarer Handlungsrahmen vorgegeben ist, haben die Kinder das Gefühl, jeweils ein eigenes Theaterstück gespielt zu haben: weil sie die Rollen selbst erfinden, die Kostüme dazu zusammenstellen und ihre Texte frei gestalten können."36

Nach der Vorstellung steht das Theater zur Erforschung der Theaternittel wie Licht, Kulisse, Ton zur Verfügung. Auch findet nun eine Begegnung der Kinder mit den Schauspielern als Menschen, zu unterscheiden vom Schauspieler als Figur, statt.

1.2.2.3 Ziele

Ziel ist zunächst das Kennenlernen des Mediums Theater auf den Ebenen des Zuschauens, des eigenen Spielens, des Zusammenspiels mit den Schauspielern sowie der Untersuchung der Theaternittel. Darüber hinaus besteht die Zielsetzung, intergeneratives Lernen anzuregen (Schüler, Schauspieler, Lehrer) sowie die Rollenfixierungen im Klassenverband ein Stück weit aufzubrechen. "Im Mitspieltheater können die Kinder ihre Rollen selbst wählen, sich in Traumrollen darstellen: (...) Dadurch lernen die Mitschüler und auch die Lehrer sie neu sehen und erfahren von ihren geheimen Wünschen. (...) Das Theaterspiel kann also ein Stück weit helfen, die soziale Rollenfixierung zu durchbrechen. Dies ist für die Kinder eine sehr wichtige Erfahrung, die ihnen das Mitspieltheater ermöglicht."37

³⁵Ebd., S. 152.

³⁶Ebd., S. 154.

³⁷Ebd., S. 156.

1.3. Das Var Teater³⁸

1.3.1 Geschichtliche Entstehung und Rahmenbedingungen

Das Var Teater ist aus der Theaterarbeit der Bibliothekarin Elsa Olenius hervorgegangen und von ihr initiiert worden. 1942 begann sie, nachdem sie zunächst Kindern Märchen und Geschichten vorgelesen hatte, die Kinder zu animieren, solche selber zu lesen und zu spielen. Ihr Projekt fand großen Anklang und expandierte. Im Jahre 1955 konnte Frau Olenius die Stadtverwaltung dafür gewinnen, das Projekt zu finanzieren.³⁹ Damit war das Var Teater geboren. In den darauffolgenden Jahrzehnten baute man in den Vorstädten Stockholms weitere Schauspielhäuser für Kinder (1994 waren es 14).

Das Var Teater versteht sich als Freizeittheater und ist mit allem ausgestattet, was zu einem richtigen Theater gehört (Bühne, Zuschauerraum, Licht, Ton, Werkstatt etc.). 1994 spielten ca. 450 Kinder und Jugendliche im Alter von 5-25 Jahren, aufgeteilt in 40 Gruppen (je mit Kindern etwa gleichen Alters), ein bis zwei Stunden wöchentlich Theater. Jede Gruppe hat einen Theaterpädagogen.

1.3.2 Konzept und Methoden

Wetzel glaubt, daß die Kinder folgendes unter Theater verstehen bzw. vom Theater erwarten: "Kinder wollen spielen: ihren Frust, ihre Träume, ihre Freude, und wollen sagen, was sie zu Hause und in der Schule nicht sagen können oder dürfen."⁴⁰ Das Theater gibt ihnen die Möglichkeit, diese Bedürfnisse in Form von Rollenspielen und Improvisationen, aus denen sich das spätere Stück entwickelt, zum Ausdruck zu bringen. Ihrer

³⁸Die Ausführungen zum Var Teater beziehen sich auf die Darlegung von **Gunter Wetzel**: Theater mit Kindern als kreatives Bildungsangebot, in: Bernd Ruping / Wolfgang Schneider (Hrsg.): Theater mit Kindern. Erfahrungen, Methoden, Konzepte, Weinheim, München 1995 (2. Auflage), S. 87-113. Gunter Wetzel ging 1968 aus Deutschland kommend ans Var Theater und ist seit 1973 Leiter des selbigen.

³⁹Seitdem wird das Var Teater von der Stadt Stockholm finanziell getragen. 1994 hatte das Var Teater eine Finanzierung von ca. 374.500 DM. Die Kinder zahlten halbjährlich einen symbolischen Beitrag von 13 DM. Die Vorstellungen, die vor Kinderpublikum (u. a. Schulklassen) gegeben werden, sind kostenlos. Vgl. Wetzel, S.110.

⁴⁰Ebd., S. 90.

Phantasie können sie dabei freien Lauf lassen. Die Phantasie ist für Wetzel ein wesentlicher Bestandteil in seiner Theaterarbeit und unbedingt zu fördern. "Für mich ist es wichtig, den Kindern und ihren "phantastischen Geschichten" zuzuhören und zusammen mit ihnen ihre eigenen Geschichten zu entwickeln und mit den Methoden unserer Arbeit vielleicht sogar zur Aufführung zu bringen."⁴¹

Wetzel sieht sich in seiner Arbeit mit den Kindern als eine Art "Fremdenführer", der mit den Kindern auf Entdeckungsfahrt geht. Dies tut er in einer respektvollen Haltung den Kindern gegenüber: "(...) ich bin überzeugt, daß man sich in der Arbeit mit Kindern den Respekt vor ihnen bewahrt und darum zuerst immer davon ausgehen muß, daß Kinder 'zunächst immer Recht haben'. Damit muß man anfangen."⁴²

Insgesamt räumt das Konzept des Var Teaters den Kindern und Jugendlichen viele Frei- und Entfaltungsräume ein. So zum Beispiel entscheidet die Gruppe was sie spielen will, erarbeitet zusammen mit den Theaterpädagogen das Konzept für das Stück, macht Musikvorschläge und eigene Kostüm- und Dekorationsentwürfe.

