



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Die imaginierte Wirklichkeit im kindlichen Spiel

Verfasserin

Julia Mayrhofer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Juni 2009

Studienkennzahl lt.
Studienblatt:

A 317

Studienrichtung lt.
Studienblatt:

Theater-, Film- und Medienwissenschaft

Betreuerin / Betreuer:

Univ.-Doz. Dr. Stepina Clemens K.

Vorwort

Ich habe mich lange Zeit mit der Themenwahl meiner Diplomarbeit beschäftigt und bin dabei auf diverse Aspekte meines Studiums gestoßen, die mich inspirierten, darüber eine Diplomarbeit zu verfassen. Während dieser Themenfindungsphase wurde mir ganz besonders bewusst, dass mein gewähltes Studium der Theater- Film- und Medienwissenschaft mir viele neue Sichtweisen auf den Menschen, sein alltägliches Handeln und sein Bedürfnis, sich künstlerisch dazustellen, eröffnet hat. Dieses Agieren des Menschen auf einer Bühne löste in mir während meiner Studienzeit immer wieder Faszination aus. Ein weiterer Interessenschwerpunkt meiner Auseinandersetzung im theaterwissenschaftlichen Bereich bezieht sich auf das Verhältnis des Kindes zum spielerischen Handeln. Der natürliche Drang des Kindes sich darzustellen und sich somit der Außenwelt zu präsentieren hat mich schon immer beeindruckt. Durch die oftmalige Beobachtung spielender Kinder wurde mir bewusst, dass diese durch ihr Spiel die Wirklichkeit um sich herum nicht von vornherein erfassen, sondern sich zunächst ihre eigene imaginierte Wirklichkeit schaffen müssen, um Lernerfahrungen für das Leben in der realen Wirklichkeit sammeln und anwenden zu können.

Um dieses Verhältnis von realer und imaginerter Wirklichkeit im kindlichen Spiel näher ergründen zu können, begann ich mich im Laufe meines Studiums verstärkt mit der pädagogischen Seite der Theaterwissenschaft auseinander zu setzen. Ich vertiefte diesen Interessenschwerpunkt durch die Teilnahme an zahlreichen Seminaren bei Univ.-Doz. Dr. Clemens K. Stepina zum Themenkreis Spiel und Pädagogik. Insbesondere sei in diesem Zusammenhang auf die Habilitationsschrift von Herrn Doz. Stepina verwiesen, welche mir wertvolle Anstöße zur für die Auseinandersetzung mit der Thematik Spiel und Theater lieferte. Weiters besuchte ich Seminare bei Harald Volker Sommer zum Fachbereich Theaterpädagogik am Theater der Jugend. Die gewonnenen Erkenntnisse aus der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Verhältnis Kind und Spiel brachten mich auf den Gedanken, über das theatrale Element

des kindlichen Spieles zu reflektieren und es im Rahmen meiner Diplomarbeit darzustellen.

Im Laufe meines Studiums und des Entstehungsprozesses dieser Diplomarbeit haben mich viele Menschen unterstützt und begleitet. Besonderer Dank gilt meiner Familie und meinen Freunden, die mir immer mit Tatkraft, Geduld und Ausdauer zur Seite standen. Herzlicher Dank gilt auch meinem Diplomarbeitbetreuer Herrn Univ.- Doz. Dr. Clemens K. Stepina, der mich in vieler Hinsicht zu diesem Thema inspiriert und mich beim Entstehungsprozess meiner Diplomarbeit sehr unterstützt hat.

Wien, im Juni 2009

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	6
2 Begrifflichkeiten und Terminologie im Kontext zum kindlichen Spiel	
2.1 Geistige Vorstellung vs. Körperliche Darstellung	9
2.2 Imagination als Bestandteil der menschlichen Erkenntnis	11
2.3 Phantasie als Gegenstand der menschlichen Intelligenz	12
2.4 Fiktion und Fiktionalität - ein Tun-Als-Ob	15
2.5 Illusion und Täuschung als theatrales Element	18
2.6 Imaginierte Wirklichkeit im Kontext zur Realität	19
3 Theater und kindliches Spiel	23
3.1 Das theatrale Spiel	23
3.1.1 Die Bühne als Präsentationsfläche	28
3.1.2 Der Schauspieler und seine Rolle	32
3.1.3 Die Inszenierung als Darstellungsform	35
3.1.4 Verwendung theatraler Zeichen	41
3.1.5 Interaktionsformen auf der Bühne	45
3.2 Theatralität im kindlichen Spiel	49
3.2.1 Spielbühne vs. Lebensbühne	49
3.2.2 Das Kind als Spielerpersönlichkeit	57
3.2.3 Inszenierung des kindlichen Spiels	59
3.2.4 Theatrale Zeichen im kindlichen Spiel	61
3.2.5 Interaktionsformen im kindlichen Spiel	67

4 Die Poetik im kindlichen Spiel	77
4.1 Kindliches Spiel als Nachahmung realer Prozesse	77
4.2 Handlungsaufbau des kindlichen Spiels	85
4.3 Erfahrung und Wahrnehmung im kindlichen Spiel	95
4.4 Der Katharsiseffekt des kindlichen Spiels	107
5 Einflussfaktoren auf das kindliche Spiel	124
5.1 Kindliches Spiel als Form der Konfliktbewältigung im Alltag	124
5.2 Die imaginierte Wirklichkeit des Kindes in Bezug zu seiner Umwelt	126
5.3 Merkmale des kindlichen Spieles aus theaterpädagogischer Perspektive	129
6 Schlussbetrachtung	138
Bibliographie	142
Anhang	146
Abstract	
Lebenslauf	

1 Einleitung

In vorliegender Arbeit soll die Spielwelt des Kindes in den Kontext zu seiner Alltagswelt gestellt werden. Der Schwerpunkt der Betrachtungsweisen in diesen Darlegungen befasst sich ausschließlich mit theoretischen Ansätzen über die Zusammenhänge realer und imaginierter Welten sowie deren Theatralitätsanspruch im kindlichen Spiel. Aufgrund der Fülle an akademischen Befunden mit ihren psychologischen, pädagogischen und soziologischen Bedeutungsebenen über das kindliche Spiel sollen in dieser Arbeit nur jene Aspekte durchleuchtet werden, die auf Parallelen zum theatralischen Spiel verweisen.

Die folgenden Darlegungen beziehen sich hierbei auf das Kleinkindalter bis ca. zum zweiten Lebensjahr, also auf jene Entwicklungsperiode, in der das Kind noch keine regulativen Maßnahmen kennt beziehungsweise anwendet, die sein Weltbild beeinflussen. Zwar wird in diesen Ausführungen sehr wohl auch auf diese äußeren Einflüsse eingegangen, wobei diese aber hier nicht als Eingriff in den Spielverlauf gesehen werden. Vielmehr soll dies als ein Versuch der Umwelt gewertet werden, an der imaginierten Wirklichkeit des Spiels mit seinen nur vom Kind selbst aufgestellten, hier im Sinne von frei erfundenen Regeln zu partizipieren, d.h., ein Teil davon zu werden. Durch die Integration der Erwachsenen soll das spielerische Tun und Handeln des Kindes nach und nach mit der realen Wirklichkeit verzahnt oder verknüpft werden. Es ist also einerseits zunächst zu erörtern, wie die Realität des Kindes, gekoppelt mit der hier betrachteten Entwicklungsperiode, wahrgenommen wird und andererseits in welcher Beziehung seine unmittelbare Umgebung zu dieser Wirklichkeit steht.

Im Zentrum des ersten Kapitels meiner Diplomarbeit steht die Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten und Terminologien. Dabei ist zunächst grundsätzlich der Frage nachzugehen, ob und inwiefern sich die Wirklichkeit im kindlichen Weltbild von der Wirklichkeit der Erwachsenenwelt unterscheidet. Die Zielsetzung liegt darin herauszufiltern, ob das Kind sich

mittels der spielerischen Tätigkeit eine eigene, imaginierte Welt schafft, deren Regeln für die Außenwelt nicht klar erkennbar sind. Weiters wird darauf Bezug zu nehmen sein, welche Bedeutung das kindliche Spiel für das Kind selbst hat und wie es sich seine Umwelt durch das Spiel erschließt. Im Fokus der Betrachtungen steht dabei das Interesse an der Selbstentfaltung des Kindes während des Spielvorganges und der damit verbundenen Reize durch die Außenwelt, die das Kind veranlassen, sein spielerisches Handeln mit den Ereignissen der realen Wirklichkeit zu verbinden. Basierend auf diesen Überlegungen soll herausgearbeitet werden, welche Erlebnisse das Kind in seiner eigenen Welt reflektiert, damit sein in sich gekehrtes Verhalten in zunehmendem Maße mit den normenkonformen Bedingungen der Außenwelt verschmelzen. Eine weitere Fragestellung bezieht sich darauf: Welche Bedeutung dem Spiel einerseits in der existentiellen Welt des Kindes, das heißt innerhalb seiner Umwelt aus pädagogischen Gründen beigemessen wird und welchen Wert das Kind andererseits für sich selbst aus spielerischem Tun schöpft, damit sein Entwicklungsprozess durch das Spiel unterstützt werden kann.

Die Thematik im zweiten Kapitel behandelt den zentralen Bedeutungsaspekt der individuellen Erschließung der kindlichen Realität durch die Spielelemente, die den Parametern des Spiels auf der Theaterbühne gegenüberzustellen sind, um mögliche Verbindungslinien herstellen zu können. Ziel der Untersuchung ist es mit der Parallele des kindlichen Spiels zum Theaterspiel zu verdeutlichen, wie weit das kindliche Spielgeschehen der Realität und ihren Konventionen, Rollen, Zeichen, Interaktionen oder ähnlichen Parametern folgt, die jenen des Theaters gleichzusetzen sind. Es gilt auch zu durchleuchten, ob kindliche Handlungen im spielerischen Tun mit theatralen Inszenierungen vergleichbar sind. Ein weiterer Schwerpunkt betrifft die Herausfilterung, ob das Kleinkind bereits eine Spielerpersönlichkeit besitzt, wobei die Annahme zu belegen sein wird, dass es ein zwar unbewusstes, aber doch vorhandenes Rollenverhalten erkennen lässt. Zusätzlich zu diesen Überlegungen soll versucht werden, die Phänomene theatraler Darstellung im kindlichen Spiel anhand der dem Kind zur Verfügung gestellten spielerischen Hilfsmittel zu beschreiben.

Ein weiteres Kapitel ist den Verbindungslinien des kindlichen Spiels mit dem aristotelischen Kunst- und Spielbegriff auf dem Theater gewidmet. Auch soll die Möglichkeit thematisiert werden, dass spielerisches Handeln zu einem Spielerlebnis führt, das gleich dem theatralen Handeln eine Katharsis im Kind hervorruft, jedoch von diesem unbewusst als Befreiung von seinen kindlichen Ängsten durch Alltagsabläufe erleben beziehungsweise empfinden lässt. In diesem Kapitel soll auch der von Aristoteles verwendete Begriff der *Nachahmung* besprochen werden und wie er sich im kindlichen Spiel und seinen imaginierten Prozessen konstituiert. Im Vordergrund der Betrachtungen steht hier wieder der Versuch, die Verbindungen zum kindlichen Spiel zu kontextualisieren und den hier relevanten Theatralitätsanspruch zu konturieren. Weiters wird das Bedürfnis des Kindes, sich im Spiel selbst zu erfahren und sich in seiner Handlungsweise wieder zu erkennen, mit der Theateranalogie in Verbindung gebracht. Dabei richtet sich der Fokus auf den Bedeutungsaspekt der *Wahrnehmung*. Die Wahrnehmungsfähigkeit des Kindes ist mit seinem Spiel und der daraus resultierenden imaginierten Wirklichkeit in Beziehung zu setzen. Es entwickelt sich durch diese Überlegungen die Frage, ob Kleinkinder schon in der Lage sind, Selbstverwirklichung durch Spiel zu erfahren und ob aus den Erkenntnissen, die sie daraus ziehen die Möglichkeit abgeleitet werden kann, den (Lebens-)Lernprozess voranzutreiben.

Das letzte Kapitel über die Einflussfaktoren auf das kindliche Spiel behandelt weiters die Auswirkungen auf das Sozialverhalten des Kindes. In Bezug auf die Bewältigung alltäglicher Konflikte durch das Spiel.

2 Begrifflichkeiten und Terminologie im Kontext zum kindlichen Spiel

Die vorliegende Arbeit operiert mit einer Vielzahl von Begrifflichkeiten, auf deren Bedeutungszusammenhänge in den nachstehenden Unterkapiteln näher eingegangen wird. Um den Begriff der Imagination herauszuarbeiten meint die Dramaturgin Anne Kehl dass zwischen den Definitionen der Termini *Vorstellung*, *Phantasie*, *Imagination* und *Einbildung*¹, eine Grenze zu ziehen ist.

2.1 Geistige Vorstellung vs. Körperliche Darstellung

Insbesondere die terminologische Bedeutung des *Vorstellungsbegriffs* ist nach Kehls² Bestimmungen für die gegenständliche Thematik relevant, da Vorstellung nichts anderes meint, als etwas körperlich, räumlich und zeitlich zur Schau zu stellen. Das unterscheidet eine durch Bewegung erzeugte, körperliche Darstellung von der geistigen Vorstellung, die in unserer Gedankenwelt die Dinge nur in Erscheinung treten lässt. Wenn auf dem Theater nach Kehl, der Begriff „*etwas vorstellen*“, d.h. „*etwas darstellen*“ immer mit der Fähigkeit der Repräsentation der Wirklichkeit zu tun hat, dann ist es zulässig zu sagen, dass auch das Kind in gleicher Weise seine Wirklichkeit der Umwelt repräsentiert. Auch in der Darstellung des kindlichen Spieles wird etwas, was aus der in sich geschlossenen Wirklichkeit des Kindes entspringt, für die Umwelt zur Schau gestellt und weist somit in gewisser Weise theatrale Bezüge auf. Das Beobachten von Handlungsabläufen aus dem Alltag ermöglicht es dem Kind, sich etwas vorzustellen, was es in seiner Umwelt erlebt hat. Die Umsetzung dieser Handlungen erfolgt im spielerischen Tun innerhalb der imaginierten Wirklichkeit.

Der Unterschied zum schauspielerischen Tun ist darin begründet, dass der Schauspieler seine Handlungen auf der Bühne imaginiert, diese jedoch für den Zuschauer als real empfunden werden. An dieser Stelle ist daher zu erörtern, ob das Eintauchen in die imaginierte Wirklichkeit durch Abgrenzung von der Realität allgemein begreifbar und erfassbar wird. Der Begriff der geistigen

¹ Vgl. Kehl, Anne: Die Bildung der Vorstellung. Grundlagen für Theater und Pädagogik. Bad Heilbrunn/OBB.: Klinkhardt 2002. S. 47.

² Vgl. Ebd. S. 47.

Vorstellung ist so Kehl, ³insofern immer mit der Metapher des Zur-Schau-Stellens verbunden, als mit Hilfe der Darstellung auch als Nachahmung der Realität gleichzusetzen, die kindliche Vorstellung von der Realität veranschaulicht und damit verdeutlicht wird. Auf diese Weise wird das Denken und die Wahrnehmung des Kindes unterstützt, um ihm zu helfen, etwas aus der es umgebenden Umwelt aufzunehmen, zu lernen und Zusammenhänge zwischen seiner imaginierten Wirklichkeit und der Realität herzustellen. Kehl sieht die Bedeutung des Vorstellungsvorganges für das Kind darin, dass dieser „[...] realitätsbezogen und lebenspraktisch [ist]. Vorstellungen sind für Wahrnehmung, Handeln und Denken unabdingbar. Jeder hat sie und jeder braucht sie.“⁴

Wie der Begriff der *Vorstellung* auf der Bühne zu interpretieren ist, erläutert Felix Rellstab in seiner Publikation *Wege zur Rolle* sinngemäß: Innerhalb der Schauspielerei werden die Fähigkeit, sich etwas vorzustellen, und die Anregung der Phantasie in erster Linie dazu benutzt, um auf der Bühne spontan zu agieren und auf andere Darsteller zu reagieren. Im Gegensatz zum Vorstellungsvorgang des kindlichen Spieles achtet der Schauspieler bei diesen Reaktionen darauf, die Besonderheiten seines dargestellten Charakters gemäß dem Publikum gegenüber darzustellen, auf dieses also seiner Rolle entsprechend zu wirken.⁵ Das Kind hingegen ist nicht darauf fixiert, dass das von ihm innerhalb seiner imaginierten Welt Dargestellte einen bestimmten Effekt für ein Publikum erzielen muss. Rellstabs Meinung nach transportiert der Schauspieler hingegen den erdachten Sinn einer Handlung an ein Publikum, indem er den von ihm verkörperten Figurencharakteren stereotype Handlungen zuweist.⁶ Ein Kind jedoch vermischt noch unterschiedliche Handlungsweisen mitunter zusammenhangslos ineinander und drückt diese dann innerhalb einer dargestellten Situation aus. Die Vorstellungskraft des

³ Kehl Bildung der Vorstellung 2002. S. 52.

⁴ Ebd. S. 54.

⁵ Vgl. Rellstab, Felix: Wege zur Rolle: spielen, wahrnehmen, erfahren, erinnern, beobachten, vorstellen, phantasieren, handeln, Situation, Figur, Fabel, Beziehungen, Gefühl und Körper, Gefühlsmuster, das komische Spiel. In: Handbuch Theaterspielen. Bd.2. Rellstab, Felix (Hg.). Wädenswil: Stutz 2007. Reihe Schau-Spiel Bd.8. S. 23.

⁶ Vgl. Ebd. S. 24.

Schauspielers ermöglicht ihm, sich die realen Handlungen eines Stereotyps genau einzuprägen und sie mittels seiner Darstellungsweise wiederzugeben. Seine Phantasie kleidet die realen Handlungen der Figur dann nach seiner subjektiven Intention aus, welche er dem Publikum vermitteln will.

Die Verbindung zwischen dem Akt *Sich-etwas-geistig-Vorstellen* und dem *darstellerischen Agieren* auf der Bühne verdeutlicht Rellstab folgendermaßen: „Unsere Vorstellungen verlocken uns zum Handeln. Durch das Vorstellen und Handeln entstehen in uns neue Vorstellungen.“⁷ Spekulativ betrachtet können somit diese Vorstellungen mit den Anforderungen des Alltags verknüpft werden. Auch das Kind schafft sich mittels seiner Vorstellungskraft und der daraus resultierenden Phantasie völlig neue Zusammenhänge, jedoch sind diese mit keinen Wirkungsabsichten verbunden. Sie sind Gegenstand der imaginierten Wirklichkeit. Was die imaginierte Wirklichkeit des Kindes ausmacht, ist erst möglich zu definieren, wenn zunächst der Terminus der *Imagination* im Folgenden einer näheren Betrachtung unterzogen wird.

2.2. Imagination als Bestandteil der menschlichen Erkenntnis

Der Begriff *Imagination* entspringt dem lateinischen Wort *imaginatio*. Er bezeichnet das Vermögen, sich Dinge vorzustellen, die nicht vorhanden sind. Imaginieren heißt also, sich Situationen oder Personen mittels der Vorstellung ins Gedächtnis zu rufen. Weiters ist der Mensch durch Imagination in der Lage, Dinge zu erfinden oder einfach vor sich hin zu phantasieren. Aus diesem Vorgang des Phantasierens ergibt sich die durch Imagination hervorgerufene Fähigkeit, sich in seinem Geist Bilder vorzustellen. Mit dem Begriff *imaginatio* wird laut Bürgi ein enger Bezug zur Vorstellung und Bild (*imago*) hergestellt.⁸ Weiters dient die Imagination dazu, die Bilder im Geist zu speichern. Das Gedächtnis verarbeitet die Vorstellungen der Phantasie. Auch der von Imagination abgeleitete Begriff *imaginär* drückt die Bildhaftigkeit des imaginierten Vorganges aus. Als imaginär werden jene Zustände, Situationen

⁷ Rellstab, Felix Wege zur Rolle 2007. S. 103.

⁸ Vgl. Bürgi, Karl: *Imaginatio und Intellectus bei Thomas von Aquin und Jean Piaget*. Ein Beitrag zur theoretischen Psychologie. Zürich: Diss. 1972. S. 48.

oder Personen bezeichnet, die nur in der Vorstellung existieren, also keinen Bezug zur Wirklichkeit haben.⁹ Gemäß Metzler wird die imaginäre Realität immer als symbolische Realität angesehen, in der das Mögliche immer Teil des Realen ist.¹⁰ Die Vorstellung, welche durch Imagination hervorgerufen wird, drückt sich also mittels Symbolen aus. Neben dem Symbolcharakter der Imagination verweist Bürgi Karl darauf, dass dieser Vorgang bei Aristoteles als Bestandteil der menschlichen Erkenntnis gesehen wurde und zwar in dem Sinne, dass die *Imagination* dazu dient, zwischen der *Aisthesis*, der menschlichen Wahrnehmung, und der *nous*, der Sinnlichkeit und dem Verstand, zu vermitteln.¹¹

Im Zusammenhang mit dem Imaginationsbegriff und dem menschlichen Intellekt vertritt nach Bürgi Thomas von Aquin die Theorie, dass es zwei Formen der Erkenntnis gibt. Die *vis imaginativa* oder *imaginatio*, die sich in der Phantasie verwirklicht und die man als Vorstellungsvermögen bezeichnen kann, steht dabei dem *operationis intellectus*, dem Intellekt gegenüber¹². Im Laufe der Begriffsgeschichte von Imagination wird deutlich, dass diese immer wieder in engem Zusammenhang zur Phantasie als Begriff gesetzt wird und auch als Synonym für Phantasie gebräuchlich ist.

2.3. Phantasie als Gegenstand der menschlichen Intelligenz

Der Begriff *Phantasie* kommt vom Griechischen *phantasia*¹³ und bedeutet wörtlich *Erscheinung*. Aristoteles gibt dem Wort die zusätzliche Bedeutung *Licht* von griechisch *phaos*,¹⁴ was sich nach Bürgi auf die Wahrnehmung des Kindes innerhalb seiner imaginierten Wirklichkeit und seinen Erfahrungsprozessen übertragen lässt. Vorstellung und Imagination sind abgegrenzt vom Begriff der

⁹ Vgl. Brockhaus Enzyklopädie. X. Band. Mannheim: 1989. S. 397.

¹⁰ Vgl. Müller-Schöll, Nikolaus: In: Theatertheorie. Metzler Lexikon. Erika Fischer-Lichte, Doris Kolesch und Matthias Warstat (Hrsg.). Stuttgart: Metzlersche Verl. Buchh. und Poeschel 2005. S. 142.

¹¹ Ebd. S. 143.

¹² Vgl. Bürgi *Imaginatio und Intellectus* 1972. .S. 19.

¹³ Vgl. Kehl *Die Bildung der Vorstellung* 2002. S. 47.

¹⁴ Vgl. Bürgi *Imaginatio und Intellectus* 1972. .S. 19.

Phantasie¹⁵ die der inneren Welt und Wirklichkeit des Kindes nahe kommt. Scheuerl Hans zählt Sigmund Freud zu einem der Hauptvertreter der psychologischen und sozialwissenschaftlichen Strömung. In seinen Ansichten äußert sich Freud über die Fähigkeit der Phantasiebildung beim Menschen und dessen Nutzen für das Individuum¹⁶. Er betont dabei, dass es sich um eine Möglichkeit handelt, um sich aus der realen Wirklichkeit mit ihren Raum- und Zeitkonventionen auszuschalten und in die Wirklichkeitsebene einer neuen imaginierten Wirklichkeit, die nur den Regeln des Individuums folgt, zu versetzen. Bürgis Hinweisen zufolge wurde bereits in der Antike bei Aristoteles und Platon die Fähigkeit der Phantasiebildung des Menschen erforscht. Demnach ist Phantasie nach Aristoteles eine Fähigkeit des Geistes, der für das menschliche Handeln von großer Bedeutung zukommt.¹⁷ Aristoteles betrachtet somit die Phantasie und die Imagination als Mittel zur Erkenntnisfähigkeit. Diese kann neben der Sprache als Mittel der Nachahmung innerhalb der Tragödie angesehen werden.

Auch Kehl hat sich mit Aristoteles und seinen Ansichten zur gegenständlichen Thematik beschäftigt. Ihren Ausführungen zufolge setzt Aristoteles Phantasie mit dem Begriff *imaginatio*¹⁸ gleich und beschreibt sie als Zusammenwirken aller inneren Sinne des Menschen, was ihn dazu befähigt, sich im Geist Bilder vorstellen zu können. Im Hinblick auf die Nachahmung sieht Aristoteles diese als menschlichen, natürlichen Trieb, der künstlerisch auszugestalten sei. Sie ist nicht als gefährlich anzusehen, sondern helfe den Menschen, seine Wirklichkeit zu idealisieren und zu gestalten. Balme bezieht sich auf die *Poetik* Aristoteles, in der der Philosoph die Mimesis als künstlerischen Schöpfungsprozess¹⁹ ansieht; dessen Ziel das Streben nach Vollkommenheit ist. Dem hingegen zeigt Platon die gefährlichen Aspekte der phantastischen Realität auf, indem er die Phantasie als *Trugbild und Täuschung*²⁰ des menschlichen Geistes verurteilt.

¹⁵ Vgl. Kehl Die Bildung der Vorstellung 2002. S. 47.

¹⁶ Scheuerl, Hans (Hg): Theorien des Spiels. Beiträge zur Theorie des Spiels. Weinheim [u.a.]: Beltz 1975. S. 80.

¹⁷ Vgl. Ebd. S.80.

¹⁸ Vgl. Kehl Die Bildung der Vorstellung 2002. S. 47.

¹⁹ Vgl. Balme, Christopher: Einführung in die Theaterwissenschaft. Berlin: Schmidt 2001. S. 45.

²⁰ Vgl. Ebd. S. 44.

Platon führt im Zusammenhang mit dem Prozess der Nachahmung weiter aus, dass nur die geistigen Vorstellungen von Dingen nachgeahmt werden, nicht aber die realen Dinge selbst, wodurch es zu einer Wirklichkeitsverfälschung kommt²¹. Dies ist auch der Grund, warum Aristoteles Meinung hier entgegensteht und er der Ansicht ist, dass die Mimesis als gefährliche Täuschung der Sinne anzusehen ist. Und hier spannt Balme den Bogen zum Theater. Die Figuren auf der Bühne seien nachgeahmte Zeichen, die einen fiktionalen Als-Ob-Charakter ausdrücken. Das Theater stellt daher im Sinne Platons also einen *Ort der Täuschung*²² und Lüge dar, der keinen Bezug zur Realität aufweist.

Die enge Verwobenheit der Begriffe *Imagination* und *Phantasie* wird deutlich, wenn auf die Begriffsbestimmungen des Comenius und jene des Thomas von Aquin Bezug genommen wird. Nach Bürgi ist auch Comenius²³ der Ansicht, dass die Imaginationsfähigkeit des Menschen insofern gefährlich ist, da sich das innere Bild der Vorstellung im menschlichen Geist mit einem Begehren verbindet, welches wie im Fall des kindlichen Spieles eine Tätigkeit auslöst. Wie Aristoteles setzt auch Thomas v. Aqu. den Begriff *imaginatio* mit der Phantasie gleich, wobei diese von der Imagination geleitet und damit ermöglicht wird, die reale Wirklichkeit zu erfahren. Für Thomas v. Aqu. ist der menschliche Intellekt (*intellectus*) leiblich, da das Denken mit Hilfe der Imagination Anschaulichkeit erfährt.²⁴

Daraus kann abgeleitet werden, dass das Kind mit Hilfe der Imagination und der Phantasie, hier im Sinne des Intellekts, lernt, reale Wirklichkeitszusammenhänge zu begreifen, was für sein Denken und seine geistige Entwicklung von großer Bedeutung ist. Das hat zur Folge, dass sich sein Verhalten ändert, da es Zusammenhänge zu erkennen lernt. Bugge Franz verweist in seiner Reflexion auf Piagets Beschreibungen zur Entwicklungspsychologie des Kindes und dem Aufkommen der kindlichen

²¹ Vgl. Balme Theaterwissenschaft 2001. S. 44.

²² Vgl. Ebd. S. 44.

²³ Vgl. Bürgi Imaginatio und Intellectus 1972. S. 24.

²⁴ Vgl. Ebd. S. 15.

Phantasie²⁵, wonach das Kind etwa im Alter von zwei Jahren beginnt, sich seine eigene Welt zu imaginieren. Es kommt zu einer Übertragsleistung bisheriger visueller und funktionaler Erfahrungen innerhalb der wirklichen Wirklichkeit in die Spielwirklichkeit und umgekehrt. Dieser immanente Wechsel zwischen zwei Realitätsebenen, firmiert bei Piaget unter dem Begriff Symbolfunktion. Daraus folgt: Diese Symbolfunktion trägt dazu bei, Phantasien zu entwickeln, sodass das Kind von diesem Zeitpunkt an „nicht im Raum vorhandene Gegenstände“ sich geistig vorstellt und Handlungen seiner Bezugspersonen verinnerlicht.

2.4 Fiktion und Fiktionalität - ein *Tun Als-Ob*

Das kindliche Spiel lässt sich mit der theatralen Definition der Spielhandlung auf der Bühne als *paradis du comme si*, hier im Sinne von *Welt des Als- Ob, der Fiktion*²⁶ gleichsetzen. Ein Untersuchungsaspekt vorliegender Arbeit ist es zu hinterfragen, ob die *Als-Ob-Handlungen* des kindlichen Spiels im Kleinkindalter dieselben Darstellungsformen wie jene des Schauspielers aufweisen.

Der Begriff *Fiktion* kommt aus dem Lateinischen und bedeutet *formen, gestalten oder bilden*²⁷. Auch hier ist das Phänomen der geistigen Vorstellung gegenwärtig und eng mit der Fiktion verbunden. Diese Verknüpfung des Vorganges der geistigen Vorstellung als Tätigkeit soll hier näher betrachtet werden. Beim Entwerfen eines Spielvorganges beispielsweise wird das Kind tätig, es stellt sich also aktiv etwas vor und setzt es innerhalb seiner imaginierten Wirklichkeit um. Es bekommt also dadurch im Spiel die Möglichkeit, sich die Realität und damit seine Umwelt, zu erschließen. Daher braucht das Kind seine eigene fiktionale Welt, zu der es nur selbst Zugang hat. Dieser Vorgang ist besonders im Kleinkindalter relevant, wo noch ein freies Spiel, also ein Spiel ohne Regeln und Zielgerichtetheit ausgeübt wird. Das

²⁵ Vgl. Buggle, Franz: Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets. Stuttgart; Berlin [u. a.]: Kohlhammer 2001. S. 62.

²⁶ Vgl. Scheuerl Theorien des Spiels 1975. S. 74.

²⁷ Vgl. Birkenbauer, Theresia: Fiktion. In: Theatertheorie. Metzler Lexikon 2005. S. 107.

spielerische Tätigsein des Kindes gehört zu den Grundlagen des kindlichen Spieles.

Innerhalb der Spieltheorien wurden die Als-Ob-Handlung und das Tätigsein im Spiel von den Vertretern der Spieltheorien immer wieder diskutiert. Theresia Birkenbauer sieht das Ergebnis des „Vorstellens, Bildens, Entwerfens“ als Tätigkeit liegt darin, dass mittels Fiktion Welten, also Wirklichkeiten geschaffen werden können, die eine „Erfindung der Realität“²⁸ darstellen. Im Gegensatz zum kindlichen Spiel, welches sein spielerisches Handeln als für sich real ansieht, herrscht am Theater eine *doppelte Fiktionalität*²⁹ vor. Auf der Bühne findet der Zuschauer einerseits eine dramatische Handlung vor, die im Vorgang der Darstellung selbst fiktional ist, wobei die Darstellung als solche als realer Vorgang anzusehen ist. Andererseits ist die so genannte Aufführungsrealität wiederum fiktional. Denn diese erzeugt eine fiktionale Welt, in der die dramatische Handlung stattfindet.

Für Birkenbauer ergibt sich die Konsequenz, dass die theatrale Fiktion sich mit den im Spiel immanenten Phänomenen der *Illusion und der Täuschung*³⁰ verbindet und daher mit dem So-Tun-Als-Ob gleichgesetzt werden kann, was wiederum abgeleitet in enger Verbindung zur kindlichen Phantasie, der Fähigkeit Mögliches darzustellen, steht. Nach der Theorie des Philosophen Jean Paul (1807)³¹ lernt das Kind sich seiner Phantasie zu bedienen, sobald es in der Lage ist, selbst ohne regelhafte Vorgaben der Außenwelt spielerisch zu handeln. Dadurch schafft es sich eine innere Welt gegenüber seiner Umwelt und deren Einflüsse. Durch diese Abgrenzung setzt es aber sich und die Umwelt gleichzeitig in Bewegung und verändert sich und sein Umfeld dabei. Aus dieser Veränderung zieht es seine Erfahrungen und Lernprozesse. Es lernt sowohl phantasievoll mit Spielsachen umzugehen als auch so genannte *Spiel-Menschen*³² in seine Spielwirklichkeit einzubeziehen. Das Regelspiel unterdrückt den Phantasietrieb des Kindes, es kann sich nicht mehr entfalten.

²⁸ Vgl. Birkenbauer, Theatertheorie. Metzler Lexikon 2005. S. 107.

²⁹ Vgl. Ebd. S. 107.

³⁰ Vgl. Ebd. S. 108.

³¹ Vgl. Scheuerl Theorien des Spiels 1975. S. 41.

³² Vgl. Ebd. S. 41.

Da Kinder sich selbst und ihre Umwelt frei gestalten wollen, gehört das spielerische Handeln zu ihren Grundbedürfnissen der ersten Lebensjahre.

Es erscheint hier von Bedeutung näher zu untersuchen, ob dieses natürliche Bedürfnis des Kindes, seine Umwelt zu gestalten, einen theatralischen Anspruch hat, das Spiel also die Qualität einer So-als-Ob-Darstellung besitzt. So sind beispielsweise theatralische Bezüge des kindlichen Spiels an der Tatsache zu erkennen, dass das Kind die spielerische Tätigkeit und somit die Fiktion des Spieles braucht, um die realen Erlebnisse des Alltags zu verarbeiten. Scheuerl beschreibt das Verhältnis von Realität und Imagination während dieser Entwicklungsperiode und nimmt Anlehnung bei Kurt Koffka wie folgt:

Für das kleinere Kind[...] habe entweder alles, was es tue, oder nichts Spielcharakter; die Sphären von Schein und Wirklichkeit hätten sich noch nicht getrennt. [...] ein Entwicklungsstadium beim Kleinkind, in dem es noch keine prägnante Wachrealität gäbe, Kind und Welt also für das subjektive Bewusstsein um das „Als- Ob“ der Spieleinstellung schon erreichen und durchhalten zu können.³³

Es geht dem Kleinkind, dessen Entwicklungsstufe vorliegende Arbeit zur Grundlage nimmt, im freien Spiel zunächst darum, das Verhalten der Eltern nachzuahmen und so seine Alltagserlebnisse zu verarbeiten. Das *echte Spiel*³⁴, welches ohne allgemein gültige Regeln in der Gruppe abläuft, hat keinen vorbestimmten Sinn, sondern trägt seinen Zweck in sich selbst. Wenn das Spiel als freie, lustvolle Tätigkeit betrieben werden kann, wird für das Kind echte Wirklichkeit erzeugt, die aus den Erfahrungen, die das Kind beim Nachahmen realer Prozesse macht, entsteht. So kann die imaginierte Wirklichkeit des Kindes laut Hans Mogel, wie folgt beschrieben werden:

Was Kinder beim Spielen erzeugen und gestalten, das ist ihre Wirklichkeit, in der Subjektivität und Objektivität der inneren und der äußeren Tatsachen zu einer Einheit verschmelzen: dem kindlichen Spielen. Denn durch das Spielen gestalten Kinder ihre individuelle Wirklichkeit, und zwar direkter, unverfälschter und aufschlussreicher als in jedem anderen Tätigkeitsfeld ihres Verhaltens.³⁵

³³ Koffka, Kurt: Zur Theorie der Erlebnis-Wahrnehmung. Zit. nach Scheuerl. In: Theorien des Spiels. 1975. S. 77.

³⁴ Vgl. Mogel Psychologie des Kinderspiels 2008. S. 5.

³⁵ .Ebd. S. 6.

2.5. Illusion und Täuschung als theatrales Element

Der Begriff *Illusion* kommt vom Lateinischen *illusio* und beschreibt den Vorgang *mit etwas zu spielen*. Dieser Spielvorgang jedoch ist nicht real, sondern vorgetäuscht. So kann man Illusion mit *Sinnes-Täuschung*³⁶ gleichsetzen, da *illudere*³⁷ mit *täuschen* zu übersetzen ist. Nach Theo Girshausen wird Illusion³⁸ bzw. Täuschung seit dem 18. Jh. lustvoll und unverfälscht in Sinne der Ästhetik empfunden. Im Laufe der Theatergeschichte wurde die Bedeutung von Illusion immer wieder verändert und hatte unterschiedliche Bezüge zur Wirklichkeit. Im Prinzip kann jede Art der Darstellung als illusionistisch angesehen werden. So dienen beispielsweise Masken und andere Requisiten dem Schauspieler dazu, sich aus der Erfahrungswelt des Zuschauers herauszuheben. Es wird eine Täuschung hervorgerufen, indem die Handlung von den Alltagshandlungen des Publikums abweicht und zu erkennen gibt, dass alles nur Spiel ist.

Insbesondere gibt es Theaterformen, die nach den Prinzipien der aristotelischen Dramatik funktionieren. Hier wird der Zuschauer dermaßen in eine für ihn reale Situation versetzt, dass er mit dem dargestellten Helden auf der Bühne mitfühlt. Die Illusion dient also in erster Linie dazu, ästhetisch auf ein Publikum zu wirken und dabei Emotionen auszulösen. Der Spielvorgang wiederum, im kindlichen Spiel einen Als-Ob-Charakter darstellend, löst beim Zuschauer die Illusion der Wirklichkeit aus:

Trotz des betonten Als-Ob-Charakters des Spielvorgangs vermag dieser die Zuschauer unmittelbar anzurühren; sie fühlen sich in eine täuschend echte – zwar imaginäre, im Akt der Aufführung nur vorgestellte, darum aber nicht minder intensiv empfundene – Wirklichkeit versetzt und reagieren wie in Wirklichkeit (Als-Ob- Illusion)³⁹

Im Gegensatz zu Darsteller und Publikum geht das Kind jedoch lange Zeit nicht von einer bloßen Illusion seiner Spieltätigkeit aus. Es erscheint seine (Spiel-)Wirklichkeit für sich selbst nicht als Illusion. Das Verschmelzen von Illusion und

³⁶ Vgl. Lazardzig, Jan: In: Theatertheorie Metzler Lexikon 2005. S. 140.

³⁷ Vgl. Girshausen, Theo: Epochen, Ensembles, Figuren, Spielformen, Begriffe, Theorien. In: Theaterlexikon Band 2. C. Bernd Sucher [Hrsg.]: München: dtv 1996. S. 212.

³⁸ Vgl. Ebd. S. 212.

³⁹ Ebd. S. 212.

Alltagsrealität hat sich die Bühne zu Eigen gemacht. Die Bedeutung liegt darin, die theatrale dargestellte Wirklichkeit so an die alltägliche Realität anzupassen, dass sich der Zuschauer in den Figuren selbst wieder erkennt und den Eindruck hat, was auf der Bühne geschieht, sei Realität. Diese Nähe zur Realität hat auch das kindliche Spiel in sich, doch im Gegensatz zum theatralem Geschehen empfindet nur das Kind als Darsteller seine Welt als real, die Zuschauer, seine Umwelt werden von diesem Realitätsanspruch ausgeschlossen. Erst mit zunehmender Entwicklung kann das Kind unterscheiden, ob es sich in einer vorgetäuschten, illusionistischen Situation befindet, also nur so-tut-als-ob, oder ob die Situation real ist. Das Empfinden von Illusion oder Realität erhält das Kind im Akt der Nachahmung.

Im Zusammenhang mit der Nachahmung realer Prozesse sind Illusion und Täuschung Gegenstand der Theatertheorie. Bereits in der französischen Klassik musste die Nachahmung einer Handlung innerhalb der Darstellung mit Wahrscheinlichkeit, der so genannten *vrai-semblable*⁴⁰ verbunden sein. Dies bedeutet, dass das was nachgeahmt wird, als wahrscheinlich angesehen werden muss. Mit der *Vraisemblance* ist Wahrheit und Vernunft sowie eine „Einheit von Zeit, Ort und Handlung“⁴¹ verbunden, was unter dem Begriff *bienséance* zu verzeichnen ist. So wie die Theatergeschichte im Laufe der Zeit erkannte, dass Illusion so wie Imagination dem Erkennen der Realität dient, lernt auch das Kind mit diesen Begriffen, sich seine Umwelt zu erschließen und nach und nach zu unterscheiden, was real und was illusionistisch oder täuschend ist.

2.6. Imaginierte Wirklichkeit im Kontext zur Realität

In diesem Kapitel wird der Fragestellung nachgegangen was unter dem Begriff der Wirklichkeit in Abgrenzung zur Imagination zu verstehen ist und welche Komponenten sind unter den Spielbegriff zu subsumieren sind. Wie schon der Titel vorliegender Arbeit hinweist, liegt das Augenmerk dem Definitionsschwerpunkt *Die imaginierte Wirklichkeit des kindlichen Spiel*

⁴⁰ Vgl. Metzler Lexikon Theatertheorie 2005. S. 140.

⁴¹ Ebd. S. 141.

nachzugehen. Zunächst ist festzuhalten, dass das kindliche Spiel sich zwar auf Vorgänge und Handlungen im realen Leben bezieht, aber durchaus mit den Begriffen aus der Theaterwelt beschrieben werden können. Dies schon deshalb, da das Kind durch sein Verhalten und Handeln die Wirklichkeit nachahmt, jedoch individuell gestaltet, das heißt keiner Intention eines Regisseurs, Dramaturgen oder Autors Folge zu leisten hat. Als Konsequenz ist daher das Agieren des Kindes von seiner Umwelt nicht auf die gleiche Weise zu deuten wie das theatrale Handeln auf der Bühne, obwohl beide, Kind wie Schauspieler, Handlungen nachahmen. Nach der Erörterung der Begrifflichkeiten imaginärer, fiktionaler und illusionärer Prozesse ist es notwendig zu definieren, wie denn nun die imaginierte Wirklichkeit im Kontext zur Realität an sich beschaffen ist.

Der Begriff der *Realität* lässt sich am konkretesten mit den Ausführungen von Bürgi beschreiben, der Anleitung bei Thomas von Aquin nimmt. Demnach ist die Realität als Grundlage des menschlichen Daseins⁴² zu sehen. Thomas von Aquin bezeichnet die Wirklichkeit des Menschen *als das Seiende* und verwendet dafür die lateinische Bezeichnung *anima oder actus*.⁴³ Das Dasein hilft demnach den Menschen, sich zu einem Ganzen zu vereinen und so in einer Gemeinschaft, die in der *anima*, der realen Wirklichkeit lebt, vereint zu sein. Der Mensch weiß also von seiner Existenz und bedient sich seines Geistes, Verstandes, so die Auffassung von Thomas von Aquin der hier von einer *cognitio particularis*⁴⁴ spricht.

Die Natur des Menschen liegt darin, dass der Mensch, so auch das Kind im Laufe seiner Entwicklung, die Bedingungen seiner realen Umwelt wahrnimmt und sie beurteilt, in ihr handelt. Die höchste Ausprägung des menschlichen Daseins liegt für Thomas von Aquin im Erkennen und basiert im Verhalten auf dieser Erkenntnis⁴⁵, wie es sowohl beim Kind als auch beim Erwachsenen der Fall ist. Durch das Erkennen kann sich der menschliche Körper und Geist zu einem Ganzen formen und der Mensch ist nun durch den sich bildenden

⁴² Vgl. Bürgi *Imaginatio und Intellectus* 1972. S. 13f.

⁴³ Vgl. Ebd. S. 14.

⁴⁴ Vgl. Ebd.

⁴⁵ Vgl. Bürgi *Imaginatio und Intellectus* 1972. S.13.

Intellekt in der Lage, in der realen Wirklichkeit seiner Umwelt, sinnliche Wahrnehmung zu erfahren und danach Handlungen zu vollziehen. Durch das menschliche Dasein nimmt sich der Mensch also selbst wahr, er erkennt, dass er existiert.

Auch das Kind erfährt demnach in Anlehnung an die aquinsche Theorie erstmals als Säugling durch die Empfindungen, die es von der Umwelt empfängt, dass es existiert, obwohl die reale Welt zu diesem Zeitpunkt noch eins ist mit seiner imaginierten Wirklichkeit. Die *imaginierte Wirklichkeit* des Kindes ist als seine individuelle *Spielwirklichkeit*⁴⁶ zu definieren. Was es spielt, ist für das Kind in dem Moment reale Gegenwart, die es unmittelbar erlebt. Der imaginierte Charakter dieser Spielwirklichkeit ergibt sich aus der Tatsache, dass die Umwelt nicht real nachvollziehen kann, welche Spieltätigkeit das Kind auf seiner Realitätsebene ausführt, da diese rein subjektiv ist, also nur vom Kind erfasst werden kann.

Der Bezug zur objektiven Wirklichkeitsebene seiner Umwelt vollzieht sich jedoch durch die Mittel, die es zur Verfügung hat, um die reale Wirklichkeit nachzuahmen. Die für die Umwelt sichtbare Spieltätigkeit des Kindes ergibt sich also aus einem Zusammenschluss der objektiven und subjektiven Sichtweise der Realität von Kind und Umwelt⁴⁷. Thomas von Aquin geht laut Bürgi davon aus, dass das menschliche Dasein, die existentielle Wirklichkeit des Menschen darin besteht, dass er sich selbst erfährt, indem er durch Empfindungen zum Erkenntnisprozess herangeführt wird. Der Mensch lernt, seine Handlungen nachzuvollziehen und wird sich daher immer mehr seiner Existenz bewusst.

Ab welchem Zeitpunkt das Kind in die Phase der Selbst- und Fremdwahrnehmung eintritt, wird im Laufe der Arbeit anhand psychologischer Entwicklungs- und Spieltheorien und seiner Vertreter, insbesondere Jean Piaget, erörtert. Da der Aufbau der imaginierten Wirklichkeit beim Kind in enger Verbindung mit den psychologischen Forschungen der Spieltheorie steht, sei später näher darauf Bezug genommen. Um den Unterschied zwischen der Wirklichkeit des Kindes gegenüber der Realität des Erwachsenen verdeutlichen

⁴⁶ Mogel Psychologie des Kinderspiels 2008. S. 14.

⁴⁷ Vgl. Ebd. S.14.

zu können, soll der Begriff des *Spiels* im engeren Sinn in den Fokus der Betrachtungen zu stellen. Der Zusammenhang zwischen dem Spiel als Phänomen der menschlichen Entwicklung und den Ansätzen der Psychoanalyse wurde am Beginn des 20. Jahrhunderts⁴⁸ erstmals gründlich erforscht. Aus der Fülle der psychoanalytischen Ansätze über die Theorie des Spiels verweist Scheuerl auf frühe Forscher, wie den Franzosen Edouard Claparède, der dem Spiel schlicht den Zweck einräumt, dem Kind zu helfen, erwachsen zu werden. Claparède⁴⁹ umschreibt diesen Vorgang mit den Worten „*desir de devenir grand*“, was soviel bedeutet, wie der *Wunsch groß zu werden*.

⁴⁸ Vgl. Scheuerl Theorie des Spiels 1975. S. 74.

⁴⁹ Vgl. Ebd. S. 76.

3 Theater und kindliches Spiel

Im folgenden Kapitel sollen theaterwissenschaftliche Autoren wie Heinz Kindermann⁵⁰ sowie der Spieltheoretiker Jean Piaget⁵¹ als Referenzpersonen herangezogen werden, um die Verwobenheit des Theaters mit dem Spiel darlegen zu können. Es gilt einerseits Gemeinsamkeiten im kultischen Wert des Spieles für das Theater und das kindliche Spiel zu definieren, andererseits die möglichen Differenzen zwischen Theater und Spiel nachzuweisen. Es geht also darum, den Homo ludens, der sich, so Huizinga im Kult des Spieles ausdrückt zu erforschen. Dazu führt Kindermann in Bezug auf das Verhältnis von Spiel und Theater aus:

„Denn gerade vom Entwicklungsprozess des theatralischen Kunstwerks gilt ganz besonders Johann Huizingas Grunderkenntnis „dass menschliche Kultur im Spiel-als-Spiel- aufkommt und sich entfaltet. In hunderten Erscheinungsformen des kulturellen und zivilisatorischen Lebens gehen die ursprünglichen Spielelemente des „Homo ludens“ über –und sie alle entfremden sich allmählich ihrem anfänglich-freispielenden Wesen⁵²“.

Mit der von Kindermann erwähnten Aussage Huizingas kann somit eine Parallele zwischen dem allgemeinen Spieltrieb des Menschen, der also auch im Schauspieler steckt, mit dem von Mogel diskutierten ursprünglich spontanen, zweckfreien Spiel verglichen werden.⁵³ Im folgenden Kapitel soll demnach erörtert werden, wie das spontane Spiel des Kindes nun, nach der Aussage Huizingas, innerhalb der kulturellen Institution Theater „allmählich entfremdet⁵⁴“ wird.

3.1 Das theatrale Spiel

Laut Kindermann ist es im Allgemeinen an sich nicht möglich eine genaue Definition darüber zu geben, wie Spiel als Phänomen zu betrachten ist. Der Begriff des Spiels bezieht sich, so Kindermann, im Alltag auf Zusammenhänge

⁵⁰ Vgl. Kindermann, Heinz: Theatergeschichte Europas. Bd1. 1957.

⁵¹ Vgl. Piaget, Jean: Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde. Stuttgart: Klett-Cotta 1975.