Im folgenden soll der Prozeß der Stückerarbeitung näher beschrieben werden. Verschiedene Herangehensweisen sind möglich. Immer jedoch wird mit Improvisation gearbeitet. Diese kann vom Gruppenleiter oder von den Gruppenmitgliedern durch Materialien (Bilder, literarische Texte, Musik, Erzählen erlebter Situationen) angeregt werden. Nimmt man zum Beispiel eine Geschichte als Ausgangspunkt, so ergeben sich folgende Arbeitsschritte: "Dann müssen die Kinder erst einmal alle diese Geschichten lesen. Anschließend versucht man, zusammen mit dem Pädagogen diese Geschichte zu dramatisieren, d.h. man holt mit den Kindern die Handlungsmomente heraus. Was ist denn eigentlich das Wichtigste an dieser Sache? Wie kommen wir vom Anfang über die Mitte zum Schluß? (...). Dann improvisiert man nach den Handlungsmomenten, ohne die Rollen festzulegen. (...). Entweder schreiben die Kinder dann ihren Text selbst nieder oder aber der Leiter schreibt den Text auf, gibt ihn den Kindern zurück. Man testet ihn. Man macht wieder Improvisationen,

⁴¹Ebd., S. 87.

⁴²Ebd., S. 89.

die zu diesem Thema gehören. Man geht Umwege, damit die Kinder sicher werden."⁴³

Nach etwa drei Monaten entscheidet die Gruppe, wer nun welche Rolle spielt. Bis dahin weiß jeder, welche Rolle ihm liegt und wieviel Zeit er investieren möchte.

Eine weitere Arbeitsmethode ist die der positiven und negativen Kritik. Diese erfolgt im Anschluß an die Improvisationen seitens der Mitglieder und des Leiters der Gruppe. Sie ermöglicht die Reflexion, eine Entscheidungsgrundlage für den Arbeitsfortgang und gibt jedem Gruppenmitglied die Möglichkeit, das Gruppenergebnis mitzubestimmen und Verantwortung für dieses zu übernehmen. Ob, wann und wie oft das so entstandene Stück zur Aufführung gelangt, entscheidet die Gruppe. Für Wetzels stellt die Aufführung eine Form von Kommunikation dar, in der die Gruppe ihr neu erworbenes Wissen mit anderen teilt. Der Schwerpunkt der Konzeption des Var Teaters liegt jedoch nicht auf dem Produkt (sprich Aufführung), sondern auf dem Prozeß.⁴⁴ Dieser ist deshalb so wichtig, weil die Kinder Raum zum Ausprobieren brauchen. Nur so können sie aus ihren eigenen Erfahrungen und Fehlern lernen.

1.3.3 Ziele/Funktion/Wirkung

Die Ziele des Var Teaters beziehen sich auf die Bereiche Kreativität, persönliche Entwicklung und Selbstaussdruck, Kommunikation sowie Freizeitgestaltung. Zusammenfassend verwendet Wetzels die Aussage "Theater mit Kindern als kreatives Bildungsangebot".⁴⁵ Das Var Teater möchte einen Gegenpol bieten zur Tendenz 'des Verschwindens der Kindheit.' "Ich möchte behaupten, daß wir den Kindern immer mehr ihre Kindheit stehlen. (...). Und darum glaube ich, daß wir mit unserer Arbeit die Kindheit vielleicht nicht verlängern, aber doch wenigstens die Lust am Spielen und die eigene Phantasie stimulieren und entwickeln können."⁴⁶

⁴³Ebd., S. 108.

⁴⁴Vgl. ebd., S. 100f.

⁴⁵Vgl. ebd., S. 87.

⁴⁶Wetzels, S.87.

Durch das Medium des Theaterspiels trainieren die Kinder ihre Sinneswahrnehmung und können eine bewußte, aktive Kreativität entwickeln, als Alternative zu passivem Konsum (Fernsehen etc.). Ziel des Theaterpädagogischen ist es, den Kindern einen Raum zur Verfügung zu stellen, indem sie ihre eigene Meinung äußern, in Handlungen ausdrücken/umsetzen und prüfen können. Der Theaterpädagoge hat in diesem individuellen Entwicklungsprozeß sowie im Gruppenprozeß eine unterstützende und vermittelnde Funktion. Teil seiner Aufgabe ist es auch, das entsprechende 'Handwerkszeug' in Bezug auf Dramaturgie, Sprache, Kostüme, Musik, Ton etc. zu liefern und zu lehren.

Darüber hinaus arbeitet das Theater auf eine bessere zwischenmenschliche Kommunikation hin. Durch die Förderung einer erweiterten Selbstwahrnehmung verhilft es den Kindern zu einem besseren Verstehen anderer Menschen und Kulturen.

Schließlich hat sich die Theaterinstitution als zur Verfügungstellung einer sinnvollen Freizeitgestaltung als Alternative zu konkurrierenden Freizeitaktivitäten zur Aufgabe gemacht.