⁵² Kindermann Theatergeschichte Europas Bd1 1957. S. 14.

⁵³ Vgl. Mogel Psychologie des Kinderspiels 2008. S. 33.

⁵⁴ Vgl. Kindermann Theatergeschichte Europas Bd1 1957. S. 14.

aus dem realen Leben, die unmittelbare Lebensvorgänge beschreiben. Spiel kann entstehen, wenn Menschen durch ihr Verhalten und Handeln die Wirklichkeit gestalten,⁵⁵ und somit wandlungsfähige Spieler innerhalb ihrer Wirklichkeit sind, was so Kindermann, im „spielerischen Wandlungseffekt“ liege, der „zum Symbolum des Theatralischen überhaupt“ gehört.⁵⁶

Auf das Theater bezogen wird Wirklichkeit beispielsweise gestaltet, wenn Schauspieler auf der Bühne Rollen spielen. Die durch das Spiel gestaltete Wirklichkeit ist eng mit dem Vorgang des Spiels und den Tätigkeiten der Spieler verknüpft. Jedes Spiel hat darüber hinaus eine für sich eigene Form der sozialen und darstellenden Rollenzuweisung, auf dessen Darstellung es hinsteuert⁵⁷. Das Ziel eines Theaterspiels ist es somit beispielsweise auch, dass die Vorstellung am Ende gelungen ist, vor allem aber kann es mit den Ansätzen Auwärterers in Bezug auf die Interaktion⁵⁸ auf dem Theater verglichen werden. Das Tätigsein und Interagieren während des Spiels steht also sowohl im Theater als auch im Rahmen des kindlichen Spiels im Vordergrund der Betrachtungen.

Die Urform des Spielphänomens besagt also, dass das Ziel des Spieles in der Spieltätigkeit selbst liegt, die eine für den Spieler echte, wie Mogel es definiert, Spielwirklichkeit⁵⁹ erzeugt. Generell muss gesagt werden, dass das Spiel ein Phänomen ist, das historisch gesehen immer zum Menschen gehört hat und somit eine wichtige Tätigkeit des Menschen ist. Die lange Existenz des Spielbegriffs führte Kindermann in seinen Ausführungen zu einer weit reichenden Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen des Spiels, die ihre Wurzel in der Antike hat und bis in die heutige Gegenwart andauert.⁶⁰

⁵⁵ Vgl. Kindermann Theatergeschichte Europas Bd1. 1957. S. 15.

⁵⁶ Vgl. Ebd. S. 14.

⁵⁷ Vgl. Göhmann, Lars: Theatrale Wirklichkeiten. Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung. Aachen: Mainz- Verlag . 2004. S. 97.

⁵⁸ Vgl. Auwärter, Manfred; Kirsch, Edit; Schröter ,Klaus(Hg.): Seminar: Kommunikation Interaktion Identität. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1976.

⁵⁹ Vgl. Mogel Psychologie des Kinderspiels 2008. S. 8.

⁶⁰ Vgl. Kindermann, Heinz: Theatergeschichte Europas Bd1. 1957. S. 13.

Tatsächlich wird das Spiel schon sehr bald in die Theatergeschichte integriert und mit den Heiligtümern des Kults in Verbindung gebracht. Die theatralische Urform der Kommunikation zwischen Schauspieler und Publikum findet sich in der Antike bereits im Wechselspiel zwischen Chor und Schauspieler⁶¹. Schon hier findet sich der Prozess zwischen Akteur und Umwelt, der auch das kindliche Spiel beherrscht⁶². Hier erfährt der Schauspieler erstmals durch sein künstlerisches Schaffen den Vorgang der Selbsterkenntnis, der Formung des *Self*⁶³, die Gegenstand der Spieltheorie Meads darstellt.

Durch das Spiel kommt schließlich, so Kindermann, die abendländische Kultur zum Durchbruch. Der Ritus, welcher im Theater allgegenwärtig ist, gibt dem Menschen Sicherheit in alltäglichen Abläufen. Dieser Umstand lehnt das Theater an das kindliche Spiel, welches dieses Bedürfnis nach Sicherheit laut Oerter ebenso birgt, an.⁶⁴ Der frei spielende Mensch, so wie das Kind, wird insofern den Regeln des Theaters gerecht, indem er sich von seinem natürlichen Spieltrieb entfremdet und einer Inszenierung, gleich einer kultischen Handlung, anzupassen weiß. Das Spiel und so auch das Theaterspiel, heben sich jedoch vom Alltag ab, indem es der Umwelt, dem Publikum, eine besondere Form der Handlung präsentiert.

Die Wurzel des Theatralischen findet sich also im Handeln, welches immer wieder repetiert wird. Hier zeigt sich eine Verbindungslinie zum kindlichen Spiel. Auch dieses wird, wie zu erörtern ist, von einer *Fülle an Wiederholungen und Riten*⁶⁵ beherrscht. Jede spielerische Tätigkeit des Kindes birgt den Wiederholungscharakter in sich, sodass das Kind in seinen Erfahrungen und Erlebnissen gefestigt wird und somit in der Lage ist, Fertigkeiten für den realen Alltag zu erlernen. Der wiederholte Spielvorgang ermöglicht dem Kind dabei ein volles Aufgehen in seiner Tätigkeit, mit der es beinahe zu verschmelzen

⁶¹ Vgl. Kindermann, Heinz: Theatergeschichte Europas Bd1. 1957. S. 13.

⁶² Vgl. Oerter, Rolf: Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz. Weinheim [u.a.]: Beltz 1999. S. 45.

⁶³ Vgl. Garz, Detlef: Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart. Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss. 2008. S. 45.

⁶⁴ Vgl. Oerter Psychologie des Spiels 1999. S 18.

⁶⁵ Vgl. Ebd. S. 15.

beginnt. Dadurch kann es oft nicht zwischen der realen Wirklichkeit und der imaginierten Wirklichkeit des Spieles unterscheiden. Die entscheidenden Merkmale eines Ritus für das kindliche Denken beschreibt Oerter folgendermaßen:

Rituale sind festgelegte Formen sozialer Verhaltensweisen, die zu bestimmten Anlässen immer wieder und in der gleichen Weise reproduziert werden. Rituale heben den Menschen aus dem einförmigen Kontinuum des Alltags heraus und versetzen ihn in eine besondere Bewusstseins- und Erlebnislage. Sie gewährleisten aber auch Sicherheit in Folge ihrer vorweggenommenen Wiederkehr⁶⁶

Das biologische Prinzip des Wiederholens findet sich auch in der Theatergeschichte der Antike, wie Kindermann ausführt. Durch das Abhalten von Riten gelingt es dem Schauspieler, sich aus der Alltagswelt und deren Wirklichkeit in eine Art Rauschzustand zu versetzen⁶⁷, der die imaginierte, von außen nicht zugängliche Wirklichkeitsebene bildet. Diese Vorgänge werden in der griechischen Theaterwelt mit dem Begriff des *Mimus* bezeichnet. Mit Hilfe der Maske als semiotisches Zeichen⁶⁸, worauf in den folgenden Kapiteln noch Bezug genommen wird, gelingt es dem Schauspieler schon in der Antike, sich als jemand Anderer darzustellen. Der Wechsel der Wirklichkeitsebene erfolgt schon im alten griechischen Theater durch Ritus und Wiederholungsvorgänge.

Der Ritus bringt neben den Zuständen des Rausches Glücksgefühle mit sich, die auch das Kind beim Spiel empfindet. Das Glücksgefühl wird, so Kindermann, insbesondere durch wiederholte rhythmische Bewegungen ausgelöst. Während der Teilnehmer an einem rituellen Handlungsablauf eines durch den Rausch der Bewegung Freude und Befreiung empfindet, nützt das Kind den Vorgang der wiederholten Bewegung, um die Gesetze seiner Umwelt kennen zu lernen und mit Hilfe dieser zu erlernen.

Im Folgenden sollen Kindermanns Erkenntnisse des Spielelementes im Kult erörtert werden. Das spielerische Element findet sich im Kult laut Kindermann

⁶⁶ Vgl. Oerter Psychologie des Spiels 1999. S. 17.

⁶⁷ Vgl. Kindermann Theatergeschichte Europas Bd1. 1957. S. 15.

⁶⁸ Vgl. Lichte- Fischer, Erika: Semiotik des Theaters. Bd.1. Eine Einführung. Das System der theatralischen Zeichen. Tübingen: Gunter Narr. 1983.

vor allem in Form des *Festes*⁶⁹ Hier ist anzumerken, dass das Spiel in seinen frühen Formen vor allem, so Kindermann, eine kulturelle repräsentative Funktion für die griechische Polis hatte. Eine weitere Wurzel des Spieles im Zusammenhang mit dem griechischen Kult kann in der Ebene des Überwirklichen, Religiösen gesehen werden. So soll im Rahmen dieses Aspektes der erörterten Thematik auch der Zusammenhang von Religion und Spiel besonderes Augenmerk finden. Das Spiel drückt sich vor allem im religiösen Fest als seelische Realität⁷⁰ aus, die nur dann gelebt werden kann, wenn die Realitätsebene nicht zur Berücksichtigung kommt.

Ein weiterer wichtiger Aspekt des Theaters in Verbindung mit dem Kultischen tut sich auf, wenn die Bedeutung des *kathartischen Effektes*⁷¹ für den Lerneffekt, den der Mensch aus dem Theater zieht, zur Betrachtung steht. Das Theater eröffnet dabei dem Schauspieler, so wie das Spiel dem Kind, die Möglichkeit, sich unaufhörlich zu verwandeln. Diese Verwandlung kann im Schauspieler, sowie im Kind einen gewissen Effekt der Lust auslösen, der zur Reinigung, der Katharsis sowie zur Aufnahme neuer Erfahrungen, führt. Ebenso wie die Empfindung der Lust kann der Katharsiseffekt den Schauspieler, gleich dem Kind, zu leidvollen Erfahrungen führen, an denen vor allem das Kind zu lernen hat.

Da also das theatralische Handeln, wie das Spiel, mit Wirklichkeitsebenen operiert und seine Wurzeln in Mythos und Kult miteinander verbunden sind⁷², erweist es sich im Verlauf der folgenden Kapitel als durchaus zulässig, beide Erscheinungsformen und deren Merkmale zu untersuchen beziehungsweise Vergleiche über ihre Phänomenologie anzustellen. Im Besonderen soll auf die Beschaffenheit der kindlichen „Lebensbühne“ im Gegensatz zur theatralen Bühne, das Kind als Schauspielerpersönlichkeit, die Verwendung theatralischer Zeichen im kindlichen Spiel sowie die Möglichkeiten und Formen der Interaktion

⁶⁹ Kindermann Theatergeschichte Europas: 1957. S. 18.

mit der Umwelt eingegangen werden. All diese Merkmale sind immer in Bezug auf die theatralischen Konventionen zu sehen und in dieser Weise zu erörtern.

3.1.1 Die Bühne als Präsentationsfläche

Im wörtlichen Sinn ist laut Girshausen unter der Bühne ein als „für die Aufführung bestimmter Ort der Schauspieler“ zu verstehen, der zugleich den vorgestellten Schauplatz der von ihnen verkörperten Handlung darstellt⁷³. Daraus lässt sich ableiten, dass der Schauspieler als Akteur eine Repräsentationsplattform benötigt, auf der er sich selbst mittels seiner Rolle darstellen kann. Dieses Bedürfnis des Agierenden verlangt, Girshausen zufolge, nach einem von der Gesellschaft definierten Raum der Selbstdarstellung. Im gesellschaftlichen Rahmen dient der Raum, der die Bühne umschließt, prinzipiell dazu, menschliche Tätigkeiten zu zeigen. Die Art der Ausübung dieser Tätigkeiten obliegt dabei einzig und allein dem Darsteller⁷⁴.

Der Raum des kindlichen Spiels wird in diesem Zusammenhang, wie Auwärter ausführt, von seiner Umwelt gebildet⁷⁵. Der Raum hat hier, den Ausführungen von Fischer- Lichte zufolge, eine symbolische Funktion⁷⁶ und soll als Zeichen gesellschaftlicher Werte und Normen interpretiert werden. Lichte führt weiters aus, dass neben dem symbolischen Ausdruck der Gesellschaft der Raum auch dazu dient, die Ideologien einer Gesellschaft zu transportieren. Sie definiert also die Symbolhaftigkeit des Raumes als Zeichen, das für etwas steht, also mit dem Ausdruck von Bedeutungen spielt. Den theatralen Konventionen eines dramatischen Theaterdiskurses folgend, ist also insbesondere auf die Raumanordnung einer spielerischen Handlung zu achten.

Lichte führt weiters die Möglichkeit der Repräsentation einer Szene oder der Selbstdarstellung eines Akteurs innerhalb des Bühnenraumes an, welche zur

⁷³ Vgl. Girshausen, Theo: Epochen, Ensembles, Figuren, Spielformen, Begriffe, Theorien. In: Theaterlexikon Band 2. C. Bernd Sucher [Hrsg.]: München: dtv 1996. S. 75.

⁷⁴ Vgl. Ebd. S. 77.

⁷⁵ Vgl. Auwärter Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität 1976. S. 10.

⁷⁶ Vgl. Lichte- Fischer: Semiotik des Theaters. Bd.1 1983 S. 133.

theatralen Interaktion im Bühnenraum führt.⁷⁷ Um die Intention der dargestellten Handlung an den Zuschauer herantragen zu können, ist der Schauspieler also gefordert, mit Hilfe der Bühnenkonventionen das Gewünschte auszudrücken, also den Funken überspringen zu lassen. Hierbei ist erkenntlich, dass der praktische Nutzen des Bühnenraums weniger Bedeutung erfährt als sein symbolischer Wert. Das Publikum muss erkennen können, was die Symbolik der Bühne zum Ausdruck bringen will. So kann der Bühnenraum neben anderen theatralen Zeichen nochmals concludierend als *bedeutungserzeugendes System*⁷⁸ bezeichnet werden.

Den Vergleich des dramatischen und des postdramatischen Bühnenraumes diskutiert Lehmann in seinen Ausführungen über das postdramatische Theater.⁷⁹ Lehmanns Erkenntnissen zu Folge lässt sich der Bühnenraum als ein System bezeichnen, dessen Repräsentationsform von der Art der theatralen Darstellung abhängig ist. Die Ausgestaltung des Bühnenraums hängt also in erster Linie von der Darstellungsform des performten Stücks ab. Er sieht den Bühnenraum einen „Spiegel“, der den Bühnenrahmen zwischen fiktiver Bühnenwelt und Zuschauer- Welt bildet.⁸⁰

Lehmann zufolge definiert das dramatische Theater seine Bühne dabei völlig konträr im Vergleich zu den postdramatischen Bühnenkonventionen⁸¹. Die Dramatik, welche in der Aufführungspraxis der Griechen unter Aristoteles wurzelt, findet ihre Ausformung in einer Bühne, die wie ein *Spiegel des Betrachters*⁸² fungiert. Diese Spiegelung ermöglicht dem Zuschauer des dramatischen Theaters, in die Illusion der Handlung eintauchen zu können. Die Bühne und das Publikum verschmelzen vollkommen ineinander, sodass sich der Rezipient mit der Handlung identifizieren kann. Die Wahrnehmung des Betrachters wird bei diesem Vorgang von einer Fülle an semiotischen Zeichen beherrscht, auf die im Laufe dieses Abschnitts noch näher einzugehen ist.

⁷⁷ Vgl. Lichte- Fischer: Semiotik des Theaters. Bd.1. 1983. S. 137.

⁷⁸ Vgl. Ebd. S. 135.

⁷⁹ Vgl. Lehmann, Hans- Thieß: Postdramatisches Theater. Frankfurt/Main: Verlag der Autoren 2008.

⁸⁰ Vgl. Ebd. S. 285.

⁸¹ Vgl. Ebd. S.289.

⁸² Vgl. Ebd. S.289.

Zunächst drängt sich jedoch die zu erörternde Frage in den Vordergrund, was generell als Bühnenraum zu verstehen ist. Nach Fischer- Lichte lässt sich der Bühnenraum als jener Teil der theatralen Interaktion bezeichnen, wo der Akteur eine spielerische Tätigkeit vollzieht, um eine Rolle darzustellen.⁸³ Insbesondere in Bezug auf das kindliche Spiel muss das Augenmerk der Untersuchung hier auf die Tatsache gelenkt werden, dass eine Bühne nach Fischer- Lichte an jedem Ort definiert werden kann, es also keinen strengen Vorgaben bedarf, was nun als Bühne im klassischen Sinn zu bezeichnen ist. Die Art der Raumkonzeption hat jedoch Auswirkungen auf die Beziehung des Schauspielers zu seinem Publikum.

An dieser Stelle sei wieder ein Vergleich zwischen dramatischer und postdramatischer Darstellungsform am Theater angeführt, welcher an die Ausführungen Lehmanns angelehnt ist. Bei diesem Vergleich führt Lehmann aus, dass das dramatische Theater sein Publikum mittels der dafür festgelegten Bühnenkonventionen auf Distanz zum Akteur und der Bühnenhandlung hält, während es, so Lehmann, im postdramatischen Theaterraum zu einer extremen Nähe zwischen Rezipient und Akteur kommt.⁸⁴ Jeder Blick und jede Körperbewegung wird dabei in die unmittelbare Wahrnehmung des Zuschauers integriert. Er wird also Teil der Handlung, da alle trennenden Elemente der dramatischen Bühne verfallen. Das dramatische Theater bedient sich hier dem althergebrachten Moment des *Ritus*⁸⁵, wie er auch im kindlichen Spiel gegenwärtig ist. Dieser Bezug zwischen Spiel, Theater und Ritus wurde einleitend ausführlich erörtert.

Mit Hilfe der großen Bedeutung des Ritus für jede Theaterform, sowie auch für das kindliche Spiel, kann nun eine Brücke zwischen dem dramatischen Theater der Antike und der Postdramatik geschlagen werden. Nach Lehmann findet sich in der Postdramatik wie im Theater der Antike der Moment der *mitgelebten Energie*⁸⁶ wieder, die den Zuschauer dazu veranlasst, emotional an dem

⁸³ Vgl. Lichte- Fischer Semiotik des Theaters Bd.1. 1983. S. 142.

⁸⁴ Vgl. Ebd. S. 285.

⁸⁵ Vgl. Kindermann Theatergeschichte Europas Bd.1. 1957. S. 13.

⁸⁶ Vgl. Lehmann Postdramatisches Theater 2008. S. 289.

gezeigten Stück in der Weise teilzuhaben, dass er auch körperlich Auswirkungen des Miterlebens zu spüren bekommt.

In Bezug auf das Verhältnis zwischen Schauspieler und Zuschauer innerhalb des postdramatischen Theaterraumes wird, angelehnt an Lehmanns Ausführungen, deutlich, dass die körperliche Nähe des Zuschauers zum Akteur vor allem durch den veränderten Bühnenraum möglich wird. So sind die Zuschauer oft rund um die Darsteller angesiedelt, oder die Schauspieler bewegen sich mitten durch den Zuschauerraum. Der Raum als Betätigungsfeld des Akteurs wird gleichsam zum Betätigungsfeld des Zuschauers, wodurch er immer engere Dimensionen einnimmt.

Dieses Feld lässt sich mit der Umwelt des Kindes vergleichen. Im Zusammenhang mit der Bestimmung theatraler Räume ist der Theaterraum des Kindes aufgrund seiner nicht bestimmbaren Abgrenzung durch umweltbedingte Barrieren⁸⁷, wie der postdramatische Raum, als *zentrifugaler Raum*⁸⁸ zu definieren. Innerhalb dieser Raumanordnung eröffnen sich laut Lehmann neue Möglichkeiten, sich Imaginationen der Wirklichkeit anzueignen. Während im dramatischen Theater die Umwelt, also das Spielfeld für die dargestellte Rolle dadurch erkenntlich wird, dass die Handlungen des Akteurs in diesem Umfeld als jene der handelnden Figur anzusehen sind, macht das postdramatische Theater den Zuschauer selbst zu einem Akteur, da die Grenzen zwischen Zuschauerraum und Bühne gesprengt werden. Es findet also keine Separation der Räume statt, die den Bereich des Agierenden von dem Raum trennt, in dem sich die dargestellte Figur befindet, wie es im dramatischen Theater der Fall ist. Die Illusion des dramatischen Theaters wird also durch die exakte Trennung von realer und fiktiver Ebene gewährleistet, während der zentrifugale Raum des postdramatischen Theaters zur eigenständigen Imaginationsfähigkeit des Zuschauers führt.⁸⁹

⁸⁷ Vgl. Edelstein, Wolfgang; Habermas, Jürgen: Soziale Interaktion und soziales Verstehen Frankfurt/Main: Suhrkamp 1984. S.285.

⁸⁸ Vgl. Ebd. S. 285

⁸⁹ Vgl. Lehmann Postdramatisches Theater 2008. S.289.

Die Räume der Postdramatik werden aufgrund ihrer Offenheit und der aktiven Einbindung des Zuschauers in das Geschehen als *metonymische Räume*⁹⁰ bezeichnet. Das individuelle Einbinden des Zuschauers hat zur Folge, dass der *metamorphe Raum*⁹¹ des Dramas in Auflösung begriffen ist. Nicht mehr das Ähnliche wird betont, sondern die Handlung in permanente Bewegung versetzt. Während der postdramatische Raum also auf die Aktion des Zuschauers angewiesen ist, vollzieht der dramatische Raum einen psychologischen Trick, um den Rezipienten an das dargestellte Geschehen zu binden. Das dramatische Theater bietet dem Rezipienten lediglich die Möglichkeiten mit den Konventionen des Spielfeldes umzugehen, was er aber individuell daraus formt, welche Darstellung er wählt, obliegt dem Akteur selbst.⁹² So bildet die räumliche Anordnung nur den Rahmen der theatralen Handlung und Interaktion. Dabei muss sich der Schauspieler als Bedingung seiner Repräsentation der Beschaffenheit der Bühne, also vor allem der zur Verfügung gestellten Dekoration, anpassen.

Im Bezug zur Wirklichkeitsebene, die durch den dramatischen und postdramatischen Raum erzeugt werden kann, ist nach Lehmann⁹³ ersichtlich, dass das dramatische Theater als „perspektivisches Fenster“⁹⁴ betrachtet werden kann, welches symbolisch für die Realität steht, diese aber nicht konkret abbildet. Die dargestellte Welt existiert nur in der scheinbaren Realität der Szene, wirkt dort aber als ein totales Ganzes. Das postdramatische Theater hingegen gliedert den Theaterraum in die Realität der Zuschauer ein, wird also ein Teil ihrer unmittelbaren realen Wahrnehmung. Er stellt nahezu einen Ausschnitt der Wirklichkeit des Publikums dar.

3.1.2 Der Schauspieler und seine Rolle

In diesem Kapitel gilt es zu erörtern, welche Funktion die Rolle eines Schauspielers für ihn selbst und das Publikum hat. Weiters dient die

⁹⁰ Vgl. Lehmann Postdramatisches Theater 2008. S. 287.

⁹¹ Vgl. Ebd.S. 290.

⁹² Vgl. Lichte- Fischer Semiotik des Theaters Bd.1. 1983. S. 142.

⁹³ Vgl. Lehmann Postdramatisches Theater 2008. S. 288.

⁹⁴ Vgl. Ebd. S.288.

Auseinandersetzung mit diesem Aspekt dazu, den schauspielerischen Gehalt der Rolle im kindlichen Spiel zu ergründen. Jenisch führt in diesem Zusammenhang aus, dass das darstellerische Feld⁹⁵ aus den oben beschriebenen Bühnenkonventionen und der Ausdrucksfähigkeit des Schauspielers resultiert. Dies bedeutet, dass der Darsteller mittels seines Körpers ausdrückt, was er in seinem Inneren fühlt. Dies lässt vermuten, dass der Schauspieler es gewohnt ist, mittels seiner Rolle ein Ereignis körperlich und emotional darzustellen. In der Rolle drückt er aber auch seinen eigenen Standpunkt aus, legt also jene Erlebnisse in die Handlung hinein, die er selbst erfahren hat.

Dieser Umstand setzt ihn in Verbindung mit dem von Mogel beschriebenen *Erlebniswert*⁹⁶ des Kindes beim Spiel. Während das Spiel für das Kind seine aktuelle, unmittelbare Wirklichkeit bildet, welche es als real gegeben ansieht, überträgt der Schauspieler, so Jenisch, die Ereignisse lediglich auf die Figur und projiziert sie in deren Charakterzüge. Er weiß jedoch, dass seine darzustellende Figur und dessen Umfeld fiktiv sind. Er ist sich bewusst, dass die Situation nichts mit der Realität zu tun hat und kann nach der Aufführung, die eine abgeschlossene Wirklichkeit bildet, wieder in die Realität zurückkehren. Das Imaginieren des Schauspielers besteht laut den Ausführungen von Jenisch darin, sich in die Figur und deren Charakter hineinzusetzen, also darzustellen, wie die Figur handeln, wie sie denken könnte.⁹⁷

Auch auf subjektiver Ebene erkennt der Schauspieler, dass ihn in der Realität nichts mit dieser Figur verbindet. Dies lässt subsumierend deutlich werden, dass die imaginierte Welt des Schauspielers zwar fiktiv ist, jedoch von ihm auch als solche wahrgenommen wird. Weiters lässt sich aus den Aussagen von Jenisch und Mogel ableiten, dass das Kind die dargestellte Realität seiner Spielwelt als für es selbst tatsächlich real empfindet. Es ahmt die Interaktionsformen und den Habitus seiner Umwelt direkt nach, während der

⁹⁵ Vgl. Jenisch, Jakob: Ich selbst als ein anderer. Der Darsteller und das Darstellen. Grundbegriffe für Praxis und Pädagogik. Berlin: Henschel 1996. S. 15.

⁹⁶ Vgl. Mogel Psychologie des Kinderspiels 2008. S. 13.

⁹⁷ Vgl. .Jenisch Der Darsteller und das Darstellen 1996. S 45.

Schauspieler meist nur erahnen kann, wie die dargestellte Figur auf der Bühne reagiert und interagiert hat. Das Erleben des Kindes und die Umsetzung dieses Erlebens in Handlungen beschreibt Mogel folgendermaßen:

Ein Kind, das Autofahren spielt, fährt erlebnismäßig tatsächlich Auto. Nur dem außen stehenden Erwachsenen[...] mag es so vorkommen, dass das Kind nur so tue, als fahre es Auto. Subjektiv und im eigenen Erleben, fährt das Kind wirklich Auto, obwohl die äußere Wirklichkeit des Spielgeschehens eigentlich nicht erlaubt, dieses objektiv als Autofahren zu beschreiben.⁹⁸

Im Gegensatz zum kindlichen Spielverhalten ist das Geschehen auf einer Bühne für den Zuschauer durchaus wahrnehmbar. Es lässt sich aus dem vorher diskutierten Argumenten also ableiten, dass sich der Schauspieler und das Publikum der Theatersituation, im Gegensatz zum Kind, bewusst sind, dass die Handlung gespielt ist. Die Spielwirklichkeit der theatralen Handlung unterscheidet sich von der kindlichen Spielwirklichkeit dadurch, dass das Kind diese Wirklichkeit als wahr ansieht, sie also zu einer imaginierten Realität macht. Die Spielwirklichkeit des Schauspielers hingegen weist laut Jenisch keine natürlichen Gegebenheiten auf, sondern wird von ihm künstlich erzeugt. Er versucht das Wesen der Figur in ihrem Kontext, in ihrer Lebenswelt nachzuvollziehen und mit eigenen Erinnerungen zu vermischen.

Im Gegensatz dazu lernt der Schauspieler aber nicht wie das Kind, durch Schauspiel die Realität kennen und zu erfassen, sondern er stellt die Realität einer fiktiven Person dar. Diese Form der Darstellung hat aber nichts mit seiner eigenen Wirklichkeit zu tun.⁹⁹ Dennoch finden sich hier Parallelen zum kindlichen Spiel, da der Schauspieler seine eigenen Erfahrungen in den zu memorierenden Text einbringt und daraus eine Welt schafft, die nicht existiert, aber von ihm persönlich interpretiert wurde. Im Gegensatz zur von Mogel diskutierten Selbstzwecklichkeit¹⁰⁰ des kindlichen Spieles verfolgt der Schauspieler, wie schon erläutert wurde, den äußeren Zweck, seine von ihm dargestellte Welt einem Publikum zu präsentieren.

⁹⁸ Mogel Psychologie des Kinderspiels 2008. S. 13.

⁹⁹ Vgl. Jenisch Der Darsteller und das Darstellen 1996. S.28.

¹⁰⁰ Vgl. Mogel Psychologie des Kinderspiels 2008. S. 37.

Das Schauspiel verfolgt also den Zweck, die Gefühle der Figur zu transportieren und die inneren Bilder, die der Schauspieler damit verbindet, durch den Körper und die Sprache auszudrücken.¹⁰¹ Die Intention des Schauspielers besteht also darin, die Aussagen des memorierten Textes zu transportieren. Die Rolle wird demnach Jenisch zufolge weniger durch das Verlangen gespeist, jemand Anderer zu sein, um sich entwickeln zu können, sondern die Gefühle der Figur werden durch Sprache und Körperbewegung performt.¹⁰² Natürlich muss der Schauspieler in der Lage sein, sich in die Figur hinein zu leben um sie adäquat darstellen zu können. Sie dient dazu, dem Publikum gewisse Verhaltensweisen der dargestellten Person näher zu bringen.

So werden mittels der Rolle, Erwartungen der Gesellschaft an den einzelnen Zuschauer transportiert, sie dient also neben dem künstlerischen Aspekt, dem Transport unterschiedlicher Verhaltensweisen, die das Publikum nachahmen oder meiden soll. So trägt die dargestellte Figur Verhaltensweisen in sich, die von diesem Typus allgemein erwartet werden. Im Gegensatz zur vom Kind eingenommenen Rolle braucht der Schauspieler ein gewisses Maß an Distanz zur Figur, um sich mit ihr identifizieren zu können. Die Phantasie des Darstellers, die er in die Rolle legt, kommt laut Jenisch also dadurch im Spiel zum Einsatz, dass er alles, was er aufgrund seiner Erziehung, seiner Erfahrungen und Erlebnisse weiß und die Erinnerung davon, für jeden Figurencharakter neu zusammenfasst und daraus seine Imaginationsfähigkeit¹⁰³ entwickelt.

3.1.3 Die Inszenierung als Darstellungsform

Um die Inszenierungsweise einer künstlerischen Darstellung näher untersuchen zu können, sei im Folgenden zunächst der Terminus der Darstellung an sich in den Fokus der Betrachtungen gerückt. Der Terminus *Darstellung* kommt vom

¹⁰¹ Vgl. Jenisch Der Darsteller und das Darstellen 1996. S. 16.

¹⁰² Vgl. Ebd. S. 16.

¹⁰³ Vgl. Ebd. S. 45.

lateinischen Begriff *repraesentatio*¹⁰⁴. Dies deutet schon die Funktion einer Darstellung an, die darin liegt, das Publikum mit sozialen Wirklichkeiten, der Realität möglichst getreu zu konfrontieren. Der Alltag wird zum Stoff des Theaters verarbeitet und in Form von Rollen wieder an das Publikum gebracht. Aus diesem Grund wird der darstellerische Vorgang am Theater auch als *Rollendarstellung*¹⁰⁵ bezeichnet. Sie dient dazu, soziale Rollen des Alltags aufzuzeigen und das Publikum dazu anzuregen, über das Gezeigte zu reflektieren.

In diesem Abschnitt des Betrachtungsspektrums vorliegender Arbeit wird auf die Inszenierungsweisen und Darstellungsformen des Theaterspiels Bezug genommen. Um die Termini *Inszenierung* und *Darstellung* näher zu definieren, bedarf es weiters eines Verweises auf die Verbindung von Theater und Spiel. So kann das Theater laut Metzler im Wesentlichen als eine besondere Form des Spiels¹⁰⁶ verstanden werden. Darstellung und Inszenierung setzten das Theater in Bezug zum Drama mit seiner ästhetischen und kathartischen Wirkung auf den Zuschauer. Um Theater und dessen Intention inszenieren zu können, muss der Regisseur gleichsam wie der Darsteller, den von Aristoteles begründeten Regeln der *poesis, mimesis und aisthesis* folgen¹⁰⁷.

Die *poesis* bezieht sich im aristotelischen Sinn auf den dramatischen Text und seine Umsetzung auf der Bühne, die *Mimesis* subsumiert den Versuch, den dramatischen Text durch den Schauspieler darzustellen. Schon im wörtlichen Sinn des Begriffs *mimesis* wird die enge Verwobenheit dieses Terminus mit dem darstellerischen Vorgang deutlich, da die griechische Bezeichnung *mimeisthai* „mit durch Tanz (Kult) zur Darstellung bringen“¹⁰⁸ gleichzusetzen ist. Der Darsteller ahmt also innerhalb des mimetischen Prozesses Handlungen nach und bringt diese auf die Bühne. Die nachahmende Darstellung führt

¹⁰⁴ Vgl. Metzler Lexikon Theatertheorie. Erika Fischer-Lichte, Doris Kolesch und Matthias Warstat (Hrsg.). Stuttgart: Metzlersche Verl. Buchh. und Poeschel 2005. S. 55.

¹⁰⁵ Vgl. Ebd. S. 55.

¹⁰⁶ Vgl. Göhmann, Lars: Theatrale Wirklichkeiten. Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung.. Berlin,[u. a.] Diss.2004. S. 41.

¹⁰⁷ Vgl. Ebd. S. 43.

¹⁰⁸ Metzler Lexikon Theatertheorie 2005. S. 56.

letztendlich zu einer Konstruktion von Wirklichkeit auf der Bühne, was den theatralischen Sinn einer darstellerischen Handlung sublimiert.

Zusammenfassend kann abgeleitet werden, dass der Darsteller hier seinen geistigen Vorstellungen getreu, welche von seinen persönlichen Erfahrungen durchzogen sind, die ihn umgebende Umwelt nachahmt, mit der Intention, diese in Frage zu stellen. Der mimetische Prozess des Theaters dient also dazu, den Zuschauer darauf aufmerksam zu machen, was in der Realität zu beobachten, zu hinterfragen ist. Er nimmt sein Umfeld also nicht als gegeben an, sondern möchte durch seine Darstellungsweise aufzeigen, was an der Realität veränderbar wäre, wie sie durch eigenes Handeln neue Dimensionen erreichen kann. Um durch die dargestellte Handlung auf der Bühne zu wirken und so zum Publikum durchdringen zu können, braucht der Darsteller die Fähigkeit, alles, was er selbst schon im realen Leben gefühlt oder gesehen hat, also seine Lebenserfahrung, in die Darstellung zu verweben. Die Repräsentation der dargestellten Handlungen sowie die Auslegung des Figurencharakters hängen also mit dem Einfühlungsvermögen des Darstellers zusammen.¹⁰⁹

Weiters muss der Darsteller, so Jenisch, in der Lage sein, sich in die dargestellte Welt hineinzusetzen, indem er darüber reflektiert, warum die durch ihn darzustellende Figur auf die vorgeschriebene Weise handelt, also was sie dabei denkt und empfindet. Dieser Vorgang wird, Jenisch zufolge, als *darstellerische Empathie*¹¹⁰ bezeichnet. Um diesen Begriff zu erläutern, führt er aus, dass die eigene Person des Darstellers in den Hintergrund tritt und mit der Figur verschmilzt.

Das Einswerden des Schauspielers mit dem Charakter einer Figur beschreibt Bahr anhand der Ansichten Denis Diderots. Demnach braucht der Schauspieler ein hohes Maß an *sensibilité*¹¹¹, also die Fähigkeit, wie die Figur zu fühlen, zu handeln und zu denken. Daraus ergibt sich, so Diderot, die Imagination als

¹⁰⁹ Vgl. Jenisch Der Darsteller und das Darstellen 1996. S. 22.

¹¹⁰ Vgl. Ebd. S. 22.

¹¹¹ Vgl. Bahr, Andreas: Imagination und Körper. Ein Beitrag zur Theorie der Imagination mit Beispielen aus der zeitgenössischen Schauspielinszenierung. Bochum: Universitätsverlag 1990. S. 67.

kreativer Akt des Darstellens. Durch die Imagination wird es dem Schauspieler nun möglich, vollends in der Figur und deren Habitus zu schlüpfen: „Je mehr Subjektivität transformiert wird und aus dem Ich – Selbst der gespielte Andere hervortritt, um so stärker wird nach einem langen Probenprozess der Zuschauer das spielende Subjekt nicht mehr von der gespielten Rollenfigur unterscheiden“¹¹²

Um mit der Figur eins zu werden, tritt beim Schauspieler der Prozess des Imaginierens in Kraft. Dieser Prozess ermöglicht dem Akteur, sich bewusst zu überlegen, welche Charakterzüge er bei der Figur hervorheben will, welche Figur er zeichnen will. In diesem Vorgang des körperlichen *Nicht- Handelns*¹¹³ werden in ihm mittels seiner geistigen Vorstellung Bilder hervorgerufen, die er dann auf der Bühne szenisch umsetzt. Die Rolle, welche der Schauspieler zu spielen hat, muss dieser mit seinem ganzen Körper und Geist ausleben, er muss in der Darstellung aufgehen, die Figur scheinbar in allen Bereichen ausfüllen. Dies drückt er mittels seiner Mimik, Gestik und Körperbewegung aus, was Jenisch als eine Wechselwirkung zwischen *äußerem und innerem Potential des Darstellers*¹¹⁴ bezeichnet.

Der Schauspieler kann seine Phantasie also sowohl körperlich als auch mental einsetzen um etwas mittels seiner Rolle auszudrücken. Dabei geht er vollends in der Figur auf, er kann also im theatralen Spiel so tun, als ob die dargestellten Vorgänge real wären. Die Intention, welche hinter der Figurendarstellung steht, kann vom Schauspieler zielgerichtet durch seine Phantasie auf der Bühne umgesetzt werden. Um sich in Imagination zu versetzen, braucht der Darsteller also ein bewusstes Körpererleben¹¹⁵, welches unbewusste Phantasien zum Ausdruck kommen lässt. Um die Prozesse der Imagination und Körperlichkeit voranzutreiben, braucht der Darsteller ein ausgeprägtes emotionales Gedächtnis, welches seine Lebenserfahrungen speichert und in der Inszenierung wiedergibt. Den zweiten Teil des darstellerischen Prozesses am

¹¹² Jenisch Der Darsteller und das Darstellen 1996. S. 86.

¹¹³ Vgl. Ebd. S. 45.

¹¹⁴ Vgl. Ebd. S. 16.

¹¹⁵ Vgl. Bahr Imagination und Körper 1990..S. 63.

Theater bildet das Publikum. Dieses nimmt das Bühnengeschehen und die darin konstruierte Wirklichkeit wahr und verarbeitet sie mit allen Sinnen. Dieser Vorgang der sinnlichen Wahrnehmung durch das Publikum wird mit dem Terminus *aisthesis*¹¹⁶ versehen.

Mit Hilfe des hier skizzierten Modells des theatralen Prozesses einer Darstellung kann nun, angelehnt an die Argumentation von Jenisch, auf den Zusammenhang zwischen Darstellung und Inszenierung eingegangen werden. Auf der Bühne dient der mimetische Prozess einer Darstellung im Wesentlichen dazu, eine dramatische Erzählung zu verkörpern, also bildlich zu machen. Der Zuschauer erlebt die Handlung in leiblicher, körperlicher Form, sodass sie keine geistige Vorstellung, sondern für ihn dargestellte, scheinbare Realität ist. Dem Darsteller muss durch *darstellerische Identifikation*¹¹⁷ gelingen, den Zuschauer darüber vergessen zu machen, dass alles nur gespielt ist, die Szene muss für den Zuschauer wahrhaftig sein. In diesem Zusammenhang ist es von Bedeutung zu erwähnen, dass der Schauspieler, so Jenisch, immer eine Distanz zwischen Rolle und Realität zu wahren hat. Die darstellerische Identifikation reicht also nur bis zu der Stelle, ab der diese Grenze zu verschwimmen droht, obwohl die Distanz zur Fiktion einer Rolle dem Darsteller stets bewusst ist.

Wie kann nun eine Darstellung inszeniert werden? Dazu ist zunächst zu definieren, welche Bedeutungen unter diesem Terminus zu subsumieren sind. Der Begriff *Inszenierung*¹¹⁸ entstammt dem Französischen *mise-en-scene*, was soviel bedeutet, wie In- Szene- setzen. Es geht also darum, das vom Schauspieler Dargestellte richtig zu positionieren, damit seine Intention und jene des Werks dem Publikum vermittelt werden können. Um die Wirkung einer dargestellten Handlung zu verstärken, werden äußere Hilfsmittel, wie Requisiten, Bühnenbild, Maske oder Ähnliches verwendet. Der Darsteller tritt mit dem Regisseur in Verbindung, um ihm seine darstellerische Empathie der

¹¹⁶ Vgl. Bahr *Imagination und Körper* 1990. S. 43.

¹¹⁷ Vgl. Jenisch *Der Darsteller und das Darstellen* 1996. S. 28.

¹¹⁸ Vgl. Metzler *Lexikon Theatertheorie* 2005. S.146.

Figur und deren Welt gegenüber zu schildern und Vorschläge der Umsetzung zu erhalten.

Die Wirkung der Inszenierung kann nur im Laufe des Spiels erkannt werden und ist mit einer bestimmten *Schaffensästhetik*¹¹⁹ des Darstellers verbunden. Es geht Jenisch zufolge im Prozess der Inszenierung darum, das Material, welches der Dramenstoff bildet, so zu bearbeiten, dass er auf der Bühne eine möglichst zeitgemäße Aussage trifft. Um die bestmögliche Wirkung beim Publikum zu erzielen, wird festgelegt, welche Handlungsabläufe an welchem Ort, wann und auf welche Weise dem Publikum dargeboten werden, um die Botschaft des Stücks transportieren zu können. Der Spielcharakter einer Aufführung zeigt sich dabei darin, dass jede Darstellung eines Sachverhalts innerhalb der Aufführung veränderbar, also nicht endgültig festlegbar ist. Die Reaktion der Mitspieler auf eine Handlung ist immer offen und wirkt bei jeder Form der Darstellung differenziert.¹²⁰

Dabei kommt es innerhalb der Inszenierung im Unterschied zum Spiel, zu einem unverwechselbaren, einmaligen Ereignis, welches bei jedem Spielvorgang anders wahrgenommen und rezipiert wird. Ein wichtiger Effekt der Inszenierung liegt laut Jenisch in der Herstellung von Authentizität. Die *darstellerische Identifikation*¹²¹ seitens des Schauspielers gegenüber seiner Rolle muss auf das Publikum überspringen, sodass sie in die Handlung hineingezogen werden. Der inszenierte Charakter einer imaginierten Situation wird also scheinbar zu authentischer, natürlicher Realität.

Zusammenfassend dient der Vorgang der Inszenierung also dazu, dem Menschen Fiktionen zu liefern und ihnen innerhalb dieser Trugbilder eine neue Wirklichkeit zu präsentieren, wobei alles, was möglich scheint, nun nicht mehr real ist. Der Schauspieler erzeugt diese Scheinrealität durch den Vorgang der *sinnlichen Wahrnehmung*, der schon erwähnten aisthesis. Diese Vorgänge erfolgen laut Bahr:

¹¹⁹ Vgl. Jenisch Der Darsteller und das Darstellen 1996 S. 14.

¹²⁰ Vgl. Metzler Lexikon Theatertheorie 2005. S. 55.

¹²¹ Vgl. Jenisch Der Darsteller und das Darstellen 1996. S. 45.

[...] in der Absicht, für das Publikum die Realität einer Szene entstehen zu lassen; diese Realität hat ihren Ausgangspunkt in der Realität der sinnlichen Wahrnehmung (Geräusche, , Objekte, körperliche Empfindungen, wie Schmerz), die eine Verbindung zwischen der Intensität der emotionalen Erfahrung und einem Verhalten herstellen sollen, dass auf die einfachste[...] Weise so ist, wie es in einer derartigen Situation sein könnte.¹²²

Jenisch zufolge drückt sich die Imaginationsfähigkeit des Schauspielers in der Inszenierung als Prozess aus.¹²³ Um ihn voranzutreiben, muss der Darsteller neben einem hohen Maß an Phantasie und Empathie über ein ausgewogenes Körperbewusstsein verfügen. Um die Fähigkeit der Imagination zu üben, improvisiert der Schauspieler auf der Bühne. Neben der Fertigkeit des Improvisierens¹²⁴, helfen ihm auch Requisiten, Masken und andere Materialien um sich in Figuren hineinzusetzen.

So legt Bahr Voraussetzungen einer Inszenierung fest, die bei jedem Theaterstück einzuhalten sind. Der Darsteller hat sich mittels seines Körpers in Szene zu setzen, also durch den Körper auszudrücken, welche Intentionen in einem Text enthalten und auf die Bühne zu transportieren sind. Der Darsteller ist während der Inszenierung dazu angehalten, alle Regungen seines Körpers genau zu erfassen und dadurch seine Wahrnehmung zu schulen. Dabei hat er genau auf Veränderungen seines Körpers einzugehen.

Das Theater und seine Inszenierungsform, so kann zusammengefasst werden, ist im Gegensatz zum freien kindlichen Spiel zweckgebunden. Die Inszenierung richtet sich dabei immer an eine Öffentlichkeit, die sie anzusprechen versucht. So kann man unter dem Inszenierungsprozess auch ein öffentliches In- Szene- Setzen verstehen, welches die Theaterkunst an sich von Anfang an bestimmt. Beim Kind könnte man diesen Vorgang auch als In- Szene- Setzen verstehen, was jedoch nur für es selbst ohne öffentlichen Zweck erfolgt.

3.1.4 Verwendung theatraler Zeichen

Der theatrale Handlungsvorgang beinhaltet eine Fülle von Zeichensetzungen, auf Grund derer die Kommunikation zwischen Schauspielern und Publikum

¹²² Bahr, Andreas: Imagination und Körper 1990. S. 64.

¹²³ Vgl. Jenisch Der Darsteller und das Darstellen 1996. S. 13.

¹²⁴ Vgl. Ebd. S. 76.

abläuft. Es ist zunächst festzulegen, was generell als Zeichen auf dem Theater definiert werden kann.

Zu theatralen Zeichen gehören Fischer- Lichte zufolge alle Geräusche bzw. Musik an sich, ferner die nonverbalen Ausdrücke des Körpers, wie Mimik oder Gestik,¹²⁵ sowie anthropologisch gesetzte Zeichen, welche zur Gestaltung des Körpers dienen. Unter diese fallen Kostüm, Maske oder Frisuren. Neben den schauspielerbezogenen Zeichen beinhaltet der von Fischer- Lichte bezeichnete theatrale Code¹²⁶ Zeichen des Raumes, auf die bei der Auseinandersetzung mit dem theatralen Bühnenraum schon ausführlich Bezug genommen wurde. Das Theater setzt den Schauspieler mit dem Publikum in Beziehung, sodass sie miteinander interagieren.

Wie in den vorausgegangenen Kapiteln dieses Abschnitts bereits angedeutet wurde, braucht das theatrale Agieren als Vermittlung von Zeichen zu allererst eine Bühne, damit sich der Schauspieler, der selbst Träger von Zeichen ist, räumlich sichtbar vom Publikum abgrenzen kann. Der Schauspieler leitet Informationen und Botschaften des Stücks an das Publikum weiter. Dieses kann einerseits seine Gemütszustände genau beschreiben, andererseits die Auswirkungen der Handlung auf seine Person wiedergeben. Diese Vorgänge basieren unter anderem auf der Fähigkeit des Theaters, Bedeutungen¹²⁷ zu erzeugen.

Um miteinander in Beziehung treten zu können, sind sowohl Schauspieler als auch Zuschauer einer Fülle von Normen und Regeln der Theaterkunst unterworfen. Um die Funktion der Bedeutungserzeugung auf dem Theater ausführen zu können, hat das Theater einen eigenen internen Code¹²⁸ entwickelt, um die Zeichen auf der Bühne umzusetzen. Die theatralen Zeichen dienen dabei als materielle Träger für etwas, sie repräsentieren also etwas nicht Vorhandenes. Der theatrale Code dient als System, welches theatrale Normen konstruiert, die für jede Aufführung zu gelten haben.

¹²⁵ Vgl. Lichte- Fischer Semiotik des Theaters Bd. 1. 1983. S. 24.

¹²⁶ Vgl. Ebd. S. 20.

¹²⁷ Vgl. Ebd. S. 20.

¹²⁸ Vgl. Ebd. S. 21.

Weiters fungiert innerhalb der Aufführung auch der Code der Rede, welcher dem Schauspieler dazu nützt, den Aufführungstext zu interpretieren. Auf dem Theater bringt der Schauspieler *mimische, gestische, proxemische sowie linguistische*¹²⁹ Zeichen hervor. Alle Bewegungen des Körpers und insbesondere des Gesichts, die der Schauspieler beim Akt der Verkörperung ausführt, werden dabei theatertheoretisch unter dem Begriff *kinesische Zeichen*¹³⁰ subsumiert. Diesem Zeichensystem sind einerseits die *gestischen Zeichen*, andererseits die *proxemischen Zeichen* zuzuordnen. Während gestische Zeichen Bewegungen beschreiben, die vor Ort geschehen, bezieht sich die *proxemische Zeichensetzung* auf Bewegungsabläufe, die durch den Raum erfolgen.

Neben der Wichtigkeit der Sprache für das theatrale System, auf die noch Bezug genommen wird, ist die Notwendigkeit von Körperlichkeit für die theatralische Darstellung hervorzuheben. Um das System der Interaktion zwischen Akteur und Zuschauer zu veranschaulichen, ist es von Nöten sich vor Augen zu führen, dass der Vorgang einer theatralen Handlung darin besteht, dass ein Akteur etwas verkörpert, also eine Intention in Form einer Darstellung an ein Publikum heranträgt¹³¹, welches diese basierend auf seinen individuellen Erfahrungen selektiv rezipiert.