1.4 Die Theatergruppe "Przedzkolaki" (aus Bronisze, Polen), Theater als angeeignetes Spiel der Kinder⁴⁷

1.4.1 Entstehung der Kindertheatergruppe sowie Rahmenbedingungen der Theaterarbeit

Die 1988 entstandene Kindertheatergruppe "Przedzkolaki" ist aus der Theaterarbeit im Kindergarten der Dorfgemeinschaft Bronisze (1.5 km von Warschau entfernt) hervorgegangen, im dem Zbigniew Wojcik und seine Frau Sofia arbeiten. Zunächst gehörten ihr nur Kindergartenkinder an, später auch Schulkinder, die vorher im Kindergarten waren. Durch diesen aktuellen oder ehemaligen Kontakt über den Kindergarten ist bereits eine Beziehung zwischen den Kindern und dem Ehepaar Wojcik gegeben.

⁴⁷Der Einblick in das Konzept der polnischen Kindertheatergruppe "Przedzkolaki" beruht auf den Ausführungen von **Zbigniew Wojcik**: Theater als angeeignetes Spiel der Kinder, in: Christel Hoffmann / Bernd Ruping (Hrsg.): Theater mit Kindern als Fenster zur Welt. Dokumentation zum Symposium im Rahmen des Dritten Welt-Kindertheater-Festes vom 2.-9. April 1994 in Lingen, Lingen o.J., S. 21-23.



Gruppe: Bronisze (ehemals Przedszkolaki)
Ort: Ozarow (Polen)
Stück: Improvisationstraining
Aufführung: 5. Welt-Kindertheater-Fest 1998, Lingen (Ems)

Ferner ist die Mitarbeit der Eltern und deren emotionale Unterstützung fester Bestandteil der Theaterarbeit. Innerhalb der Theaterarbeit übernimmt Zigniew Wojcik die Regie sowie das Management und seine Frau die Aufgabengebiete Drehbuch, Bühnenbild und Kostüme.

1.4.2 Konzeption und Methoden

Wojcik betrachtet "Theater als Kunst, die auf der natürlichen Spielfreude der Kinder aufbaut und sie in ein künstlerisches Ereignis verwandelt"⁴⁸

Die Arbeitsmethoden werden in Verbindung mit den drei Gesichtspunkten Drehbuch, Bühnendekoration und Kostüme sowie familiäre Atmosphäre erläutert.

1.4.2.1 Drehbuch

Die Beobachtungen bei der spielerischen Umsetzung bekannter Märchen durch die Kinder, liefern die Ideen für das jeweilige Drehbuch. Die Themen sind immer solche, mit denen die Kinder auch in der Realität konfrontiert sind. Sie werden in einer den Kindern angemessenen Sprache zum Ausdruck gebracht. Die Umsetzung des Drehbuchs auf der Bühne geschieht in Zusammenarbeit mit den Kindern. Nachdem die Szenen ausführlich besprochen wurden, wird gemeinsam nach Realisationsformen gesucht bzw. werden diese durch experimentelles Spiel gefunden. An den Text muß sich nur insoweit gehalten werden, als daß der Sinn der Spielsituationen erhalten bleibt. Wojcik beschreibt seine Aufgabe in diesem Prozeß, neben der des ständigen Motivierens, wie folgt: "Man muß die Gruppe diskret führen, neue Ideen verwirklichen und ungewollte Effekte eliminieren. Gleichzeitig muß man die Initiativen der Kinder wahrnehmen und ihnen Vertrauen schenken."⁴⁹ Gegen Ende der Stückerarbeitung zieht er sich nach und nach aus dem Spiel zurück und schafft so nochmal bewußt Handlungsraum für die Kinder. "Die Kinder (...) ändern den Text,

⁴⁸Wojcik, S. 21.

⁴⁹Ebd., S. 22.

'spielen' mit den Szenen, ändern auf ihre Art. Es entsteht ein neues Märchen, das Märchen der Kinder."⁵⁰

1.4.2.2 Bühnendekoration und Kostüme

Von einer traditionellen Bühnendekoration und Kostümen wird abgesehen. Requisiten werden in geringem Umfang verwendet sowie mehrfach, d.h. zu verschiedenen Zwecken genutzt. "Die vereinfachte Bühnengestaltung stellt ein Feld für die Entwicklung der Kinderphantasie dar. So können einfache, alltägliche Gegenstände im Spiel ihre Bedeutung mehrmals ändern, (z.B. der gleiche Gegenstand ist mal Baum, mal ein Ruder, mal ein Gewehr)."⁵¹

1.4.2.3 Familiäre Atmosphäre

Die familiäre Atmosphäre in der Gruppe bildet die Basis für die Theaterarbeit und ist darüber hinaus für jedes Mitglied von sozialer und persönlicher Bedeutung. Für Wojcik ist die Theaterarbeit mehr als die Vermittlung sozialer und künstlerischer Fähigkeiten, sie ist für ihn gleichzeitig das Leben von Gemeinschaft. "Es liegt uns viel daran, den Kindern ein Gefühl der Sicherheit zu vermitteln. Meine Tätigkeit darf sich nicht nur auf Theaterarbeit konzentrieren. Sie muß sich erweitern um alltägliche außertheatralische Begegnungen. Im Angesicht des alltäglichen Lebens und der Probleme bemühe ich mich, ein Partner und Kumpel zu sein; jemand der immer da ist, beschützt, festhält."⁵²

Sicherheit wird u.a. durch Vermeidung von Streßsituationen und durch unterstützende Haltung und Handlungen geschaffen (kein Vorhang, lautes 'Soufflieren', Sitzen auf dem Bühnenrand, Hilfestellung hinter der Bühne, Lob). Auch wird den Kindern nicht mehr abverlangt, als was in ihren Möglichkeiten liegt. Mit Hilfe der genannten Methoden sowie durch eine systematische und langjährige Arbeit wird das erreicht, was Wojcik als das

⁵⁰Ebd., S. 22.