Um Bedeutungen produzieren zu können, basiert die menschliche Zeichensetzung des Theaters auf der Verwendung der Sprache, welche Saussure als *dyadisches Modell*¹³² bezeichnet. Saussure beschäftigte sich mit der Wirksamkeit sprachlicher Zeichen innerhalb eines Diskurses. Das sprachliche Zeichensystem wurde seit Aristoteles¹³³ innerhalb der *Poetik* erforscht, wo er sie als *Verständigung durch Worte*¹³⁴ definiert. Im Bereich der Entwicklungspsychologie wird die Bedeutung der Sprache in den Forschungen Piagets verortet. Das von Saussure bezeichnete *dyadische Modell* zeugt von

¹²⁹ Vgl. Lichte- Fischer Semiotik des Theaters Bd. 1. 1983. S. 45.

¹³⁰ Vg. Ebd. S. 47.

¹³¹ Vgl. Ebd. 25.

¹³² Vgl. Balme Theaterwissenschaft 2001. S. 58.

¹³³ Fuhrmann, Manfred(Hg): Aristoteles. Poetik. Stuttgart: Reclam 1982. S. 23

¹³⁴ Ebd. S. 23.

Relevanz innerhalb der thetralen Zeichensetzung, da es eine neu entwickelte Form der Zeichensetzung darstellt. Dabei geht es ihm um den Vorgang des Artikulierens und der damit zusammenhängenden Unterscheidung zwischen Sprache, *langue*, und Sprechen, *parole*.¹³⁵ Dadurch, dass die Sprache nichts repräsentiert, also kein Zeichen für etwas ist, gewährleistet sie ihre Eigenständigkeit gegenüber dem Sprechen. Sie ist nicht repräsentativ, da sie nicht für etwas Anderes steht. Es verbindet seinen Sinn mit Lautbildern, die innerhalb der Umwelt abgegeben werden.

Nach den Ausführungen Fischer- Lichte¹³⁶ fällt die Sprache den lexikalisch-kontextbezogenen Bedeutungsebenen zu. Sie wird als *linguistisches und paralinguistisches Zeichen* innerhalb des theatralen Codes angesehen. Das *triadische Zeichenmodell*¹³⁷ von Peirce weist auf diese Bezugnahme des Zeichens auf ein anderes Zeichen insbesondere hin. So muss sich das Zeichen immer auf etwas Anderes beziehen, wobei das Objekt, worauf es sich bezieht, nicht von sich aus Zeichen ist, sondern erst durch das Geben von Bedeutung zum Zeichen wird. Zu den visuellen Zeichen sind zusätzlich noch die *mimischen Zeichengruppen* zu zählen.

Alle diese Zeichensysteme bringt der Schauspieler in sein Spiel ein und aus diesem wiederum hervor. Intention des Schauspielers dabei ist es, Bedeutungen herzustellen und dem Publikum durch seine Handlung auf der Bühne zu vermitteln. Um in verschiedene Rollen schlüpfen zu können, muss der Darsteller eine ihm differente Gestalt annehmen und sie in ihrer künstlerischen Individualität mimen. Zur Ausübung dieses Vorganges benötigt der Schauspieler das theatrale Zeichen der Maske.¹³⁸ Dadurch gelingt es ihm, so Lichte, sich in die Empfindungen und den Habitus der zu verkörpernden Figur einzuleben und so den Charakter mit realistischer Überzeugung darzustellen.

¹³⁵ Vgl. Saussure, Ferdinand de; Bally, Charles[Hg]: Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft.3. Berlin [u. a.]: de Gruyter 2001.

¹³⁶ Vgl. Lichte- Fischer Semiotik des Theaters Bd. 1. 1983. S. 45.

¹³⁷ Vgl. Balme Theaterwissenschaft 2001. S. 59.

¹³⁸ Vgl. Lichte- Fischer Semiotik des Theaters Bd. 1. 1983. S. 100.

In Bezug auf die Raumkonzeption des Theaters sind die Requisiten¹³⁹ als theatrale Zeichen hervorzuheben. Diese sind dazu da, theatrale Handlungen zu verändern und zu bereichern. Sie können beliebig gestaltet werden und stehen dadurch in einem ständigen Prozess der Veränderung. Ihre Hauptfunktion ist es, für das Agieren des Schauspielers bereit zu sein, der mit Hilfe dieser Gegenstände den Raum neu definieren und gestalten kann.

Abgesehen von der Bedeutung des Raumes für das theatrale Zeichenkonstrukt geht Lichte in ihren Ausführungen zur Semiotik des Theaters auf die Sprache als Zeichen ein. Der Sprechakt des Schauspielers bringt dabei, so Lichte, das Bestehen von linguistischen und paralinguistischen Zeichensystemen zum Ausdruck. Diese Zeichenfolgen helfen, den lexikalischen Zusammenhang der Aufführung nachzuvollziehen. Das Sprechen des Schauspielers wird auf den jeweiligen Kontext der dargestellten Situation bezogen und erfährt auf diese Weise Bedeutungszusammenhänge. Wenn er auf der Bühne ein Gesangsstück vorzutragen hat, ergänzen *musikalische Zeichen* den Rezeptionsvorgang des Zuschauers. Dazu können alle Geräusche auf der Bühne gezählt werden sowie Musik an sich. In Bezug auf die in dieser Arbeit erörterte Thematik kommt den *mimischen Zeichen*¹⁴⁰ des theatralen Prozesses besondere Bedeutung zu.

3.1.5 Interaktionsformen auf der Bühne

Aus ontologischer Perspektive ist nach Brauneck das Theater als mimetischer Prozess anzusehen, der Wirklichkeit nachahmt. Der daraus resultierende Imaginationsprozess des Theaters im Hinblick auf die imaginierte Wirklichkeit des kindlichen Spiels ist demgemäß als *Realität des Als-Ob*,¹⁴¹ also als *Metapher der Welt*¹⁴² zu bezeichnen. Wie aber ist dieses Wechselspiel zwischen Realität und Erscheinung auf der Bühne umzusetzen?

¹³⁹ Vgl. Lichte- Fischer Semiotik des Theaters Bd. 1. 1983 S. 104.

¹⁴⁰ Vgl. Brauneck, Manfred: Theater im 20. Jahrhundert. Programmschriften, Stilperioden, Reformmodelle Reinbeck: Rowohlt 1986. S. 48.

¹⁴¹ Vgl. Ebd. S. 17.

¹⁴² Vgl. Brauneck Theater im 20. Jahrhundert 1986. S.15.

Um die Theatersituation als solche kennzeichnen zu können, ist zunächst von Bedeutung, wie das theatrale Handeln vom so genannten *Ernsthandeln*¹⁴³ abzugrenzen ist. Der Scheincharakter der Wirklichkeit, wie er auf der Bühne präsentiert wird, muss für Schauspieler und Zuschauer gleichermaßen ersichtlich sein und so zwischen diesen beiden Kommunikationspartnern eindeutig festgelegt werden. So ist es die Grundlage jeder theatralen Interaktion, festzulegen, dass die Darsteller die Rolle des Spielenden annehmen, das Publikum die Rolle des Betrachters. Dieses Zusammenwirken bezeichnet Brauneck als *Dialektik von Spiel und Zuschauen*¹⁴⁴, welche die Basis der theatralen Kommunikation bildet. Dabei wird die Theaterhandlung, so Brauneck, vom Spiel beherrscht, welche Fiktion erzeugt. Diese Fiktionalität muss vom Zuschauer genauso wie vom Darsteller ernsthaft als solche angenommen werden.

Der Ernst der Theaterhandlung liegt nach Brauneck aber zudem vor allem darin, dass das Theater neben der fiktionalen Ebene der Handlung, die als solche anerkannt werden muss, die Theatersituation jenseits der fiktiven Handlung gesellschaftlich festgelegt ist und somit als ernst empfunden wird.¹⁴⁵ Basierend auf diesen Überlegungen birgt die theatrale Interaktion also eine Handlungsstruktur, welche durch das Zusammenwirken von Schauspieler und Zuschauer definiert ist. Der Schauspieler gibt dabei in seiner Handlungsweise vor, jemand anderer zu sein, was das Publikum insofern reflektiert, indem es ihn in seiner fiktionalen Situation betrachtet. Es kann gesagt werden, dass der Zuschauer bei dieser Betrachtung körperlich und emotional vom Schauspieler angesprochen wird, sodass dieser an den Zuschauer Affekte vermittelt.

Aus den Darlegungen Braunecks können Schlüsse auf das kindliche Spiel gezogen werden. Innerhalb der Theatersituation wird im Gegensatz zur kindlichen Spielsituation immer eine Unterscheidung zwischen Spieler und Zuschauer getroffen, da bei der Nichtunterscheidung dieser beiden Kommunikationspartner die Utopie des Theaters nicht mehr gegeben wäre und

¹⁴³ Vgl. Brauneck Theater im 20. Jahrhundert 1986 S.15.

¹⁴⁴ Vgl. Ebd. S. 15.

¹⁴⁵ Vgl. Ebd.

sie sich so nicht mehr vom Alltag ablöst. Das kindliche Spiel hingegen braucht keine Zuschauer um in sich selbst wirken zu können.

Das theatrale Interaktionsmuster wird innerhalb der Theatertheorie von Arno Paul in seinen Ausführungen über die *Lehre vom theatralischen Handeln*¹⁴⁶ ausführlich beschrieben. Auch Paul legt der Theaterstruktur grundlegend das Vorhandensein von Schauspielern und Zuschauern zugrunde. Der Schauspieler und der Zuschauer dienen jedoch als einzige Konstante der Theatersituation, welche unaustauschbar ist. Sie üben ein symbolisches Rollenverhalten zueinander aus und treten so miteinander in Beziehung. Daraus kann abgeleitet werden, dass das Theater eine spezifische symbolische Interaktionsform bildet, die vergleichbar mit dem Spiel, in einer Als-Ob-Situation mündet. Die Basis des theatralen Interaktionsprozesses bildet nach Göhmann die Formel: „Eine Person A tut so, als ob sie die Person B sei und dieses für C, den Zuschauer“.¹⁴⁷ Eine Person muss also eine Rolle verkörpern, die von einem Zuschauer betrachtet wird und aus der der Zuschauer für sein eigenes Leben lernen kann.

Im Unterschied zum Spiel wird das Theater als Ereignis für ein Publikum gespielt. Es hat also den Zweck, etwas zu vermitteln, während das Spiel in sich zweckfrei ist. Der Schauspieler stellt mittels seiner Rolle, die er verkörpert, dabei eine eigene Wirklichkeitsebene dar. Dazu führt Göhmann aus, dass sich der Schauspieler in der theatralen Rolle „zwischen den verschiedenen Wirklichkeiten“ bewegt; „dieses ermöglicht ihm, die Verbindung zwischen der „Scheinwelt“ des Theaters und dem Alltag des Publikums zu erwirken“¹⁴⁸ Dies deutet also auf die Funktion des Schauspielers hin, aus der imaginierten Welt des Theaters Botschaften in die Realität des Publikums hinauszutragen.

Der Wunsch, Botschaften zu übermitteln, charakterisiert die theatrale Interaktionsintention am Theater, welche Paul als Moment der *Reziprozität* bezeichnet. In diesem Zusammenhang sieht er das Theater als face- to- face Situation an, welche beim kindlichen Spiel in der Weise nicht gegeben ist, da

¹⁴⁶ Vgl. Paul, Arno: Theaterwissenschaft als Lehre vom theatralischen Handeln. In: Klier, Helmar[Hrsg]: Theaterwissenschaft im deutschsprachigen Raum. Texte zum Selbstverständnis. Wege der Forschung. Bd. 548. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 1981. S. 208.

¹⁴⁷ Göhmann Theatrale Wirklichkeiten 2004. S. 45.

¹⁴⁸ Ebd. S. 94.

das Spielgeschehen keine Zuschauer impliziert¹⁴⁹. Ein Kriterium der theatralen Interaktion ist es jedoch, wie beim Kind, gegenseitige Rollenerwartungen zu erfüllen. Der Schauspieler sendet ein Zeichenrepertoire als Botschaft an den Rezipienten, genauso wie die Umwelt dem Kind ein Repertoire an Verhaltensnormen übersendet, um diese in seinem Verhalten umzusetzen.¹⁵⁰ Der Schauspieler übersendet die Zeichen mittels seiner Rolle, in der er alle seine Emotionen und persönlichen Intentionen an die Rolle mitberücksichtigt.

Dazu kann gesagt werden, dass auch die Eltern ihre Rolle erwartungsgemäß so ausfüllen, wie das Kind diese innerhalb der Umwelt kategorisiert und positioniert hat. So gesehen wird das Kind innerhalb der Kommunikationsstruktur seiner Umwelt zum „Zuschauer“ dessen, was in seiner Umwelt geschieht. Es decodiert also gleich dem Publikum des Theaters, die gesendeten Botschaften und nimmt eine Haltung ein, die negativ oder positiv sein kann. Während sich das Theaterpublikum bei diesem Vorgang seiner selbst als Individuum bewusst ist, bildet das Kind aus den Reaktionen und Botschaften seiner Umwelt auf sein Verhalten sein Selbst- Bewusstsein heraus. Aus den Reaktionen der Zuschauer kann der Schauspieler seine Rolle gestalten. In diesem Sinn gleicht sich hier das Verhältnis Zuschauer- Schauspieler wieder den theatralen Gegebenheiten an, wie auch das Kind eben aufgrund der Reaktionen der Umwelt, wie eben ausgeführt, seine Rolle gestaltet. Die Umwelt des Kindes wiederum achtet auf die Reaktionen des Kindes auf die vermittelten Verhaltensnormen und passt seine Reaktion daran an.

Daraus ist abzuleiten, dass in der Rolle sowohl auf dem Theater als auch beim Kind, Verhaltenserwartungen transportiert werden. So wie das Spiel braucht die Theatersituation demnach dazu eine Situation des *Als- Ob*¹⁵¹ Weiters ist zu erkennen, dass im Gegensatz zum Kind der Schauspieler ein Publikum braucht, um diese *Als- Ob* Situation zu erkennen und das Dargestellte zu hinterfragen.

¹⁴⁹ Vgl. Paul Theaterwissenschaft als Lehre vom theatralischen Handeln In: Klier Theaterwissenschaft im deutschsprachigen Raum 1981. S. 233.

¹⁵⁰ Vgl. Ebd. S. 232 .

¹⁵¹ Vgl. Ebd. S. 232

Denn der Zuschauer weiß nach der Aufführung, dass alles nur gespielt war, das Kind kennt diese Unterscheidung innerhalb seiner imaginierten Wirklichkeit nicht. Paul führt weiter aus, dass sich aus dem Hinterfragen dargestellter Situationen seitens des Schauspielers und darauf folgender Sanktionen durch das Publikum das zentrale Merkmal der theatralen Struktur, nämlich das obligate Verhältnis von Schauen und Spielen, welches schon angedeutet wurde, entwickelt.¹⁵²

3.2 Theatralität im kindlichen Spiel

Das Ziel des folgenden Kapitels ist es, die theatrale Bühnen- und Inszenierungsform auf das kindliche Spiel zu übertragen und so die zentrale Fragestellung vorliegender Arbeit, welche den Theatralitätsanspruch des kindlichen Spieles hinterfragt, vielschichtig zu beleuchten.

3.2.1 Spielbühne vs. Lebensbühne

Der Einbezug der menschlichen Lebenswirklichkeit in den theatralen Prozess findet Parallelen in der Bedeutung der von Mogel definierten kindlichen *Spielwirklichkeit*¹⁵³ für seine individuelle Entwicklung. Wie einleitend schon erörtert wurde, ist das Phänomen des Spiels eng mit dem unmittelbaren Erleben des Kindes verbunden.

Die vom Kind als gegenwärtig empfundene Wirklichkeit könnte in Bezug auf die räumliche Anordnung an die Raumanordnung des dramatischen und postdramatischen Theaters, welche anhand der Ansätze Lehmanns¹⁵⁴ bereits ausführlich diskutiert wurde, angeglichen werden. Das Kind wird im Spiel selbständig aktiv und gestaltet subjektiv seine Umwelt. Wie es das postdramatische Theater, laut Lehmann propagiert, findet auch das Kind offene Spielräume vor. Nach der postdramatischen Konvention findet auch das Kind also überall Raum, um sein Spiel zu entfalten. Es werden ihm im freien Spiel

¹⁵² Vgl. Paul Theaterwissenschaft als Lehre vom theatralischen Handeln In: Klier Theaterwissenschaft im deutschsprachigen Raum 1981 S. 234.

¹⁵³ Vgl. Mogel Psychologie des Kinderspiels 2008. S. 14.

¹⁵⁴ Vgl. Lehmann Postdramatisches Theater 2008.

keinerlei Grenzen gesetzt, welche Raumanordnungen es für welches Spiel zu benutzen hat. Auch in seiner Umwelt findet das Kind Vorgaben für Handlungen, die Art der spielerischen Tätigkeit. Die Kombination und Ausführung seiner Handlungen obliegen ihm allein. Dabei hat der imaginierte Bühnenraum, den sich das Kind schafft, und dessen Grenzen es festlegt, für es allein decodierte Bedeutungen, die es nur in seiner Spielwirklichkeit nachvollziehen kann, die von außen her aber uneinsichtig sind.

In Bezug auf das Spiel als Tätigkeit, ist die „Bühne“ des kindlichen Spieles nach den Ansätzen von Seitz als markierter, imaginärer Rahmen zu sehen, der durch die Bewegung des Spielgeschehens¹⁵⁵ gesetzt wird. Die Bewegung des Spielgeschehens erzeugt laut der Autorin ein Hin und Her, welches den Raum für das Spiel bildet. Das Spielgeschehen steht dabei zwischen zwei Handlungsimpulsen, die sich dadurch äußern, dass das Kind einerseits eine Motivation braucht, um mit dem Spielen zu beginnen, andererseits von sich aus einen Endpunkt des Spieles setzt.

Dieser Umstand setzt zwei grundlegende, unbewusste Haltungen des Kindes gegenüber dem Spielgeschehen voraus, welche Butenjik als *pathische* und *gnostische*¹⁵⁶ Haltungen definiert. Die pathische Haltung bringt die Emotion des Kindes dem der Spielhandlung gegenüber zum Ausdruck, wobei die Faszination des Spiels nach Butendijk in der Bewegung der Spielhandlung liegt, also in dem Umstand, wie die Spieltätigkeit ausgeführt wird. Die gnostische Einstellung führt zum Erkenntnisgewinn aus dem Spielverlauf. Die Bildung der imaginierten Wirklichkeitsebene des Spiels liegt in diesem Zusammenhang in der Scheinhaftigkeit des Spiels, seinem schweben zwischen Fiktion und Realität¹⁵⁷.

So kann abgeleitet werden, dass der Raumbegriff des Kindes sich in erster Linie auf kontinuierliche Gegenstände bezieht, also Dinge, die in seiner Umwelt immer gegeben waren und nun von ihm erfasst, also entdeckt, werden. Der Raum, den das Kind für seine Entfaltung beansprucht, kann nach Fischer-

¹⁵⁵ Vgl. Seitz, Hanne: Räume im Dazwischen. Bewegung, Spiel und Inszenierung im Kontext ästhetischer Theorie und Praxis. Grundlegung einer Bewegungsästhetik.. Bd.6. Essen: Klartext. 1996. S.190.

¹⁵⁶ Vgl. Ebd. S. 191.

¹⁵⁷ Vgl. Ebd.. S. 193.

Lichte als *natürlicher Raum*¹⁵⁸ bezeichnet werden. natürliche Räume werden nach Ausführungen Fischer Lichtes von unserer Kultur definiert und für das theatrale Handeln oder auch das Spiel als Zeichen definiert. So kann gesagt werden, dass der Schauspieler diese natürlichen Räume genauso wie das Kind beansprucht, wenn es eine spielerische Tätigkeit ausübt. Als „Lebensbühne“ zieht das Kind also jeden erdenklichen Ort heran, um ihn in seine imaginierte Wirklichkeit einzubauen. Es kennt keine räumliche Trennung von Bühne und Zuschauerraum, da es zunächst ohne konkret definierte Zuschauer handelt, wie noch näher anhand der Ausführungen Mogels auszuführen sein wird. Im Verhältnis von Zuschauer und Schauspieler ist das Kind auf seiner Lebensbühne in die Zuschauer, welche es bei seiner spielerischen Tätigkeit beobachten, eingebettet. Vergleichbar ist die Wirklichkeit der „Lebensbühne“, so könnte man sagen, mit theatralen Raumanordnungen außerhalb des Theatergebäudes, da hier der Schauspieler, wie das Kind, die imaginierte Wirklichkeit der dargestellten Handlung in die soziale Realität des Lebens hineinstellt. Dazu äußert sich Fischer- Lichte folgendermaßen:

Wenn das Theater nicht länger als abgehobener Bereich verstanden werden soll, sondern als Teil des sozialen Lebens einer Gesellschaft , muss sich A/X/S [Auditorium/Rolle/ Schauspieler] auch in Räumen ereignen, die auf dieses soziale Leben bezogen sind. Als geeignete Spielorte können folglich Strassen und Plätze, B- Ebenen der U- Bahn, öffentliche Parks, [...] erscheinen, diejenigen Plätze also, an denen sich weite Bereiche des sozialen Lebens unserer Gesellschaft abspielen. Der Raum, in dem sich A/X/S ereignet, kann in diesem Sinne generell als ein Zeichen für die gesellschaftliche Funktion von A/x/S aufgefasst und interpretiert werden¹⁵⁹.

Da sich der Raum des Kindes auf einer anderen Wirklichkeitsebene des Erlebens befindet als jener eines Erwachsenen und hier insbesondere der eines Schauspielers, wird der kindliche Spielraum nach Piaget als *infralogischer Raum*¹⁶⁰ bezeichnet, der sich gleichzeitig mit dem logischen Raum der Wirklichkeit im kindlichen Geist aufbaut. Den Ausführungen Auwärters zufolge ist die Definition der kindlichen Bühne eng mit der Bedeutung

¹⁵⁸ Vgl. Lichte- Fischer Semiotik des Theaters Bd.1 1983. S. 145.

¹⁵⁹ Ebd. S. 139.

¹⁶⁰ Vgl. Piaget, Jean; Inhelder, Bärbel: Die Psychologie des Kindes .Frankfurt/Main: Fischer 1977. S. 79.

sozialer Interaktion für das Kind verbunden.¹⁶¹ Die „Lebensbühne“ des Kindes, in der es die Möglichkeit hat, seine imaginierte Wirklichkeit entfalten zu können, wird dabei von der realen Wirklichkeit seiner Umwelt umschlossen. So kann aus der Argumentation Auwärterers abgeleitet werden, dass die „Bühne“ des kindlichen Spiels in erster Linie von der sozialen Umwelt, die es umgibt, gebildet wird.

Daraus kann geschlossen werden, dass in Bezug auf die Theatersituation ist nach Definition von Fischer- Lichte, der Grundsatz der theatralen Interaktion: *„Der Schauspieler A verkörpert die Rollenfigur X, während der Zuschauer S zusieht¹⁶²“* bezogen auf das kindliche Spiel nur insofern zulässig ist, dass innerhalb des kindlichen „Bühnenraumes“ der imaginierten Wirklichkeit das Kind für seine Umwelt zwar als Schauspieler auftritt, der in den Augen der Bezugspersonen, eine Rolle imitiert, das Kind sein Spiel selbst aber nicht als Rolle betrachtet, sondern als seine eigene Realität. Das Kind selbst braucht innerhalb seines Spiels keine Zuschauer, doch seine soziale Umwelt. Die Bezugspersonen können als Zuschauer begriffen werden, in dem Sinne, dass sie das Kind beim spielerischen Tun beobachten.

Diese soziale Umwelt wird den Ausführungen Strykers folgend, durch soziale Beziehungen¹⁶³ gebildet, in die das Kind hineingeboren wird. Innerhalb dieser Beziehungsmuster, welche von Mutter und Vater zunächst unmittelbar gebildet werden, die also als Rahmen für die „Bühne“ des Kindes dienen, bewegt sich das Kind mittels zufälliger Handlungen. Auf diese zufälligen Handlungsweisen reagieren die Bezugspersonen als Spielpartner auf der Bühne. Auch diese müssen, so Stryker, zufällig agieren und sich auf die jeweilige Situation einstellen, die vom Kind erzeugt wird. Sie müssen aber so reagieren, dass das Kind aufgrund des impulsiven Handelns der Bezugspersonen in seinem jeweiligen Verlangen befriedigt wird.

¹⁶¹ Vgl. Edelstein Wolfgang , Habermas, Jürgen (Hg): Soziale Interaktion und soziales Verstehen 1984.

¹⁶² Lichte- Fischer Semiotik des Theaters Bd.1. 1983. S. 132.

¹⁶³ Vgl. Stryker Sheldon: Die Theorie des Symbolischen Interaktionismus In: Auwärter, Manfred [u. a.] Seminar Kommunikation Interaktion Identität 1983. S.264.

Im Zusammenhang mit den Bezugspersonen als Rahmengerber der „Lebensbühne“ führt Stryker aus, dass diese auch nach und nach normative Handlungsmuster festlegen, nach denen das Kind zu agieren hat. Sie setzen dem Kind also Muster vor, die ferner mit Regieanweisungen am Theater vergleichbar sein könnten. Nur durch die Handlungsvorgaben der Erwachsenen, also seiner Umwelt, ist es dem Kind, so Stryker, möglich, Bedeutungen für eine Handlungsweise zu erkennen. Es sind also die „Mitspieler“ auf seiner Lebensbühne, die dem Kind innerhalb seiner Umwelt Sicherheit verschaffen. Auf den Faktor der Sicherheit innerhalb der kindlichen Wirklichkeit wird in diesem Zusammenhang auch in Oerters Darlegungen über die Psychologie des Spiels Bezug genommen.¹⁶⁴ Die Bedeutungen, die Erwachsene dem Kind vermitteln, werden wiederum aus den allgemeingültigen Verhaltensmustern der Gesellschaft gespeist.¹⁶⁵ Innerhalb der Spieler auf der Lebensbühne, also dem Kind und seinem Umfeld, kommt es zu bestimmten Reaktionsmustern aufeinander, die vor allem für die Bildung des kindlichen Selbst¹⁶⁶ von Bedeutung sind. So wie die Bezugspersonen auf das Verhalten des Kindes reagieren, auf diese Weise beginnt das Kind seine Handlungen zu kategorisieren und seine Rolle innerhalb seines Umfeldes zu definieren.

Stryker betont, dass das Selbst des Kindes im Umgang mit seiner Umwelt und deren Verhaltenserwartungen gebildet wird. Die unterschiedlichen Erwartungen an das Kind seitens der Bezugspersonen, helfen ihm also seinen „Mitspielern“ unterschiedliche „Positionen zuzuweisen“¹⁶⁷, die sie mit dem jeweiligen Verhalten verbinden. Im Laufe seiner sozialen Entwicklung wird das Kind, nach den Ausführungen Goffmans, einerseits eine *personal identity*, eine Ich-Identität, und andererseits, eine *Social identity*¹⁶⁸ entwickeln, also jene Identität, die nach den gesellschaftlichen Normen geformt wird. Das Kind bildet im Rahmen seiner Umwelt eine Identität heraus, die es einerseits von den

¹⁶⁴ Vgl. Oerter Psychologie des Spiels 1999. S. 18.

¹⁶⁵ Vgl. Stryker Sheldon In Auwärter, Manfred [u. a.]: Seminar Kommunikation Interaktion Identität 1983. S. 264.

¹⁶⁶ Vgl. Ebd. S. 265f.

¹⁶⁷ Ebd. S. 266.

¹⁶⁸ Vgl. Ebd. S. 316.

anderen als Individuum abhebt, es andererseits ein Teil der Gesellschaft werden lässt. So meint Goffman: „*Das Individuum verhält sich daher einerseits, als-ob es einzigartig, und andererseits, als-ob es wie alle anderen wäre*“¹⁶⁹

Die Bildung des Selbst kann beim Kind, obwohl sein Spiel an sich das Kriterium der Unorganisiertheit¹⁷⁰ befolgt, braucht es eine straff organisierte Realität innerhalb seiner Umwelt um seine imaginierte Wirklichkeit in der Realität stabil zu verankern. Das Kind kann seine „Bühne“ also nur in einer Sozialisation verorten, in welcher das System der *elementaren Interaktion*¹⁷¹ herrscht. Dieses System, welches von Luhmann¹⁷² als solches definiert wurde, zeigt, dass das erste Sozialsystem des Kindes, in dem es zu Spielen vermag, aus mindestens zwei Bezugspersonen bestehen muss. Wichtig in diesem Zusammenhang ist das Phänomen der Wahrnehmung, da das Kind diese Personen immer im Blickfeld haben muss. Die elementare Kommunikation des Kindes mit seiner Umwelt wird nach Auwärter zeitlich intensiver und beständiger, wenn das Kind beginnt, zu seiner Umwelt Beziehungen aufzubauen, die länger andauern.

Aus diesem In Beziehung Treten ergibt sich das Verlangen des Kindes und seines Umfeldes nach *interpersonellen Riten*¹⁷³, die andeuten, welche Person in seinem Umfeld dem Kind sympathisch ist, und welche nicht. Diese Riten werden zu Normen ausgeformt, die dem Kind wiederum Helfen, seine Identität, seine Rolle, zu finden. Die Stabilität seines Umfeldes kann das Kind sozialisiert werden, indem es, „ernt, und in das Repertoire an Rollen eingeführt wird, die man als Erwachsener in seiner Gesellschaft braucht.“¹⁷⁴ Indem es Rollen übernimmt lernt das Kind gleichzeitig, die Bedeutung der Rollennormen für sich zu interpretieren. Um sich seiner Rolle innerhalb seiner Umwelt anpassen zu können, muss diese und deren Normen, eindeutig definiert sein und mit seinen

¹⁶⁹ Stryker Sheldon In Auwärter, Manfred [u. a]: Seminar Kommunikation Interaktion Identität 1983. S. 317.

¹⁷⁰ Vgl. Inhelder, Piaget (Hg): Die Psychologie des Kindes. Frankfurt/Main: Fischer 1977. S. 192.

¹⁷¹ Vgl. Edelstein Wolfgang; Habermas, Jürgen: (Hg): Soziale Interaktion und soziales Verstehen 1984. S.VIII.

¹⁷² Vgl. Ebd.

¹⁷³ Vgl. Ebd. S. X..

¹⁷⁴ Vgl. Ebd. S. 307.

eigenen Bedürfnissen abgestimmt werden um sein Sozialsystem stabil zu erhalten.

Durch die Tätigkeit des Schauspielers wiederum werden im Bühnenraum des dramatischen und postdramatischen Theaters, Zeichen hervorgebracht, die sich auf die Kultur des Publikums oder des Spielers beziehen. Auch das Kind verwendet für sein Spiel auf der „Bühne“ Gegenstände aus seinem Alltag, die es entweder nach dem dafür kulturell vorgesehenen Prinzip anwendet oder deren Funktion für seine imaginierte Wirklichkeit umfunktioniert. So kann, angelehnt an die Ausführungen von Fischer- Lichte, gesagt werden, dass auf der Bühne des Schauspielers sowie des Kindes durch den Vorgang der Bewegung im Bereich der theatralen Semiotik neben mimischen, gestischen und proxemischen so genannte kinesische Zeichen auftreten , deren Bedeutung und Gebrauch noch in einem der folgenden Kapitel erörtert werden wird.

Nach der Verortung des Raumes in der Sozialisation seiner Umwelt sollte im Folgenden erörtert werden, welchen sichtbaren Raumbegriff das Kind im Laufe seiner Entwicklung aufbaut. Piaget hat im Zuge seiner Forschungen nachgewiesen, dass das Kind, welches den Raum immer in engem Zusammenhang mit der Zeit sieht, zunächst einen topologischen Begriff von räumlichen Anordnungen hat. Das bedeutet, dass es am Beginn seines Raumverständnisses auf das Überschneiden und Beziehungen der Dinge zueinander angewiesen ist, die einen *euklidischen Raum*¹⁷⁵ bilden, welcher in der Wirklichkeit noch nicht als Raum begriffen werden kann. Raum wird für das Kind also aufgrund der Objekte definiert, die diesen Raum ausmachen.

Es ist anzumerken, dass das Kind eng mit dem, in diesem Kapitel schon angesprochenen, Egozentrismus im Lauf der geistigen Entwicklung verbunden ist. Die Auswirkung des Egozentrismus besteht dabei darin, dass es den Raum und dessen Struktur zunächst nur von seinem eigenen Standpunkt aus wahrnehmen kann, sich also als alleiniger Mittelpunkt des Raumes

¹⁷⁵ Vgl. Oerter, Manfred: Erkennen. In: Huber, Günther L. (Hg). Donauwörth[u.a.] Auer [u.a.] 1974.Reihe Psychologie für Grundstudium und Sekundarstufe II. Bd. 1. S. 78.

betrachtet.¹⁷⁶ Diese Vorgänge ändern sich mit zunehmender Erfahrungsleistung des Kindes. Zu diesem Mittelpunktdenken des Kindes in Bezug auf den Raum kann auch der Umstand gezählt werden, dass das Kind allen Dingen, die es innerhalb des Raumes umgeben, menschliche Züge zuweist. Alles, was das Kind innerhalb seiner Umwelt erfährt, überträgt es auf die Gegenstände, die es umgeben.

Oerter beschreibt diese Vermenschlichung der Dinge indem er ausführt, dass man die Neigung zur Beseelung und Vermenschlichung noch beim kleinen Kind beobachten kann. „Es tadelt und lobt sie, als würden sie Sprache verstehen und besäßen Bewusstsein¹⁷⁷“ Um den Erlebniswert des Spieles also verarbeiten zu können, überträgt das Kind seine Ängste und Wünsche auf die Gegenstände, mit denen es spielt. Beim Umgang mit Requisiten auf der Bühne kann es vorkommen, dass auch der Schauspieler Gegenständen bestimmte Eigenschaften zuweist. Im Gegensatz zum Kind tut er dies jedoch bewusst nach den Vorgaben seines Drehbuchs.

Innerhalb seiner Spielwirklichkeit baut das Kind in der, von Piaget benannten, präoperativen Phase seiner Entwicklung im Spiel ein System der *Präkausalität*¹⁷⁸ auf. Dabei baut es sich seine eigene Sicht der Wirklichkeit auf, indem es sein Handeln an die objektive Realität koppelt und so glaubt, die Realität des Spiels sei die eigentliche Realität. Es assimiliert an sein eigenes Handeln und bildet so den in dieser Phase ausgeprägten Egozentrismus, auf den innerhalb dieses Kapitels schon verwiesen wurde, heraus.

Aufgrund der *Präkausalität* bildet sich das Kind also seine imaginierte „Lebensbühne“ innerhalb der Umwelt heraus. In dieser Phase, wo das Kind Pflichtgefühl und Gehorsam gegenüber seinen Bezugspersonen lernt, entwickelt es eine affektive Beziehung zu den Eltern¹⁷⁹ und verinnerlicht deren Verhaltensweisen als Vorbilder für seine Identität. Laut Inhelder kann das Kind auf spielerischer Ebene und der damit verbundenen imaginierten Wirklichkeit,

¹⁷⁶ Vgl. Oerter Erkennen. S. 92.

¹⁷⁷ Vgl. Oerter Erkennen S. 95.

¹⁷⁸ Vgl. Inhelder, Piaget Die Psychologie des Kindes 1977. S. 87.

¹⁷⁹ Vgl. Ebd. S. 89.

während dieser Phase noch nicht bewusst zwischen Täuschung und Abänderung der Wirklichkeit, wie im Symbolspiel, unterscheiden.

Die Verwendung von Symbolen im Spiel lernt es erst im Alter von zwei Jahren auf der „Lebensbühne“ anzuwenden und zu verinnerlichen. Der Umgang mit Symbolen im Spiel sowie deren Verbindung zum Theater soll im Laufe dieses Abschnittes noch erörtert werden.

3.2.2 Das Kind als Spielerpersönlichkeit

Die Entfaltung des Kindes als Spielerpersönlichkeit ist zunächst entwicklungspsychologisch zu definieren. Das annähernd „theatrale“ Handeln lässt sich dabei nach Ausführungen Piagets früh im Entwicklungsprozess verorten. Schon im Alter von vier bis acht Monaten beginnt das Kind in seinem Handeln Intentionen festzulegen. Dafür wendet es sich während dieser Entwicklungsperiode, die nach Jean Piaget *Sekundäre Zirkulärreaktion*¹⁸⁰ genannt wird, der objektiven Wirklichkeit seines Umfeldes zu und versucht die Reize der Außenwelt aktiv in Bewegung zu halten.

Zwar sind die Intentionen, Piaget zufolge, noch nicht an ein Publikum, die Umwelt, gerichtet, doch das Kind sieht sich zunächst selbst bei seiner Handlung zu. Sobald es beginnt, sein Verhalten immer intentionaler nach außen hin zu lenken, entwickeln sich erste spielerische Kontakte mit der Umwelt. Das intentionale Verhalten des Kindes findet seine weitere Ausformung in seiner entwicklungsbedingten Fähigkeit, den Gegenständen seiner Umwelt, eine *Symbolfunktion*¹⁸¹ zuzusprechen.

So kann gesagt werden, dass das Kind keine Reize der Außenwelt mehr benötigt, um zu Handlungen angeregt zu werden, da es nunmehr in der Lage ist, Handlungen in seiner imaginierten Welt, seiner Vorstellung, durchzuführen. Dieses Entwicklungsstadium erreicht das Kind im Alter von etwa zwei Jahren. In dieser Phase vollzieht das Kind erste symbolhafte Handlungsweisen, die an

¹⁸⁰ Vgl. Bugge Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets 2001. S. 54.

¹⁸¹ Vgl. Ebd. S. 62.

schauspielerisches Agieren erinnern. Rolf Oerter geht auf den Zusammenhang Spiel und Handeln aus handlungstheoretischer Perspektive ein. Das Verhalten des Kindes im Spielverlauf wird als „[...] *Tun, dem Absicht und Zielorientierung zugrunde liegen*“¹⁸². Er beschreibt das kindliche Handeln als selbstzwecklich, und intrinsisch motiviert¹⁸³.

Bezogen auf die Zielorientierung des Schauspielers im Vergleich zum spielerischen Handeln des Kindes kann also der Schluss gezogen werden, dass das Kind aufgrund der Selbstzwecklichkeit seines Tuns nicht bewusst Botschaften an ein Publikum transportiert, der Schauspieler jedoch die Absicht verfolgt, das Publikum mit seiner Botschaft zu erreichen.

Weiters bildet das Spiel einen vereinbarten Rahmen, in dem sich der Vorgang der Wiederholung und des Rituals abspielen¹⁸⁴. Diese Rahmenbildung ist, wie schon ausgeführt wurde, mit jener einer Theaterbühne vergleichbar. Das Phänomen des Selbstzwecks erörtert auch Scheuerl¹⁸⁵, der das Spiel als Phänomen des Selbstzwecks, der *inneren Freiheit*¹⁸⁶ bezeichnet. Es drückt also zusammenfassend nur für das Kind eine logische Handlungsweise aus, verbirgt aber keine äußerlichen Zwecke, die es mit der Umwelt in Bezug setzen würde. Das Spiel wird also selbstbestimmt ausgeführt, wobei jede Handlung Einfluss auf die weitere Spieltätigkeit des Kindes nimmt. Der Sinn des Spieles liegt im Vorgang selbst und findet seine Bedeutung nicht in der Umwelt¹⁸⁷.

Dadurch wird das Kind, so Oerter, zum Akteur¹⁸⁸ innerhalb seiner imaginierten Spielwirklichkeit. So kann gesagt werden, dass es innerhalb seiner Wirklichkeitsebene eine eigene Dramaturgie der spielerischen Handlung entwickelt, die für das Kind allein, und somit nicht von der Umwelt ersichtlich, mit inneren Zwecken erfüllt ist. Laut dem Spielforscher Hans Scheuerl wirkt das

¹⁸² Oerter Psychologie des Spiels 1999. S. 3.

¹⁸³ Vgl. Ebd. S. 5.

¹⁸⁴ Vgl. Ebd. S. 11.

¹⁸⁵ Vgl. Scheuerl, Hans: Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen. Weinheim [u.a.]: Beltz. 1979. S. 69.

¹⁸⁶ Vgl. Ebd.. S.69.

¹⁸⁷ Vgl. Mogel Psychologie des Kinderspiels 2008. S. 43.

¹⁸⁸ Vgl. Ebd. S. 45.

Spiel zusätzlich in sich unendlich und verfolgt das Prinzip der *Geschlossenheit*¹⁸⁹. Es birgt weiters eine *Scheinhaftigkeit*¹⁹⁰ in sich, ist aber doch gegenwärtig.

Wie schon anhand der einleitenden Begriffsdefinitionen vorliegender Arbeit erörtert wurde, bildet das Kind durch diese Handlungsweisen, insbesondere nach der Ausdifferenzierung der Symbolik seiner Umwelt, eine imaginierte Spielwelt heraus, welche es zur Realität in Bezug setzt. Anhand der zuvor dargelegten Merkmale des kindlichen Spieles als Grundlage unterschiedlicher Forschungsansätze gilt es im Folgenden zu erörtern, in welcher Beziehung diese Handlungsmerkmale zum kindlichen Spiel stehen und dabei der Frage nachzugehen, welche schauspielerischen Fähigkeiten und Ambitionen ein Kind in sich trägt.

3.2.3 Inszenierung des kindlichen Spiels

Auf welche Weise die Darstellung im kindlichen Spiel erfolgt, hängt, so Piaget, von der Entwicklungsphase des Kindes sowie seinem Zugang zu Spielgegenständen ab. Das kindliche Spiel als Darstellungsform hängt also immer mit seiner Entwicklung zusammen. Schon im Alter von wenigen Monaten beginnt das Kind seine ihn umgebende Wirklichkeit aktiv zu gestalten und zu begreifen. Es erkennt, dass sein Handeln Folgen hat, die sich immer wieder mit demselben Effekt wiederholen lassen. Hier zeigt es, anders wie im zweckfreien Spiel des Symbolhandelns, durchaus ein Bestreben, immer denselben Effekt zu erzielen, indem jedes Mal dieselbe Handlung vollzogen wird.

Im Laufe dieser Piaget geprägten *Funktionsspiele*¹⁹¹, lernt das Kind erstmals, Zusammenhänge seiner Handlungen zu erkennen. Es entdeckt die Welt, indem es begreift, wie Dinge funktionieren. Während das Kind zunächst nur am Geschehen und der Wiederholung von Vorgängen interessiert ist, strebt es im Laufe seiner Entwicklung gezielte Ergebnisse seiner Handlung an. Aus dem

¹⁸⁹ Vgl. Scheuerl Das Spiel 1979. S. 93.

¹⁹⁰ Vgl. Ebd. S. 79.

¹⁹¹ Vgl. Mogel Psychologie des Spiels 2008. S. 163.

willkürlichen spielerischen Handeln der Funktionsspiele wird ein gezielter darstellerischer Akt. Das Kind beginnt, die inneren Bilder seiner Imagination nach außen hin darzustellen, sodass die ihn umgebende Umwelt sein Tun als Spiel begreift. Das Kind setzt sich in diesen *Konstruktionsspielen*¹⁹² selbst Erwartungen an das Gelingen seines Spieles. Erst in der entwicklungsbedingt folgenden Phase des Symbolspiels beginnt das Kind sein Bedürfnis nach Selbst- und Fremddarstellung¹⁹³ zu entfalten.

Durch die spielerische Darstellung seiner Umwelt erzeugt sich das Kind seine eigene Wahrnehmung innerhalb einer imaginierten Wirklichkeit. Das Kind stellt die von ihm erlebte Realität dar, indem es, die in seinem Umfeld praktizierten Handlungen wiederholt. Alle Alltagshandlungen, die das Kind spielerisch verarbeitet, haben für das Kind eine bestimmte Bedeutung, sie drücken etwas in seiner Realität aus.

Bevor das Kind anfängt, reale Zusammenhänge von Handlungen nachzuvollziehen, stellt es das von ihm Erlebte in seiner Welt symbolisch dar. Piaget bezeichnet diese Form des Spiels als *Symbolspiel*¹⁹⁴. Mittels dieser Spielform hat das Kind die Möglichkeit, sich die Realität durch Symbole zu erschließen. Rellstab beschreibt diesen Vorgang folgendermaßen: „Die Realität ist abstrahiert, zu Symbolen verdichtet, mit einem Symbol dargestellt. Damit ist beim Kind das Symbolspiel bereits eine Vorstufe des Denkens[...] Zugleich ist es eine Vorstufe des Darstellens, wie wir es im Schauspiel kennen“¹⁹⁵.

Mittels Symbolik stellt sich das Kind im Spiel selbst dar, ohne bewusst zu hinterfragen, was es spielt. Der Akt der Darstellung im kindlichen Spiel geht aktiv vom Kind aus. Dieses gestaltet durch sein Handeln sich selbst und seine Umwelt innerhalb seiner imaginierten Wirklichkeit. Das, was die Umwelt von diesem Spiel wahrnimmt und als Solches klassifizieren kann, wird, Mogel

¹⁹² Vgl. Mogel Psychologie des Spiels 2008 . S.165.

¹⁹³ Vgl. Ebd.

¹⁹⁴ Vgl. Piaget, Jean: Nachahmung, Spiel und Traum 2003. S.157.

¹⁹⁵ Rellstab, Felix: Grundlagen- Neues zu Theorie und Praxis. spielen- wahrnehmen- erfahren- vorstellen- phantasieren- handeln- Situation spielen- Figur spielen- Fabel spielen- Beziehungen- Gefühl und Körper- der Text- die Mittel. In Handbuch Theaterspielen Bd.1.Rellstab, Felix (Hg.). Wädenswil: Stutz 2003. Reihe Schau- Spiel Bd.7. S. 25.

zufolge, als *Spielkontext*¹⁹⁶ bezeichnet. Wie der Schauspieler geht auch das Kind innerhalb des Symbolspiels von Als- Ob- Handlungen aus. Das Kind handelt so, als ob es sich in der gespielten Situation befinden würde. |

Im Unterschied zum Schauspieler, identifiziert sich das Kind unbewusst mit den Handlungen seiner Bezugsperson und ahmt diese nach. Es reflektiert die Rolle nicht, in die es während des Spieles schlüpft, sondern versucht, das von ihm Erlebte realitätsgetreu darzustellen. Dadurch, dass das Kind zu seiner Umwelt emotional in Beziehung gesetzt ist, übernimmt es unbewusst das Verhalten, welches ihm von der Umwelt in einer gewissen Situation vorgelebt wurde. Es nimmt das Verhalten anderer wahr, und projiziert dieses in seine Darstellung. Es erlebt also seine gespielte Rolle in seiner imaginierten Wirklichkeit völlig real und verarbeitet so die Erlebnisse innerhalb seiner Umwelt. Der Schauspieler hingegen ist sich immer bewusst, dass er eine Rolle darstellt. Er hält immer Distanz zur Rolle und bringt in sie lediglich Teile seiner eigenen Lebensgeschichte mit ein. Dieser Vorgang wird, so Jenisch, als *erkennende Bewusstheit*¹⁹⁷ bezeichnet. Als Basis für die Inszenierung des kindlichen Spiels ist auf die spezielle Struktur des Spielphänomens zu verweisen.

3.2.4 Theatrale Zeichen im kindlichen Spiel

Die Bedeutung des Symbols ist für die kindliche Entwicklung und das Spielverhalten des Kindes, wie schon angedeutet wurde, von großer Bedeutung. Die Entwicklung von Zeichen und damit von Symbolen sind eng mit dem kindlichen Mechanismus der Nachahmung verbunden, auf den im Laufe der Arbeit noch ausführlich Bezug genommen wird. Mit dem Übergang der von Piaget bezeichneten sensomotorischen Intelligenz in die begriffliche Intelligenz, beginnt das Kind, sich geistig Bilder zu imaginieren und insbesondere durch das Nachahmen von sprachlichen Lauten, ein System der sozialen Zeichen zu entwickeln. Alle Begriffe und Bilder, die das Kind sich von seiner Umwelt macht,

¹⁹⁶ Vgl. Mogel Psychologie des Kinderspiels 2008. S.162.

sind von der Interaktion mit seinem Umfeld abhängig. Nach Bugge¹⁹⁸ kann sich das System der verbalen und nonverbalen Zeichen erst mit der Entwicklung der Symbolfunktion im Alter von zwei Jahren eindeutig herausbilden. Erst ab diesem Zeitpunkt kann das Kind, wie schon erörtert wurde, seine Handlungsschemata auf verinnerlichte Weise ausführen. Die im Geiste imaginierten Bilder kann es nun in seinem Inneren willkürlich abrufen, ohne auf den Einfluss der Umwelt angewiesen zu sein. Durch die Entwicklung der Symbolfunktion ist das Kind also in der Lage, Bezeichnendes (Bilder, Symbole, Zeichen), von Bezeichnetem (reale Objekte), zu unterscheiden und miteinander in Beziehung zu setzen¹⁹⁹. Dieser Umstand bringt das kindliche Spiel in engen Zusammenhang zum Theater, wo das Zeichen für etwas, Repräsentant für einen realen Vorgang oder ein reales Ereignis ist. Das Setzen und Anwenden von Symbolen im kindlichen Spiel ist von der sozialen Interaktion des Kindes mit seinem Umfeld abhängig. Der Einfluss der Gesellschaft auf das kindliche Handeln birgt das von Auerhahn und Kirsch bezeichnete Konzept der Rollenübernahme.²⁰⁰ Das Kind lernt mit Hilfe von Interaktionsprozessen den Vorgang des sozialen Handelns kennen, welcher auf Symbolen basiert.