⁵¹Ebd., S. 22.

⁵²Ebd., S. 22.

"Können der Gruppe" bezeichnet: Dynamik der Kommunikation, Präzision der Form, Gruppenschauspiel, interessante Inszenierungsideen.⁵³

1.4.3 Funktion/Ziele

In erster Linie möchte das Ehepaar Wojcik mit seiner Theaterarbeit eine sinnvolle Freizeitgestaltung zur Verfügung stellen, die die Kreativität der Kinder fördert, sie soziale und gemeinschaftliche Erfahrungen machen läßt und nicht zuletzt "eine Flucht vor dem nicht immer rosigen Alltag"⁵⁴ bietet. Darüberhinaus können die Kinder durch die Reisen zu den verschiedenen Theatertreffs, durch das Kennenlernen neuer Städte und das Knüpfen zwischenmenschlicher Kontakte ihren persönlichen Horizont erweitern.

2. Vergleich der Konzepte

Der Vergleich der Konzepte der Jugendkunstschule (JKS) Unna, des MOKS-Theaters, des Var Teaters und der Theatergruppe Przedzskolaki auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin wird auf struktureller Ebene und auf der Zielebene durchgeführt.

2.1 Konzeptvergleich auf struktureller Ebene (Rahmenbedingungen)

Der JKS, dem MOKS- Theater und dem Var Teater sind eine Finanzierung aus öffentlichen Mitteln (Stadt oder Senat) gemein. Daran gebunden ist je ein gewisser Auftrag - sei es, kulturelle Jugendbildung zu praktizieren, den Bildungsauftrag zu erfüllen, Kinder und Jugendliche an Theater heranzuführen oder aber eine lohnende Freizeitgestaltung zur Verfügung zu stellen. In der Auftragsumsetzung sind die Einrichtungen weitestgehend autonom. Die Theaterarbeit wird in den genannten Institutionen von Hauptamtlichen (Spielleitern, Theaterpädagogen) geleitet, mit je einer Gruppengröße von ca. zehn Kindern.⁵⁵

⁵³Vgl. ebd., S. 23.

⁵⁴Vgl. ebd., S. 23.

⁵⁵Im MOKS-Theater entspricht die Gruppengröße meist einer Schulklasse, aber dennoch kommen auf einen Schauspieler ca. zehn Kinder.

Die Theatergruppe Przedzskolaki ist im Gegensatz dazu eine privat organisierte, finanzierte und geleitete Theatergruppe und dadurch auf die Mitarbeit der Eltern angewiesen.

Das MOKS-Theater unterscheidet sich von den drei anderen Einrichtungen durch seinen verpflichtenden Charakter, da es als schulische Veranstaltung gilt.

2.2 Konzeptinhalte und Arbeitsmethoden

2.2.1 Improvisationen

In allen vier Konzepten wird mit Improvisationen gearbeitet. Es handelt sich jedoch um unterschiedliche Formen der Improvisation, die zudem an verschiedenen Stellen im Arbeitsprozeß stehen sowie ihre eigene Bedeutung durch den spezifischen Charakter des jeweiligen Konzepts erhalten.

Ebert-Paris und Paris arbeiten mit "strukturierter Improvisation". Basis der Improvisationen sind eine in ihren Dreh- und Angelpunkten vorgegebene Spielgeschichte (zumindest bei den 6-12jährigen) sowie bestimmte Figuren in ihr. Ziel der Improvisationen ist die spielerische Umsetzung und Ausgestaltung der Spielgeschichte. In diesen Improvisationsprozeß bringt sich der Spielleiter durch Fragen und Kommentare helfend ein.

Das MOKS-Theater arbeitet mit mehreren Improvisationsphasen. Die Rahmenbedingungen der gemeinsamen Improvisationen mit den Kindern, ändern sich von Phase zu Phase, da die Schauspieler in der Zwischenzeit das Stück, in eigenen Arbeits- und Improvisationsphasen, weiterentwickelt haben. In der ersten Phase erfolgen "freie Improvisationen" der Kinder zum jeweiligen Thema. Dementsprechend gestaltete Räume und Kostüme fungieren hierbei als Spielauslöser. In der zweiten Phase improvisieren die Kinder gemeinsam mit den Schauspielern, wobei diese feste Figuren/Rollen übernehmen, aus denen heraus sie agieren. Die dritte, gemeinsame Improvisationsphase findet nach der Festlegung der Spielhandlung seitens der Schauspieler statt. Die Kinder können die

Spielhandlung nach ihren Vorstellungen umsetzen und ausgestalten. Die Schauspieler behalten auch in dieser Phase ihre festen Rollen. Es ist festzustellen, daß eine Konkretisierung des Themas und dessen Ausgestaltung von Improvisations- zu Improvisationsphase geschieht.

Auch zu Beginn der Theaterarbeit des Var Teaters steht die 'freie Improvisation', die von verschiedenen Materialien (Musik, Text, Bildern etc.) angeregt sein kann. Es werden zu diesem Zeitpunkt noch keine Rollen festgelegt, jeder kann alles ausprobieren. Auf diese Weise entstehen erste Szenen, erste Texte, erste Stückideen, die entweder verworfen werden oder aber als weitere Arbeitsgrundlagen für neue Improvisationen dienen. Zwischen den Improvisationsphasen erfolgt Kritik zum bisher Erarbeiteten. So kann das Stück, im Wechsel von Ausprobieren und sich entfaltender Kreativität sowie Reflexion, Gestalt annehmen. Die Rollen werden nach ca. drei Monaten festgelegt.

Ausgangspunkt für 'freie Improvisationen' bei der Theatergruppe Przedzskolaki ist jeweils ein bekanntes Märchen. Diese ersten Improvisationen dienen als Ideengrundlage für das Drehbuch. An die eingehende Besprechung des Drehbuchs schließen sich weitere Improvisationsphasen an, bis am Ende dieses Prozesses das fertige Stück steht.

Zusammenfassend in Bezug auf die Improvisationen kann man sagen, daß das MOKS-Theater, das Var Teater und die Theatergruppe Przedzskolaki zu Beginn alle mit freien Improvisationen arbeiten. Diese geschehen jedoch nicht in einem "leeren Raum", sondern sind durch verschiedene 'Materialien' (Thema, Raum, Kostüme, Musik, Text, Märchen) inspiriert. Diese ersten Improvisationen dienen in verschiedener Form als weitere Arbeitsgrundlage (für neue Improvisationen, Drehbuch).

Im Gegensatz dazu steht zu Beginn der Theaterarbeit der Jugendkunstschule die strukturierte Improvisation. Hier soll die vorgegebene Spielhandlung umgesetzt und ausgestaltet werden. Doch auch in den anderen Konzepten kommt es im Laufe des Arbeitsprozesses zu strukturierten Improvisationen; beim MOKS-Theater durch die Festlegung der Spielhandlung und die Übernahme fester Figuren/Rollen der Schauspieler, beim Var Teater dadurch, daß bestimmte

Improvisationen zum festen Bestandteil des Stückes erklärt werden; und bei der Gruppe Przedzskolaki durch das Drehbuch.

2.2.2 Entstehung und Umgang mit dem Text

Der Text ist Bestandteil der Improvisationen, wird der Übersichtlichkeit halber jedoch getrennt behandelt.

In allen vier Ansätzen ist der Text, auch wenn er wie bei der Theatergruppe Przedzskolaki der Arbeit am Stück zugrundegelegt wird, etwas Bewegliches und Veränderbares. Entweder können die Kinder den Text selber gestalten (JKS, MOKS, Var Teater) oder aber umgestalten (Przedzskolaki). Teils wird er zum Ende des Spielprozesses festgelegt (Var Teater, Przedzskolaki), teils nicht (JKS, MOKS).

In der Theaterarbeit der Jugendkunstschule entsteht der Text zum Stück beim Improvisieren der Spielgeschichte. Er wird nur in seinen inhaltlichen Kernaussagen festgehalten und bleibt bis zum Schluß, einschließlich der Aufführung, offen, d. h. nicht festgelegt. Auch im MOKS - Theater können die Kinder ihren Text bei den Improvisationen frei gestalten. Im Var Teater hingegen wird der beim Improvisieren entstandene Text von den Kindern oder vom Theaterpädagogen aufgeschrieben und im erneuten Spielen getestet, bis irgendwann der engültige Text steht. Bei der Theatergruppe Przedzskolaki schreibt Sofia Wojcik nach ersten Märchenimprovisationen ein Drehbuch. Dieses dient als Textgrundlage für nachfolgende Improvisationen, an die sich nur sinngemäß gehalten werden muß. Die Kinder verändern den Text so lange, bis er der ihrige geworden ist.

2.2.3 Funktion/Aufgabe und Umfang der Gruppenleitung

In den behandelten Konzepten hat der Gruppenleiter die Aufgabe, Kinder an die Mittel des Theaters (Improvisation, Imagination, Mimik, Gestik, Sprache, Dramaturgie etc.) heranzuführen sowie ihnen bei der Stückerarbeitung und Stückumsetzung zu helfen. Bereits im Vergleich von 'Improvisation' und 'Text' wurde deutlich, daß der Weg dorthin unterschiedlich aussehen kann. Unterschiedlich stark ausgeprägt in den

einzelnen Konzepten ist die leitende Funktion des Gruppenleiters. Im Zusammenhang mit ihr ist auch der Umfang an Eigeninitiative der Kinder, der ihnen eingeräumt bzw. von ihnen gefordert wird, zu sehen.

Die Zentralität der Rolle des Spielleiters ist in den nachstehenden Konzepten in folgender Abstufung zu sehen: In der Jugendkunstschule ist der Gruppenleiter zentraler und ständiger Bezugspunkt der Kinder; in der Gruppe Przedzskolaki diskret Führender, der gleichzeitig die Initiativen der Kinder aufgreift; im Var Teater unterstützende, den Kindern helfend zur Seite stehende Person.

Konkret sehen die Aufgaben der Gruppenleiter in den genannten Ansätzen wie folgt aus :

Aufgabe des Spielleiters in der Jugendkunstschule ist es, die Spielgeschichte, welche an den Interessen der Kinder anknüpft, vorzugeben, Teile oder Figuren aus ihr durch eigenes Spiel vorzustellen und Spielaufträge zu verteilen sowie durch Nachfragen, Kommentare etc. den Spielrahmen immer wieder zu erweitern und so für eine spannende und stimmige Dramaturgie zu sorgen.