Durch das Agieren von Mutter und Kind zueinander, geben beide bestimmte Impulse ab, welche gegenseitigen Wünsche befriedigen. Durch das Decodieren von Zeichen und das Erkennen von Bedeutungsmustern ist das Kind nach und nach in der Lage, sich an soziale Normen anzupassen. Dieser Prozess der Anpassung muss mit Hilfe von Sozialisationsprozessen schon in der frühen Kindheit erfolgen. Die engsten Bezugspersonen, wie die Mutter, versuchen das Verhalten des Kindes von Anfang an zu lenken. Um das Kind an soziale Normen anzupassen, entwickeln die Mutter und das Kind ein Zeichensystem, welches ihnen ermöglicht, aufeinander zu reagieren und so wechselseitig miteinander in Interaktion zu treten.

Das Gegenseitige Einwirken auf das Verhalten von Mutter und Kind und die daraus folgende Anpassung des Kindes an gesellschaftliche Verhaltensnormen

¹⁹⁸ Vgl. Bugge Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets 2001. S. 62.

¹⁹⁹ Vgl. Ebd. .S .64.

²⁰⁰ Vgl. Edelstein Wolfgang; Habermas, Jürgen: [Hrsg]: Soziale Interaktion und soziales Verstehen 1984. S. 257.

wird von Oerter als *Mutter- Kind- Dyade*²⁰¹ bezeichnet. Durch das enge Verhältnis der Mutter zum Kind wird also einerseits die Rolle des Kindes in der Gesellschaft eingeführt und festgelegt, andererseits dient diese enge Verbindung zwischen der Mutter als nahesten Bezugsperson dazu, ein Zeichenrepertoire zwischen ihr und ihrem Kind aufzubauen, welches schon im ersten Lebensjahr durch das System der *Verstärkung* und der *Rückkoppelung*²⁰² gekennzeichnet ist. So sendet die Mutter einerseits verstärkende Signale aus, indem sie das Verhalten des Kindes im Sinne von Zuwendung bestärkt, andererseits kann diese Zuwendung und auch Anerkennung des Kindes in Form der Rückkoppelung durch die Umwelt erfolgen. Dieser Umstand betont wiederum die Wichtigkeit des kindlichen Eingebettetheits in soziale Beziehungen und Interaktionsmuster. Das Modell der Rückkoppelung und Verstärkung hilft dem Kind, sich mit seinen Bezugspersonen zu identifizieren und darauf basierend seine eigene Identität zu bilden.

Bezogen auf das theatrale Zeichensystem ist die Interaktion zwischen Kind und Umwelt dadurch zeichnerisch, dass die Impulse der Interaktion in Form von Gesten²⁰³ ausgedrückt werden. Diese Gesten dienen dazu, die Handlungsweisen des Kindes zu bestimmen, da sie für es bestimmte Bedeutungen für Verhaltensnormen aufweisen. In diesem Zusammenhang kann das Kind also als Empfänger von Botschaften, also Verhaltensnormen gesehen werden, die von einem Sender, der Umwelt, vermittelt werden. Die Gesten, welche der Elternteil aussendet, müssen für jenen das gleiche bedeuten, als was sie für das Kind bedeuten sollen. Sie müssen also als *signifikantes Symbol*²⁰⁴ innerhalb der Eltern- Kind- Interaktion gesehen werden können. Auf die Bedeutung signifikanter Symbole für das Kind wird in Bezug auf

²⁰¹ Vgl. Oerter, Rolf: Entwicklung und Sozialisation. Kindheit, Jugend, Alter. In: Huber, Günther L.; Oerter, Rolf (Hg.). Donauwörth: Auer 1978. Reihe Psychologie für Grundstudium und Sekundarstufe II. Bd. 3. S. 108.

²⁰² Vgl. Oerter Entwicklung und Sozialisation. Kindheit, Jugend, Alter 1978. S. 105.

²⁰³ Vgl. Edelstein Soziale Interaktion und soziales Verstehen 1984. S.264

²⁰⁴ Vgl. Oerter Entwicklung und Sozialisation 1978. S. 262.

die Interaktion am Beispiel des Modells des symbolischen Interaktionismus nach Mead näher eingegangen.

Ein Symbol ist nach den Ausführungen Auwärters und Kirschs als ein anfänglicher Akt zu verstehen, der einen Handlungsplan nach sich zieht²⁰⁵. Die Handlungen des Kindes müssen also organisiert werden, weshalb sie in so genannte *Kategorien*²⁰⁶ eingeteilt werden, welche den Objekten oder Anordnungen der Erwachsenen Bedeutung verleihen und dem Kind signalisieren, wie es sich nun zu verhalten hat. Die Zeichen, welche von der Umwelt auf das Kind ausgesandt werden, helfen ihm, seine Rolle innerhalb der Gesellschaft zu definieren und sich an das Verhalten der Anderen anzupassen. Auf die soziale Rolle des Kindes innerhalb seiner Umwelt wurde schon eingegangen, als das Kind als Spielerpersönlichkeit definiert wurde.

Wie überträgt sich das symbolische, Zeichenhafte seiner Umwelt aber nun auf das Spiel des Kindes? Die Theatralität des kindlichen Spieles auf seiner „Lebensbühne“ liegt darin, dass, wie schon ausgeführt wurde, auch das Theater ein System an Bedeutungsebenen bildet. Wie im Interaktionsprozess zwischen Mutter und Kind, ist es vor allem die Sprache, welche als Mittel des Bedeutungstransportes fungiert und als theatrales, signifikantes Zeichen gilt.

Im Spiel bezieht sich das Kind weiters auf Objekte, die es zunächst materiell zur Verfügung haben muss und erst nach und nach mittels der Symbolfunktion zur geistigen Vorstellung gelangen können. Also muss das Objekt für das Kind, genau wie am Theater²⁰⁷ zum Zeichen werden, um für es Bedeutung zu erlangen. Da das Kind Gegenstände und Personen, sowie deren Handlungsweisen nachahmt, kann man den Objektbezug des Kindes im Vergleich zum theatralen Zeichen mit *konischen Zeichen*²⁰⁸ in Verbindung bringen.

²⁰⁵ Vgl. Oerter Entwicklung und Sozialisation 1978 S. 262.

²⁰⁶ Vgl. Ebd. S. 262.

²⁰⁷ Vgl. Balme Theaterwissenschaft 2001. S.58.

²⁰⁸ Vgl. Ebd. S. 60.

Balme zufolge ist es das Prinzip der ikonischen Zeichen, ähnlich wie bei der kindlichen Nachahmung, zwischen dem Objekt und dessen Bedeutung als Zeichen, gewisse Ähnlichkeiten herzustellen. Bei der Verwendung ikonischer Identitäten²⁰⁹, wird ein Gegenstand oder eine Person real, als eben diese Person oder dieser Gegenstand auf die Bühne gebracht. Es erfolgt also in dem Sinn, wie beim Spiel der Fall wäre, keine Nachahmung von Handlungen, sondern die Personen stehen für sich selbst, sie repräsentieren sich selbst. Das Kind jedoch repräsentiert sich nicht selbst im Spiel, sondern ahmt Handlungen anderer in Form symbolischer Zeichen nach, um seine Identität zu bilden. Wie theatrale Zeichen, weisen auch die Zeichen im kindlichen Spiel eine gewisse *Polyfunktionalität*²¹⁰ auf. So kann ein Zeichen, also eine Bedeutung für einen Gegenstand, in einem Spielablauf jene, im anderen eine konträre Funktion haben. Das Kind verwendet also einmal zwei Stühle, um damit ein Auto zu symbolisieren, ein anderes Mal, dieselbe Gegenstandsanzordnung, um ein Pferd zu besteigen. Ähnlich wie auf dem Theater kann also ein Gegenstand in jener Aufführung so, in der anderen auf andere Weise gebraucht werden.

Aufgrund der Polyfunktionalität des kindlichen Spiels schafft sich das Kind seine imaginierte Spielwirklichkeit. Dabei ist auffällig, dass das Kind, obwohl es einen geordneten Spielrahmen, seine Umwelt und die Interaktion mit ihr benötigt, die Spieltätigkeit selbst unorganisiert scheint,²¹¹ da es keine sichtbare Struktur der Handlung aufweist. Aufgrund dieser Tatsache wird klar, dass die Assimilation des Ichs an seine Umwelt nicht logisch, sondern mittels von Symbolen, die für Handlungen stehen, erfolgt. Zusammenfassend sei hier nochmals auf die Verbindungslinien zwischen der theatralen und der symbolischen Interaktion des Kindes verwiesen. Wichtig ist dabei zu beachten, dass auch die theatrale Interaktion, auf die schon Bezug genommen wurde, Symbolcharakter aufweist. Dieser Charakter liegt in der sozialen Verständigung der Mitspieler auf der Bühne und der „Spieler“ auf der „Lebensbühne“ des Kindes.

²⁰⁹ Vgl. Balme Theaterwissenschaft 2001S. 61.

²¹⁰ Vgl. Ebd.

²¹¹ Vgl. Piaget Nachahmung, Spiel und Traum 2003. S. 191.

Arno Paul²¹² unterscheidet in diesem Zusammenhang drei Formen des Informationsaustausches mittels Zeichen. Zu diesen zählen die Signale, die Anzeichen und die Symbole. In Bezug auf das kindliche Spiel sind es zunächst die Anzeichen, die für die kindliche Entwicklung relevant sind, da sie nach Paul, das menschliche Verhalten steuern und unmittelbar bildhaft wirken. Diese entwickeln sich weiter zu den Symbolen, welche, auch im Spiel, für etwas stehen, also etwas repräsentieren. Im Falle des Kindes, aber auch auf der Bühne, repräsentieren die Symbole verinnerlichte, gesellschaftliche Normen²¹³, die durch das Spiel einerseits erlernt, andererseits auf die Bühne als Botschaft transportiert werden. Die symbolische Interaktion beim Kind, welche von Mead repräsentiert wird, schafft durch die Art der Kommunikationsstruktur des Kindes mit seiner Umwelt und die damit transportierte Decodierung von Zeichen eine Brücke zum Theater. Auf den schon definierten kommunikativen Austausch von Gesten, dem so genannten *Reiz- Reaktions- Schema*²¹⁴, werden die dort ausgesandten Signale zu den schon erwähnten Anzeichen ausgeformt. Auf dieser Basis bildet sich das signifikante Symbol, welches in die Rollenübernahme mündet. Dieses Übernehmen einer Rolle schafft einerseits beim Kind eine Herausbildung des eigenen Selbst in Bezug zu den Anderen, andererseits versetzt es den Schauspieler in ein Distanzverhältnis seines eigenen Ichs zu seiner Rolle²¹⁵.

Aus dieser Distanz des Ichs zur Rolle, beziehungsweise der kindlichen Identität zur Umwelt, speist sich die theatrale Aufführungssituation, was somit die Verbindung zwischen Theater und Spiel sicherstellt. Die Aufführungssituation auf dem Theater ist mit der kindlichen Spielsituation insofern zu vergleichen, da während der Darstellung eine fiktive Wirklichkeit geschaffen wird, die nichts Reales aufweist. Im Unterschied zum Schauspieler empfindet das Kind das Spiel und die symbolischen Zeichen darin nicht fiktional. Beim Schauspieler ist

²¹² Paul Theaterwissenschaft als Lehre vom theatralischen Handeln In: Klier Theaterwissenschaft im deutschsprachigen Raum 1981 S. 225.

²¹³ Vgl. Ebd. S. 226.

²¹⁴ Vgl. Paul Theaterwissenschaft als Lehre vom theatralischen Handeln In: Klier Theaterwissenschaft im deutschsprachigen Raum 1981. S. 226.

²¹⁵ Vgl. Ebd. .S .227.

die Aufführung selbst ein Zeichen für etwas, da die dargestellte Handlung bewusst als etwas wahrgenommen wird, das nicht real ist.

Das Kind spielt die reale Interaktion seiner Bezugspersonen im Spiel nach. Das Zusammenkommen der Charaktere im Spiel selbst ist also sowohl beim Kind als auch beim Schauspieler symbolisch. Der Schauspieler empfindet diese Symbolik der Aufführungssituation bewusst, das Kind schafft sich dadurch die für es selbst reale imaginierte Wirklichkeitsebene, wo es seine Symbole während des Spiels einbringt. Neben der verinnerlichten Symbolik des kindlichen Spiels verwendet das Kind im Rahmen des theatralen Codes, insbesondere Gegenstände, um sich seine Spielwelt zu gestalten. Auf das Theater bezogen sind diese als *Requisiten* zu bezeichnen. Als Hilfestellung für die spielerische Tätigkeit verwendet das Kind, genau wie der Schauspieler ein ihm zur Verfügung gestelltes räumliches Zeichen der Bühne, die *Requisite*²¹⁶, also im Falle des Kindes, das Spielzeug. Die Requisite dient dazu, dem Schauspieler, wie dem Kind, eine Stütze zu sein, wenn er bestimmte Aspekte der Handlung verdeutlichen und somit verstärken möchte. Der Gebrauch von Requisiten steht dabei in enger Verbindung mit der kulturellen Handhabung des Gegenstands.

So kann abgeleitet werden, dass das Kind für sein Spiel also vorwiegend *mimische Zeichen*, deren Bedeutung schon ausgeführt wurde, verwendet. Weiters bedient es sich den *proxemischen Zeichen* der Bewegung und im Laufe der Entwicklung auch *linguistischen Zeichen* der Sprache, welche wiederum die Basis menschlicher Interaktion bilden.

3.2.5 Interaktionsformen im kindlichen Spiel

Die hier dem Spiel zu Grunde liegende Form der Interaktion zwischen Kind und Umwelt wird nach Auwärter mit der Bezeichnung *komplementäre oder reziproke Interaktion*²¹⁷ umschrieben. Innerhalb dieser Interaktionsphase lernt das Kind, seine Handlungen inhaltlich aufeinander zu beziehen und mit anderen

²¹⁶ Vgl. Fischer- Lichte: Semiotik des Theaters Bd 1.1983. S.151.

²¹⁷ Vgl. Edelstein; Habermas Soziale Interaktion und soziales Verstehen 1984. S. 186.

Spielpartnern zu koordinieren. Die Verhaltenserwartung gegenüber dem Spielpartner wird verinnerlicht und diesem kommuniziert. Das Kind entwickelt einen *reziproken Koordinationsmechanismus*²¹⁸, was besagt, dass es seine Handlungen mit den Reaktionen der Umwelt verknüpft. Weiters imitiert das Kind das Verhalten der Mutter oder die Handlungen Gleichaltriger, sodass das Wiederholen von Rhythmen und Ähnliches auch in dieser Entwicklungsphase von hoher Relevanz sind. Das Anpassen an soziale Verhaltensnormen, also die Übernahme von Rollen innerhalb der sozialen Umwelt, kann vom Kind ab dem zweiten Lebensjahr vollzogen werden. Seine Handlungsweisen sind ab diesem Zeitpunkt nicht mehr zufällig, sondern halten sich an konkrete soziale Abfolgen, den so genannten *Skripts*, auf die noch später einzugehen sein wird. Die Handlungsweisen des Kindes bekommen eine soziale Ordnung und Struktur, welche nun *normativ* ist.²¹⁹ Das Einüben von sozialen Rollen und das Übernehmen fremder Handlungsweisen im Spiel soll nun an Meads Theorie des symbolischen Interaktionismus nachvollzogen werden. Sutton – Smith versteht das Spiel in diesem Zusammenhang als einen „Anpassungsprozess im Sinne des Bekanntwerdens mit Neuem, also einer Art *primitiven Schule* für das Kind“.²²⁰

Mead lässt den Bezug des Spieles zur darstellerischen Schauspielkunst deutlich werden, wenn er in der von ihm aufgestellten Theorie das kindliche Verhalten während der anfangs skizzierten Entwicklungsperiode im Sinne des *Symbolischer Interaktionismus*²²¹ deutet. In dieser Theorie geht Mead auf Handlungs- und Darstellungsformen des kindlichen Spieles ein, die von seiner Umwelt nur schwer erfassbar und zugänglich sind. Die Basis seiner Forschungsansätze bildet dabei die Beobachtung des kindlichen Verhaltens und Bewusstseins während des Spielvorgangs.

²¹⁸ Vgl. Edelstein; Habermas Soziale Interaktion und soziales Verstehen 1984. 187.

²¹⁹ Vgl. Ebd. S. 189.

²²⁰ Vgl. Sutton- Smith, Brian: Konfliktsozialisierung im Spiel In: Scheuerl, Hans[Hg]: Theorien des Spiels. Weinheim [u. a.]: Beltz 1975. S. 123.

²²¹ Vgl. Garz Sozialpsychologische Entwicklungstheorien 2008 S. 42.

Das Spiel und seine Beziehung zur Umwelt wird laut dieser Theorie von sozialen Handlungen, so genannten *social acts*²²² geprägt. Das Grundprinzip dieses sozialen Agierens liegt dabei im Austausch von Gesten,²²³ die zunächst noch keinen allgemein verständlichen Sinn ergeben müssen. Jede Geste übt einen Reiz aus, der Einfluss auf die Handlungen der Umwelt nimmt. Durch diese Interaktion kann das Kind beim Spiel mit der Umwelt kommunizieren. Die Reaktionen der Umwelt auf das Spiel des Kindes passen seine Handlungsweise der Umwelt an und verändern sie dadurch. Die Anpassung kindlichen Verhaltens an die Umwelt und seine Reize²²⁴ erfolgt dadurch, dass das Kind durch sein spielerisches Handeln in der Umwelt die gleichen Reaktionen auslöst, wie in sich selbst. Es wird sich seiner Handlungen im Laufe der Entwicklung bewusst und passt sich der Umwelt an. Der symbolische Interaktionismus, welcher der Grundlage der Theorie Meads zu Grunde liegt, bezieht sich vor allem auf die Entwicklung der Sprache, der *sprachlichen Geste*²²⁵. Sie wird als Symbol gesehen das mittels der Interaktion des Kindes mit seiner Umwelt Intelligenz entwickeln hilft.

Die Eindrücke, die das Kind aus seiner Umwelt schöpfen kann, bezieht es auf sich selbst. Es verbindet also seine eigenen Erfahrungen mit Erlebnissen in seiner Umgebung, die es in den Spielvorgang einbezieht. Daher bildet sich das spielerische Handeln nur auf der Basis sozialer Interaktion. Durch das In-Beziehung-Treten des Kindes mit seiner Umgebung, also mit seinen Bezugspersonen, schafft es das Kind, für sich eine so genannte *Ich-Identität*²²⁶, das *Self* herauszubilden. Damit das notwendig wird, ahmt das Kind seine Bezugspersonen nach. Das Ziel seiner spielerischen Handlung ist es also, innerhalb seiner imaginierten Spielwirklichkeit den Schein zu erwecken, jemand Anderer zu sein. Alles, was es darstellt, entspricht seiner direkten

²²² Vgl. Garz Sozialpsychologische Entwicklungstheorien 2008 S. 43.

²²³ Vgl. Ebd. S. 44.

²²⁴ Vgl. Edelstein Habermas: Soziale Interaktion und soziales Verstehen 1984. S.43.

²²⁵ Vgl. Ebd. S. 44.

²²⁶ Vgl. Ebd. S. 45.

Wahrnehmung, also Erinnerungsbildern²²⁷ an das, was es rund um sich herum erlebt hat.

Das Kind konzentriert seine Wahrnehmung dabei aber nicht auf alle Vorgänge seiner Umgebung, sondern lenkt seine Aufmerksamkeit selektiv auf einzelne Ereignisse. Die Vorstellungen von der Realität, die in seiner Spielwirklichkeit entstehen, sind subjektiv und daher, wie schon angedeutet wurde, nur für das Kind erfassbar, es wird also kein Bezug zur objektiven Wirklichkeit hergestellt. Alle Vorstellungen der Wirklichkeit sind jedoch insofern intentional²²⁸, da das Kind durch sein Handeln das Ziel verfolgt, die von ihm erlebte reale Umwelt zu verarbeiten. So stellt die Phantasie des Kindes zwar keinen Bezug zur objektiven Wirklichkeit her, sie bezieht sich aber auf reale Objekte, die aus den sozialen Prozessen der Umwelt entnommen wurden. Das Kind bildet seine Persönlichkeit also durch Interaktion mit der Gesellschaft aus.

Um Mitglied der Gesellschaft zu werden, muss das Kind die Rollen und Haltungen seiner Umwelt annehmen und widerspiegeln, um sich seiner Identität bewusst zu werden. Indem es in Rollen Anderer schlüpft, bildet sich beim Kind das Selbstbewusstsein heraus, um seinen Körper und seine Empfindungen bewusst als Teil der Umwelt wahrnehmen zu können. Gleichsam wie ein Schauspieler spielt das Kind seine Rolle und zunächst gleichzeitig die Rolle eines imaginierten Anderen, mit dem es spielerisch in Beziehung tritt. Das Rollenrepertoire des Kindes ergibt sich aus der Anzahl seiner nachzuahmenden Bezugspersonen, den *signifikanten Anderen*²²⁹. Dabei muss es eine konkrete Rolle darstellen können, also die genauen Eigenheiten der unbewusst verkörperten Person kennen und nachvollziehen können. Es spielt zunächst Verhaltensmuster nach, die sich aus seinem Bezug zu den Eltern als engste Bezugspersonen ergeben.

Dabei spielt das Kind dieses Rollengeflecht im *Individualspiel*²³⁰ mit sich selbst, es nimmt mehrere Rollen auf einmal an, indem es sich selbst als ein Anderer

²²⁷ Vgl. Kehl Die Bildung der Vorstellung 2002. S. 193.

²²⁸ Vgl. Ebd. S.195.

²²⁹ Vgl. Joas, Hans: Lehrbuch der Soziologie. Frankfurt/Main: Campus 2007. S. 144.

²³⁰ Vgl. Garz Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. 2008. S. 46.

anspricht. Mead definiert das Selbst, welches sich durch die Übernahme von Rollen im Kind entwickelt, als *I in Bezug zum ME*.²³¹ Er beschreibt hier das Ich (I) als spontane, unkontrollierte Reaktion des Kindes auf seine Umwelt und deren Haltungen, wie es schon beim Säugling ersichtlich ist, das *ME* als Ansammlung von gesellschaftlichen Haltungen der Bezugspersonen, die das Kind in Form einer Rolle einnimmt. Das *ME* bezeichnet also jene Seite des Kindes, welche von der Umwelt durch Milieu und Erziehung geprägt wird. Das I bleibt hingegen frei von Einflüssen, sodass sich die Phantasie des Kindes dort positionieren lässt. Durch das Übernehmen von Rollen lernt das Kind also, in der Gesellschaft zu bestehen, die Realität der Umwelt zu begreifen und sich ihr anzupassen.

Aus den Ausführungen Meads ist abzuleiten, dass der schauspielerische Aspekt dieser Handlungsabläufe zwischen Kind und Umwelt, wie schon angedeutet wurde, im Grunde darin liegt, dass das Kind durch die Übernahme einer Rolle, wie ein Schauspieler dazu angeregt wird, in einer Situation so zu reagieren, wie der dargestellte Andere in der selben Situation reagieren würde. Dieses Übernehmen von Rollen liegt jeder Kommunikation zugrunde und dient dem Kind dazu, die Rolle einzuüben, die man von ihm in der Gesellschaft erwartet.

Wie der Schauspieler muss das Kind also im Laufe seiner Entwicklung immer mehr in der Lage sein, sich in Perspektiven Anderer hineinzusetzen, also mittels des Spiels zu beginnen, Reaktionen des Anderen und deren Auslöser zu verstehen. Die individuellen Haltungen seiner Bezugspersonen werden durch die Rollen des Kindes verallgemeinert, wodurch es gesellschaftliche Normen lernt. Deshalb wird die Fähigkeit der Kinder, andere Rollen zu übernehmen insbesondere dafür genutzt, sie zu erziehen und auszubilden. Dies führt zu moralischen Handlungsweisen des Kindes²³², da es nach und nach in der Lage ist, sich auf der Basis gesellschaftlicher Erwartungen in die Umwelt zu

²³¹ Garz Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. 2008. S. 47.

²³² Vgl. Ebd. S. 48.

integrieren. Dieser *generalisierte Andere*²³³ kontrolliert also die Handlungen des Kindes und gibt ihm einen Widerpart zu sich selbst.

Ein solcher Bezug des Kindes auf einen generalisierten Anderen ist auch im *freien Spiel*²³⁴ vorzufinden, welches noch nicht nach festgelegten Regeln verläuft. Der spielerische Vorgang ist dabei so aufgebaut, dass immer eine Rolle auf die andere folgt. Auch der Schauspieler kann während einer Aufführung des Öfteren einen Rollentausch vornehmen und so dem Publikum, welches seine unmittelbare Umwelt darstellt, immer neue Erwartungen erfüllen. Auch hier gelten normative Erwartungen des Publikums sich der Rolle gemäß zu verhalten, sich der imaginären Situation, die bewusst als unwirklich wahrgenommen wird, anzupassen. Das Kind hingegen nimmt das von ihm Dargestellte als eine reale Gegebenheit wahr und passt sich dieser an, weil dies für seine reale Existenz Auswirkungen hat. Der Schauspieler erfährt außer der Folge des Applauses oder der Missgunst des Publikums, keine unmittelbar existentiellen Auswirkungen der spielerischen Handlung auf sein Leben, da er sich bewusst von der gespielten Realität nach der Vorstellung abgrenzen kann und wieder in seine existentielle Wirklichkeit ohne die Hilfe anderer zurückfindet.