In der Theatergruppe Przedzskolaki übernehmen die Gruppenleiter die Aufgaben des "ständigen Motivierens", des Drehbuchs, der Mitgestaltung von Kostümen und Bühnenbild, die Wahrnehmung der Initiativen der Kinder, deren Umsetzung und die Umsetzung eigener Ideen sowie die der Hilfestellung. Zigniew Wojcik sitzt während der Improvisationen am Bühnenrand, als Ansprechpartner für Hilfestellungen und um den Kinder das Gefühl von Sicherheit zu vermitteln. Wojciks Verständnis von Gruppenleitung unterscheidet sich von den anderen Konzepten darin, daß er über die genannten Aufgaben hinaus Ansprechpartner für die Probleme der Kinder sein will und ihnen, soweit es ihm möglich ist, Hilfestellung bei deren Bewältigung geben möchte. Sein Verständnis von Theaterspielen ist ein den Menschen in seiner Ganzheit umfassendes.

Beim Var Teater steht deutlich die unterstützende Funktion des Theaterpädagogen im Vordergrund. Seine Aufgabe ist es, den Kindern dazu zu verhelfen, ihre eigene Geschichte zur Aufführung zu bringen. Die Hilfestellungen beziehen sich auf das Herausarbeiten der

Handlungsmomente der Geschichte, das Kritiküben nach den Improvisationen, das Umsetzen der Ideen der Kinder in eine entsprechende Theaterform und die Gestaltung von Musik und Kostümen.

Das MOKS-Theater nimmt bei der Form der Spielleitung eine Sonderrolle ein, da die Schauspieler, als Spielpartner der Schüler, selber ins Spiel involviert sind. Durch ihr eigenes Spiel führen die Schauspieler die Kinder in die "Theaterregeln" (Sprache, Gestik etc.) ein und können diesen durch ihr Handeln, aus der Figur heraus, Hilfestellung leisten. Sprechen die Kinder zu leise, so kann beispielsweise die Kräuterhexe behaupten, sie sei schwerhörig. Auf diesem Weg erhalten die Kinder Anleitungen zum Spiel, ohne diese bewußt wahrzunehmen. Ferner gehört es zu den Aufgaben der Schauspieler, nach vorangegangenen Improvisationen, selber feste Rollen einzunehmen sowie die Spielhandlung im Groben festzulegen.

2.2.4 Weitere Gemeinsamkeiten und Unterschiede

In allen vier Konzepten wird, vor allem durch die Arbeitsmethode der Improvisation, die Phantasie und der Selbsta Ausdruck der Kinder gefördert. Beim Var Teater kommt hinzu, daß die Kinder sich die Stückidee selber erarbeiten müssen, und der Entwurf für Kostüme und Bühne kreatives Potential freisetzt, welches sich in der konkreten Ausformung behaupten muß. In der polnischen Gruppe hingegen soll die Phantasie gerade durch eine vereinfachte Raumgestaltung freigesetzt werden.

Abschließend werden noch einige Besonderheiten der einzelnen Konzepte erwähnt. Bei der Theatergruppe Przedzskolaki gehört eine familiäre Atmosphäre zum Konzept. Beim MOKS-Theater ist es die Raumbühne sowie die Form des Mitspieltheaters. Bei der Jugendkunstschule ist es die Formulierung eines komödiantischen Theaterverständnisses.

2.3 Ziele

Als übergeordnetes Ziel ist dem Var Teater und der Theatergruppe Przedzskolaki das Ziel gemein, 'eine lohnende Freizeitgestaltung anzubieten'. Diesem Ziel untergeordnet sind die Ziele der Förderung von

Kommunikation und Kreativität.⁵⁶ Geht man bei diesen beiden Konzepten von einer Polarisierung "Bildung zur Kunst oder Bildung durch Kunst" aus, so findet hier tendenziell zweites statt. Dies spricht jedoch nicht gegen ein hohes künstlerisches Niveau, wie ich es selbst bei der polnischen Gruppe erlebt habe. Die Jugendkunstschule und das MOKS - Theater hingegen haben ihren Schwerpunkt im Bereich "Bildung zur Kunst".

Neben dem Hauptziel von Ebert-Paris und Paris, es zu erreichen, daß die Kinder Genuß beim Spielen und das Publikum Genuß beim Zuschauen haben, ist in ihrem Ansatz das Produkt von Bedeutung. Es soll künstlerisch ansprechendes Theater geboten werden. Eine Wirkung, die über den Theaterraum hinausgeht, wird nicht beabsichtigt, auch wenn zugestanden wird, daß Erfolgserlebnisse der Kinder ihnen Mut machen für Auseinandersetzungen im Alltag.⁵⁷

Das MOKS-Theater hat seinen Bildungsauftrag 'Kinder und Jugendliche an das Theater heranzuführen' vom Senator für Bildung Bremen.⁵⁸ Dennoch findet beim MOKS-Theater auch 'Bildung durch Kunst' statt. Ziel ist die Förderung von Phantasie, Kreativität, neuen Blickwinkeln und sozialer Kontakte untereinander.

⁵⁶Die Rahmenbedingungen zur Verwirklichung dieser Ziele sind konträre: Auf der einen Seite eine Großstadt, in der es sich gegen andere Freizeitangebote zu behaupten gilt, und auf der anderen Seite eine Dorfgemeinschaft. Auf der einen Seite eine städtische Finanzierung sowie hauptamtlich Tätige und auf der anderen Seite eine Eigenfinanzierung sowie aus Privatengagement Tätige.

⁵⁷Im Rahmenplan der JKS von 1983 wurden jedoch andere Ziele formuliert: "So erhalten die Kinder und Jugendlichen nicht nur die Möglichkeit, ihre Wünsche, Bedürfnisse und Vorstellungen zu artikulieren, sondern darüber hinaus Räume zur Selbstentfaltung und Selbstbestimmung angeboten, mit dem Ziel, die gesellschaftliche Wirklichkeit zu erkennen, zu beurteilen und darauf einzuwirken." Jeske/Ruping/Schöllner, S. 108.

⁵⁸Vgl. Menck 1995, S. 145.

Resümee

In dieser Arbeit wurden die geschichtliche Entwicklung, theoretische und praktische Ansätze von Kinder- und Jugendtheater sowie seine Verortung in der sozialen Kulturarbeit und kulturellen Sozialarbeit dargestellt. Es wurde aufgezeigt, daß das Kinder- und Jugendtheater der Nachkriegszeit bis zur Mitte der 60er Jahre in verschiedenen Ausprägungen existierte, sich aber keine großen Veränderungen in ihm vollzogen und es keinen gesellschaftskritischen Anspruch hatte. Dies änderte sich entschieden seit Mitte der 60er Jahre. Ausgelöst durch die politisch-gesellschaftlichen Umwälzungen kam es im Kinder- und Jugendtheater zu verschiedenen neorealistischen Theaterformen, die soziale und politische Intentionen in den Vordergrund stellten. Für den sich anschließenden Zeitraum bis heute wurde dargelegt, daß sich trotz der heterogenen Erscheinungsformen eine klare Akzentverschiebung in der Theaterpädagogik vollzog. Der sich seit Mitte der 60er Jahre entwickelnde Sozialbezug wurde Mitte der 80er Jahre abgelöst durch eine Hinwendung zur psychosozialen Erfahrung. Es folgte Anfang der 90er Jahre ein Paradigmenwechsel: die ästhetische Erfahrung trat in das Zentrum der theaterpädagogischen Arbeit. Demnach wird in der gegenwärtigen Theaterpädagogik das Ästhetisch-Theatralische betont. Dies birgt jedoch die Gefahr eines Ästhetizismus in sich, der versucht die gesellschaftliche und psychosoziale Relevanz von Theater auszublenden. Damit würde Theaterpädagogik sich von ihrem pädagogischen Anspruch lösen. Theaterpädagogik sollte, um dieser Gefahr zu begegnen, Theater und Pädagogik so aufeinander beziehen, daß beide ihren Eigenwert behalten. So ermöglicht und fördert sie neben ästhetischen auch psychosoziale Erfahrungen. Ansätze dazu wurden im Praxisteil exemplarisch diskutiert. Die Theaterpädagogik kann an die vorhandenen Konzepte anknüpfen und diese weiterentwickeln.

Ich bin davon überzeugt, daß eine theaterpädagogische Arbeit, der es gelingt soziale, subjektbezogene und ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen und in diesen Bereichen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen zu fördern, ein Gegengewicht zu den zunehmend medialisierten und individualisierten Lebenswirklichkeiten von Kindern und Jugendlichen darstellt.



Gruppe: Kristalna Kocka Vendrine
Ort: Sisak (Kroatien)
Stück: Dva Patuljska (Die zwei Zwerge)
Aufführung: 5. Welt-Kindertheater-Fest 1998, Lingen (Ems)

Literaturverzeichnis

Beck, Ulrich / Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften, Frankfurt a.M. 1994.

Behr, Michael: Kinder im Theater. Pädagogisches Kinder- und Jugendtheater in Deutschland, Frankfurt a.M. 1985.

Brauneck, Manfred: Theater im 20. Jahrhundert. Programmschriften, Stilperioden, Reformmodelle. Reinbeck bei Hamburg 1986.

Bremer MOKS-Theater (Hrsg.): Bremer MOKS-Theater. 12 Jahre lang so ein Theater, Modellversuch Künstler und Schüler, Bremen 1989.

Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.): Praxisfeld Kinderkulturarbeit. Erweiterte Dokumentation der Fachtagung der BKJ "Praxistagung Kulturarbeit" vom 11.-13.12.1992, Bd. 22, Remscheid 1993.

Doderer, Klaus, zusammen mit Kerstin Uhlig: Geschichte des Kinder- und Jugendtheaters zwischen 1945 und 1970. Konzepte. Entwicklungen, Materialien, Frankfurt a.M. 1995. (Kinder-, Schul- und Jugendtheater. Beiträge zu Theorie und Praxis, Bd. 7).

Ebert-Paris, Helme / Paris, Volkhard: Theater mit Kindern - mehr soll es auch nicht sein! In: Bernd Ruping / Wolfgang Schneider (Hrsg.): Theater mit Kindern. Erfahrungen, Methoden, Konzepte, Weinheim, München 1995 (2. Auflage), S. 15-31.

Ebert-Paris, Helme / Paris, Volkhard: IMPULSREFERAT: Theaterpädagogik in der sozialpädagogischen Praxis, in: Marlis Jeske / Bernd Ruping / Eckard Schöller (Hrsg.): Geschichte(n) der Theaterpädagogik. Zwischen Anspruch, Legitimation und Praxis, Münster 1993, S. 220-224.

Hentschel, Ulrike: Theaterspielen als ästhetische Bildung über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung, Weinheim 1996.

Hoffmann, Christel / Ruping, Bernd (Hrsg.): Theater mit Kindern als Fenster zur Welt. Dokumentation zum Symposium im Rahmen des Dritten Welt-Kindertheater-Festes vom 2.-9. April 1994 in Lingen, Lingen o.J..

Israel, Annett / Riemann, Silke (Hrsg.): Das andere Publikum. Deutsches Kinder- und Jugendtheater, Berlin 1996.

Jeske, Marlis / Ruping, Bernd / Schöller, Eckard (Hrsg.): Geschichte(n) der Theaterpädagogik. Zwischen Anspruch, Legitimation und Praxis, Münster 1993.

Korrespondenzen, Zeitschrift für Theaterpädagogik, 11/1995, Heft 23/24/25: Soziales Lernen und ästhetische Erfahrung, S. 47-50.

Menck, Ursula: Da macht doch Schule Spass. - Projekte, Erfahrungen, Ergebnisse - Modellversuch Künstler + Schüler , Bremen 1977-1979, in: Der Senator für Bildung, Bremen (Hrsg.): moks 1, Bremen o.J., S. 6-45.

Menck, Ursula: Theater mit Kindern als Theaterschule in: Bernd Ruping / Wolfgang Schneider (Hrsg.): Theater mit Kindern. Erfahrungen, Methoden, Konzepte, Weinheim, München 1995 (2. Auflage), S. 145-159.

Menck, Ursula / Sammet, Gerald: Mitspieltheater, in: Der Senator für Bildung, Bremen (Hrsg.): moks 2, Bremen 1980, S. 5.

Müller-Rolli, Sebastian: Kulturpädagogik heute, in: Sebastian Müller-Rolli (Hrsg.): Kulturpädagogik und Kulturarbeit, Weinheim u.a. 1988, S. 11-33.

Müller-Rolli, Sebastian (Hrsg.): Kulturpädagogik und Kulturarbeit, Weinheim u.a. 1988.

Paris, Volkhard / Bunse, Monika: Improvisationstheater mit Kindern und Jugendlichen. Organisation, Spielgeschichten, Spielleitung, Reinbeck bei Hamburg 1994.

Rademacher, Norbert: Kinderkulturarbeit - Neue Mode oder erkanntes Defizit, in: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.): Praxisfeld Kinderkulturarbeit. Erweiterte Dokumentation der Fachtagung der BKJ "Praxistagung Kulturarbeit" vom 11.-13.12.1992, Bd. 22, Remscheid 1993, S. 15-18.

Ruping, Bernd (Hrsg.): Theaterkunst und Kinderspiel. Theater mit Kindern in Europa, (Schriftenreihe des Europäischen Zentrums der Association Internationale du Théâtre Amateur, Bd. 1), Münster, Hamburg 1992.

Ruping, Bernd / Schneider, Wolfgang (Hrsg.): Theater mit Kindern. Erfahrungen, Methoden, Konzepte, Weinheim, München 1995 (2. Auflage).

Schneider, Wolfgang: Kindertheater nach 1968. Neorealistische Entwicklungen in der BRD und West-Berlin, Köln 1984.

Schneider, Wolfgang (Hrsg.): Theater und Jugendschutz. Aids, Sucht, Gewalt als Themen auf der Bühne, Weinheim, München 1993.

Senator für Bildung, Der, Bremen (Hrsg.): moks 1, Bremen o.J.

Senator für Bildung, Der, Bremen (Hrsg.): moks 2, Bremen 1980.

Thole, Werner: Stubenhocker und 'Stadtgestalter', Kindheit heute und Kulturpädagogik mit Kindern, in: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.): Praxisfeld Kinderkulturarbeit. Erweiterte Dokumentation der Fachtagung der BKJ 'Praxistagung Kulturarbeit' vom 11.-13.12.1992, Bd. 22, Remscheid 1993, S. 18-26.

Treptow, Rainer: Kulturelles Mandat. Soziale Kulturarbeit und Kulturelle Sozialarbeit, in: Sebastian Müller-Rolli (Hrsg.): Kulturpädagogik und Kulturarbeit, Weinheim u.a. 1988, S. 81-104.

Weintz, Jürgen: Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit, Butzbach-Griedel 1998.

Wetzel, Gunter: Theater mit Kindern als kreatives Bildungsangebot, in: Bernd Ruping / Wolfgang Schneider (Hrsg.): Theater mit Kindern. Erfahrungen, Methoden, Konzepte, Weinheim, München 1995 (2. Auflage), S. 87-113.

Witte, Wolfgang: Kulturelle Jugendbildung im gesellschaftlichen Wandel, in: Korrespondenzen, Zeitschrift für Theaterpädagogik, 11/1995, Heft 23/24/25: Soziales Lernen und ästhetische Erfahrung, S. 47-50.

Wojcik, Zbignjew: Theater als angeeignetes Spiel der Kinder, in: Christel Hoffmann / Bernd Ruping (Hrsg.): Theater mit Kindern als Fenster zur Welt. Dokumentation zum Symposium im Rahmen des Dritten Welt-Kindertheater-Festes vom 2.-9. April 1994 in Lingen, Lingen o.J., S. 21-23.

Bildnachweis:

Die Bilder auf der Seite 58 sind entnommen aus: Bremer MOKS-Theater (Hrsg.): Bremer MOKS-Theater. 12 Jahre lang so ein Theater, Modellversuch Künstler und Schüler, Bremen 1989.

Die Bilder auf den Seiten 18, 22, 50, 67 und 78 habe ich auf dem '5. Welt-Kindertheater-Fest', Lingen (11.-17.4.1998) fotografiert.

Erklärung:

Ich versichere, daß ich die vorgelegte Diplomarbeit selbständig angefertigt und alle verwendeten Quellen und Hilfsmittel angegeben habe.

Dortmund, den 29. Dezember 1998

Dunja Birgitta Kayser