Während das Kind in erster Linie zweckfrei für sich allein spielt und die Bezugspersonen zwar einbindet, aber nicht für sie spielt, hat der Schauspieler den Auftrag, sich an ein Publikum und deren Erwartungen zu wenden um diese zu befriedigen. Er spielt also für seine Umwelt mit dem Zweck, sie für sein Spiel zu begeistern. Der Schauspieler bestimmt bewusst, was in einer Situation dargestellt wird, da er die Vorgaben des Regiebuches zu erfüllen hat. Das Kind hingegen spielt unvermittelt, da für sein spielerisches Handeln der Reiz erst durch das Unbewusste passiert, das ihm nicht ermöglicht zu bestimmen, was geschehen wird. So wird nicht absehbar, was das Kind in der einen, was in der anderen Situation zu tun gedenkt, da sein Spiel, insbesondere vor dem Eintritt

²³³ Vgl. Scheuerl Das Spiel 1979. S. 114.

²³⁴ Vgl. Mogel Psychologie des Kinderspiels 2008 S. 33.

des Regelspiels, noch keine feste Organisation des Spielverlaufs aufzuweisen hat²³⁵.

Der Spieltrieb des Kindes, der sich im Laufe der Zeit weiterentwickelt, schöpft aus den Erfahrungen des Kindes, die es unmittelbar aus den Lebenssituationen des Alltags gewinnt. Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob die vom Kind selbst provozierte Rolle auch auf den Schauspieler anzuwenden ist. Es gilt herauszufinden, ob das Spiel des Kindes im Prozess des freien Spiels zum Schauspiel wird oder erst im Regelspiel zu einem theatralischen Prozess gemacht werden kann. Im Gegensatz zum freien Spiel wird das Kind im Regelspiel dazu angehalten, über die Einstellungen aller Mitspieler in seiner Umwelt Bescheid zu wissen²³⁶. Es wird gewissen Normen des Spiels unterworfen, an die es sich zu halten hat, um als Persönlichkeit innerhalb einer Gruppe anerkannt zu werden. Dieses Zusammenspiel des kindlichen Individuums mit den Regeln einer Gruppe übt einerseits Kontrolle auf das Kind aus, andererseits ändert sich auch der Handlungsverlauf des Spiels, da er nun von den Erwartungen der Mitspieler geprägt wird und die individuelle Reaktion des Kindes beeinflusst. So organisieren sich die Anderen zu einem Ganzen und stehen dem Kind gegenüber. Diese Gegenüberstellung findet sich auch bei der organisierten Einteilung eines Theaters in Bühne und Zuschauerraum wieder, wie es im vorigen Kapitel erläutert wurde. Ob das Kind durch den Vollzug seiner spielerischen Tätigkeit als Spielerpersönlichkeit anzusehen ist, liegt also in erster Linie im Prozess der Gegenüberstellung des Individuums mit seiner Umwelt und der Ausübung der sozialen Geste, wie Mead im Folgenden betont:

Diese Ausbildung des Ich durch die Geste bringt die sozialen Aktivitäten in Gang. Aus diesen entsteht der Prozess, in dem man die Rolle des Anderen übernimmt. Diese letzte Feststellung ist etwas unglücklich, denn sie legt nahe, es ginge hier um die Haltung eines Schauspielers, die ja tatsächlich unnatürlicher ist als die Haltung, die wir aus unserer eigenen Erfahrung kennen.²³⁷

Aus der Aussage Meads ist zu erkennen, dass er dem Kind keine Ähnlichkeit mit einem Schauspieler attestiert. Der Unterschied zwischen Schauspiel und

²³⁵ Vgl. Scheuerl Theorien des Spiels. 1975. S. 114.

²³⁶ Vgl. Ebd. S. 116.

²³⁷ Mead, Herbert: Spielen, das Spiel und der generalisierte Andere. In: Scheuerl, Hans[Hg]: Theorien des Spiels 1975. S. 120.

kindlichem Spiel liegt dabei in erster Linie darin, dass der Schauspieler eine Rolle verkörpert, die nicht seiner Wirklichkeit entspricht, wohingegen das Kind im Spiel sowohl seine Rolle als auch die Rolle seines Gegenüber übernimmt und die Erfahrungen, die es daraus zieht als natürlich gegeben ansieht.

So soll im Folgenden versucht werden, auf der Basis der Theorie Meads dennoch einige Parallelen zwischen dem Agieren eines Schauspielers und jenem eines Kindes aufzuzeigen. Die Ähnlichkeiten zwischen Schauspielern und spielenden Kindern könnte zunächst im Verhältnis von Akteur und Zuschauer betrachtet werden. Das Kleinkind etwa im Alter von zwei Jahren spielt zunächst egozentriert²³⁸ und schließt somit die Umwelt als Spielpartner aus. Alle spielerischen Handlungen, auch jene des fiktiven Gegenübers, werden an ihm selbst ausgeführt. Um seine Tätigkeit weiter zu gestalten und auf Objekte zu beziehen, begnügt sich das Kleinkind zunächst damit, so genannte *Partnersubstitute*²³⁹ für sein Spiel einzusetzen, die seine Handlungen passiv reflektieren und vom Kind im Laufe des Spielvorganges selbst zum Akteur seiner imaginierten Wirklichkeit gemacht werden. Die ersten realen Spielpartner, die ein Kind mit zunehmender Entwicklung am Spiel teilhaben lässt, sind zumeist ältere Geschwister oder Elternteile, die sein Handeln unterstützen oder sein Spiel durch andere Handlungsweisen bereichern.

Wie der Schauspieler genießt es das Kind, seine Persönlichkeit während des Spiels zu verändern. Dadurch bekommt es die Möglichkeit, die Realität beliebig und spontan zu verändern, da jede Rolle, auch jene eines Schauspielers, eine Veränderung von Wirklichkeitsebenen impliziert. Diese Wirklichkeit eines spielerischen Geschehens kann für das Kind nur gewährleistet werden, wenn es, jemand Anderen verkörpert. Der Vorgang des Verkörperns anderer Personen mit Hilfe einer Rolle erweist sich auch als Intention des Schauspielers. Während der Schauspieler es aber mit Hilfe der Vorlage dramatischer Texte schafft, sich selbst ebenso spielerisch darzustellen, wird

²³⁸ Vgl. Oerter Psychologie des Spiels 1999. S.45.

²³⁹ Vgl. Mead, Herbert: Spielen, das Spiel und der generalisierte Andere. In: Scheuerl, Hans Theorien des Spiels 1975. S. 100.

das Kind durch die Darstellung seines eigenen Ichs in seiner imaginierten Wirklichkeit irritiert und führt diese Handlung nicht aus. So fasst Oerter als Grundsatz des Spielphänomens zusammen: „Spielen ist nur möglich, wenn man Selbst ein anderer Akteur wird, eine Rolle übernimmt oder zumindest andere Handlungen als üblich durchführen kann“.²⁴⁰

Aus dem Anderssein, dem sich Öffnen der Umwelt gegenüber, ergibt sich also der Spielcharakter der Handlung. Während der Schauspieler die darzustellende Rollenfigur mit seinen Fähigkeiten und Eigenschaften weitgehend von außen, also durch das Drehbuch, vorgesetzt bekommt, hat das Kind die Möglichkeit, selbst als Regisseur seiner Handlungen zu fungieren. Im freien Spiel des Kleinkindes vollzieht es noch Nachahmungsvorgänge, je weiter seine Entwicklung jedoch voranschreitet, desto diffiziler wird die Ausübung und Gestaltung der Rolle. Wie der Schauspieler jedoch benötigt das Kind Normen, an denen es seine Rolle formt, sobald es in den Verband mehrerer spielender Akteure eintritt. Das eigentliche Prinzip einer Rolle erfasst das Kind erstmals etwa im Alter von 3 Jahren, wo sich das Rollenkonzept durch Regeln zu definieren beginnt.: „Im 2. Stadium des Symbolspiels entwickelt sich dann die eigentliche Rolle, bei der die auszuführenden Handlungen Regeln unterworfen sind, die eine relativ realistische Ordnung der gesellschaftlichen Rollen widerspiegeln“²⁴¹. Dieses Übernehmen der Verhaltensweisen anderer übt das Kind im so genannten *sozialdramatischen Spiel*²⁴² Diese darstellerische Spielform vollzieht es im Alter von etwa zwei Jahren unter besonderer Bezugnahme auf seine kindliche Phantasie, dessen Wichtigkeit für die kindliche Entwicklung Sutton- Smith betont in der Feststellung, dass heute „immer mehr Kinder Phantasiewelten [aufbauen], imaginäre Kameraden[verwöhnen] und wechselnde Gesellschaftsdramen [aufführen], als es jemals im Verlauf der Menschheitsgeschichte für andere Kinder vorstellbar war“²⁴³.

²⁴⁰ Scheuerl Theorien des Spiels 1975 S.46.

²⁴¹ Vgl. Oerter Psychologie des Spiels 1999. S. 47.

²⁴² Vgl. Edelstein, Habermas Soziale Interaktion und soziales Verstehen 1984. S.189.

²⁴³ Sutton- Smith, Brian: Konfliktsozialisierung im Spiel. In: . Scheuerl, Hans[Hg]: Theorien des Spiels. Beltz 1975. S. 123.

Das Kind weist innerhalb sozialdramatischer Spiele sich, oder Spielobjekten bestimmte Rollen zu und inszeniert in dieser Weise soziale Szenarien aus seiner Umwelt nach. Dabei handelt es nach bestimmten Handlungsstrukturen, die einen konkreten Aufbau in sich haben. Das theatrale Element des So-Tun-Als-Ob kommt hier insbesondere zum Tragen, wie Auwärter unterstreicht: „Dem[soziodramatischen] Rollenspiel liegt die Fähigkeit, „so-zu-tun-als-ob“ zugrunde, eine Fähigkeit, die schon im Alter von 8-12 Monaten [...]in einfachen autosymbolischen Handlungen auftritt, wenn das Kind in der Lage ist, so zu tun, also ob es essen oder schlafen würde“.²⁴⁴

Anhand dieser Ausführungen wird wiederum erkenntlich, dass dem kindlichen Spiel Ähnlichkeiten zum Theater in seiner Scheinhaftigkeit und zunächst unbewusst, dann bewusst ausgeführten Täuschung des Als- Ob zu Grunde liegt.

²⁴⁴. Sutton- Smith, Brian: Konfliktsozialisierung im Spiel. In: . Scheuerl, Hans[Hg]: Theorien des Spiels. Beltz 1975 S.189.

4 Die Poetik im kindlichen Spiel

Das folgende Kapitel setzt sich mit möglichen Verbindungslinien des Handlungsaufbaues im kindlichen Spiel und der Poetik des Aristoteles auseinander. Auch dieser thematische Schwerpunkt hat zum Ziel, den Theatralitätsanspruch des kindlichen Spiels nachzuweisen. Das Kapitel bezieht sich insbesondere auf Parallelen zwischen der kindlichen Nachahmung und dem teatralen Nachahmungsprozess im aristotelischen Sinn. Weiteres Augenmerk liegt auf den möglichen Gemeinsamkeiten des Handlungsaufbaus beider Spielformen, die sich in der Betrachtung des jeweiligen Katharsiseffektes akkumulieren.

4.1. Kindliches Spiel als Nachahmung realer Prozesse

Der Prozess der Nachahmung im Verlauf des kindlichen Spieles steht zunächst in engem Zusammenhang mit den kindlichen Entwicklungsphasen. Um die Vorgänge seiner Umwelt wiedergeben und reproduzieren zu können, muss sich die kindliche Intelligenz laut den Ausführungen Piagets²⁴⁵ von der sensomotorischen Ebene in den Bereich des voroperationalen Denkens²⁴⁶ während seines zweiten bis zu seinem siebten Lebensjahr weiterentwickeln. Um die Tätigkeiten seiner Mitmenschen reflektieren zu können, bildet das Kind die Fähigkeit des Symbolischen Spiels²⁴⁷ aus. Die Fähigkeit, die Umwelt zu imitieren erhält das Kind also auf der Basis seiner sensomotorischen Entwicklung, welche sich im Alter von bis zu achtzehn Monaten²⁴⁸ vollzieht. Die in dieser Phase entwickelten Fertigkeiten der von Piaget benannten *Assimilation* und *Akkommodation* verschmelzen beim Vorgang der Nachahmung ineinander. Um sich diese Verschmelzung besser vor Augen führen zu können, sei im Folgenden kurz zusammengefasst, wie diese Begriffe in die kindliche Entwicklung einzuordnen sind. Während der Assimilationsprozess auf bereits

²⁴⁵ Vgl. Piaget Nachahmung, Spiel und Traum 2003. S. 84.

²⁴⁶ Vgl. Bugge Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets 2001. S. 65.

²⁴⁷ Vgl. Inhelder, Bärbel; Piaget, Jean: Die Psychologie des Kindes 1977. S. 49.

²⁴⁸ Vgl. Bugge Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets 2001. S. 59.

gemachten Erfahrungen des Kindes basiert und diese mit neuen Erkenntnissen aus der Umwelt kombiniert, dient der Vorgang der *Akkomodation*²⁴⁹ dazu, neue Erfahrungen, die das Kind aus der Umwelt zieht basierend auf früheren Ereignissen für sich und seine imaginierte Welt zu deuten. Der Vorgang der Akkomodation ist für die Nachahmung realer Prozesse von besonderer Bedeutung. So beschreibt Meier²⁵⁰ diesen Vorgang zusammenfassend folgendermaßen:

Im Gegensatz zur Assimilation impliziert Akkomodation die Einwirkung der Umgebung auf das Individuum. Akkomodation heißt Angleichung. Änderung von früheren Konzepten, die den Erfordernissen aktueller Ereignisse besser angepasst werden sollen. [...] Es handelt sich dabei nicht um eine Akkomodation an der Realität überhaupt, sondern eher eine Realität, wie sie verstanden und gehandhabt werden kann²⁵¹.

Bevor es in der geistigen Entwicklung des Kindes zur Verschmelzung der beiden Ebenen kommt, ist die Tendenz der Nachahmung noch nicht symbolhaft ausgeprägt. Entfaltung findet der Nachahmungstrieb jedoch in den ersten beiden Lebensjahren des Kindes²⁵² Um die Wichtigkeit des Nachahmungsprozesses für die kindliche Entwicklung im Sinne Piagets nachvollziehen zu können muss hier erwähnt werden, dass der Entwicklungspsychologe die Nachahmung als Mittel betrachtet, um die kindliche Intelligenz zu formen. Die Akkomodation überwiegt dabei immer der Assimilation, sodass das Kind entsprechend seines Umfeldes handelt und imitiert. Die Basis des Nachahmungsvorgangs liegt laut Piaget schon im Säuglingsalter²⁵³ begründet, wo durch das Nachahmen lebensnotwendige Reflexe eingeübt werden. Die Nachahmung wird jedoch hier im so genannten ersten Stadium der Entwicklung²⁵⁴ noch nicht als solche Verinnerlicht, sondern es wird von der den Säugling umgebenden Umwelt ein Reiz ausgelöst, der zum Prozess der Nachahmung führt. Zum ersten Mal kommt es zur Vermischung des eigenen Ichs und der Umwelt, was Piaget zunächst als *reproduzierende*

²⁴⁹ Vgl. Maier Henry W.: Drei Theorien der Kindheitsentwicklung 1983. S. 46.

²⁵⁰ Vgl. Ebd.

²⁵¹ Maier Henry W. 1983 S. 46.

²⁵² Vgl. Piaget, Jean: Nachahmung, Spiel und Traum 2003. S. 21.

²⁵³ Vgl. Ebd. S. 24.

²⁵⁴ Vgl. Buggle Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets 2001. S. 54.

*Assimilation*²⁵⁵ bezeichnet. Dieser Prozess bildet die erste Möglichkeit der Nachahmung. Der äußere Reiz hält vor allem durch das, später auch für das Spiel relevante Moment der *Widerholung*²⁵⁶ an und wird immer mehr von außen her assimiliert, sodass das Kind immer breitere Erfahrungen aus den Geschehnissen der Umwelt ziehen kann.

Die erste Interaktion, der erste soziale Prozess des Kindes mit seiner Umwelt, erfolgt im Alter von zwei Monaten²⁵⁷, wenn die Bezugspersonen die Laute des Kindes von sich aus wiederum nachahmen. Dem Kind wird so die Möglichkeit eröffnet, durch das Hören seiner Laute, diese wiederum zu reproduzieren und so zu verinnerlichen. Die Akkomodation beginnt sich weiter auszudehnen und es kommt damit zur Bildung von Imitationen der Umwelt.

Durch diesen Vorgang schärft sich die Wahrnehmung des Kindes. Es beginnt, Gegenstände der Umwelt Widerzuerkennen sowie Bewegungen der Umwelt zu reproduzieren. Dabei gleicht das Kind schon durch den Vorgang des Greifens, mit Hilfe von Assimilation seine Wahrnehmungsschemata an die Umwelt an. Piaget weist in seinen Studien über die Nachahmung²⁵⁸ nach, dass dieser Prozess also zunächst spontan und unbewusst erfolgt, und erst nach dem siebten Lebensjahr des Kindes Imitation als bewusste Nachahmung wahrgenommen wird. Wichtig ist es zu betonen, dass das Kind nur zu Nachahmungsprozessen fähig ist, wenn es die Bedeutungen, die Zeichen des Nachzuahmenden Modells versteht²⁵⁹ und sie mit seinen Fähigkeiten in Verbindung bringen kann. Die Nachahmung ist somit Bestandteil der *semiotischen Funktion*²⁶⁰ der kindlichen Entwicklung, welche sich zwischen zwei und sieben Jahren vollzieht und auf welche im zweiten Kapitel der Arbeit bereits ausführlich Bezug genommen wurde. Im Rahmen seiner Nachahmungstätigkeit nimmt das Kind mit der Umwelt Kontakt auf, doch es differenziert genau seine Nachahmungspartner. So kommen Bezugspersonen öfter in ihren Spielen als

²⁵⁵ Vgl. Piaget Nachahmung, Spiel und Traum 2003. S. 25.

²⁵⁶ Vgl. Oerter Psychologie des Spiels 1999. S. 15.

²⁵⁷ Vgl. Piaget Nachahmung, Spiel und Traum 2003. S. 26.

²⁵⁸ Vgl. Ebd. S. 97.

²⁵⁹ Ebd. S. 97.

²⁶⁰ Vgl. Inhelder, Piaget Die Psychologie des Kindes 1977. S. 45.

nachgeahmte Person vor, als Menschen, die ihnen fremd sind. Auch beim Spiel mit gleichaltrigen Kindern werden die Gruppenmitglieder und deren Tätigkeiten nachgeahmt, die vom Kind als Autorität anerkannt werden. Der Nachahmungsprozess dieser Personen wird oft vermischt vollzogen, sodass Handlungen der Anderen, mit eigenen Fähigkeiten vermengt werden. Ab dem Alter von zwei Jahren bildet das Kleinkind so durch sein Nachahmen, einen unbewussten Egozentrismus²⁶¹ seines Handelns heraus. Höhepunkt der Nachahmungstätigkeit in der kindlichen Entwicklung bildet hier also die von Piaget als *sechstes Stadium*²⁶² bezeichnete Phase.

Der Unterschied zu den Phasen eins bis fünf besteht darin, dass das Kind nun erstmals im Alter von zwei Jahren, seine Nachahmungstätigkeit mit bildhaften Vorstellungen verbinden kann. Der Nachahmungsprozess kann ab nun nur noch eintreten, wenn ihm die Vorstellung einer Situation vorausgeht. Diese Form der Nachahmung wird als *repräsentative Nachahmung*²⁶³ bezeichnet. In dieser Phase beginnen sich die Handlungsweisen des Kindes zu differenzieren²⁶⁴, sodass erstmals eine innere, imaginierte Wirklichkeit des Kindes entsteht, die sich von der realen Wirklichkeit abzulösen beginnt. Die Nachahmung wird ab diesem Zeitpunkt durch ein geistiges Bild ausgelöst und nicht wie in der sensomotorischen Phase, durch Wahrnehmungsprozesse²⁶⁵. Die Vorgänge, die für die Umwelt sichtbar sind, erweisen sich als äußere Imitation von Situationen aus dem kindlichen Alltag.

Die geistigen, inneren Bilder, die das Kind von Situationen produziert, werden von Piaget als *interiorisierte Nachahmung*²⁶⁶ bezeichnet. Das Vorstellungsbild erlangt insofern Bedeutung, da es die Wahrnehmungstätigkeit des Kindes weiterführt und so seine Intelligenz weiter ausprägt. Die Wahrnehmung ist jedoch in der Darstellung des inneren Bildes noch nicht sehr detailliert, da das

²⁶¹ Vgl. Oerter Psychologie des Spiels 1999. S. 45.

²⁶² Vgl. Piaget Nachahmung, Spiel und Traum 2003 S. 84.

²⁶³ Vgl. Ebd. S. 99.

²⁶⁴ Vgl. Ebd. S. 99.

²⁶⁵ Vgl. Ebd. S. 100.

²⁶⁶ Vgl. Ebd. S. 100.

Kind bei der Wiedergabe des Wahrgenommenen eher globale Nachahmungen vollzieht. Diese erste, darstellende Nachahmungsform wird als *synkietisch*²⁶⁷ bezeichnet. Es ist also anzumerken, dass die Funktion der Nachahmung innerhalb der kindlichen Entwicklung vor allem darin besteht, soziale Verhaltensformen einzuüben.

In Verbindung mit den sozialen Prozessen der Umwelt, kommt der Nachahmung vor allem die Aufgabe zu, dem Kind Kommunikationsmöglichkeiten innerhalb seines Umfelds zu schaffen. So dient sie dazu, dem Kind sprachliche Fähigkeiten zu vermitteln, was im Bereich der *verallgemeinerten Nachahmung*²⁶⁸ vor dem zweiten Lebensjahr, wie schon erwähnt, besonders relevant ist. Die verallgemeinerte Nachahmung kann also als Vorform der Vorstellung verstanden werden, die sich nur auf äußere Gegenstände, beziehungsweise äußere Einflüsse bezieht und in der sensomotorischen Phase zum Ausdruck kommt. Das Ende dieser Phase wird von der so genannten *aufgeschobenen Nachahmung*²⁶⁹ markiert, wo das Kind erstmals in der Lage ist, sich seine Handlungen vorzustellen, bevor sie nachgeahmt werden. Dieses Verinnerlichen von Situationen hilft dem Kind in seiner Sprachentwicklung und somit den Kontakt zur Umwelt herzustellen.

Durch den Vorgang der Kommunikation kann die Umwelt in das zu sehende nachahmende Spiel eingreifen und es womöglich verändern. Das Kindliche Denken wird im Alter von zwei Jahren bis zum siebten Lebensjahr nach den Ausführungen Piagets, immer mehr voroperativ²⁷⁰. Das voroperative Denken zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass das Kind während dieser Phase an der Handlung in seinem Inneren zu experimentieren, sie zu verändern versucht. Dies schafft dem Kind vor allem dadurch mehr Handlungsspielraum, dass es nun in der Lage ist, innere Repräsentationen der Handlung von sich aus, ohne fremde Einwirkung von außen, beliebig abrufen kann²⁷¹. Es spielt nun mit eigener, innerer Dramaturgie ohne äußeren Regisseur des Geschehens,

²⁶⁷ Vgl. Piaget Nachahmung, Spiel und Traum 2003. 104.

²⁶⁸ Vgl. Inhelder, Piaget Die Psychologie des Kindes 1977. S. 47.

²⁶⁹ Vgl. Ebd. S. 48.

²⁷⁰ Vgl. Bugge Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets 2001. S. 62.

²⁷¹ Vgl. Ebd. S. 63.

sodass seine imaginierte Welt immer ausgeprägter gebildet werden kann. Die äußeren Einflüsse werden also immer mehr zurückgedrängt, sodass das Kind in seinen Handlungen eigenständiger wird. Dadurch kann es sich der Umwelt schneller und flexibler anpassen und bildet die so genannte *repräsentative Innerlichkeit*²⁷² heraus.

Das Merkmal der damit verbundenen *aufgeschobenen Nachahmung* ist es, Handlungen innerlich wie eine Skizze zu entwerfen und Bilder von Modellen anzufertigen, die nicht materiell vorhanden sein müssen. Die Objekte, die das Kind in seinem Geist verbildlicht, werden nach außen hin imitiert. Sie müssen dem Kind im Gegensatz zu jenen in der sensomotorischen Phase, nicht von vornherein bekannt sein. Es kommt zum Prozess der innerlich vollzogenen Akkomodation²⁷³ Diese Nachahmung die mit zeitlichem Abstand zum gezeigten Gegenstand erfolgt, bildet das Erinnerungsvermögen des Kindes heraus.

Der Begriff der Repräsentation²⁷⁴, der mit den Nachahmungsprozessen, wie schon erwähnt, in Verbindung steht, wird also quasi als Erinnerungsbild gesehen, wie im zweiten Kapitel vorliegender Arbeit näher erläutert wurde. Nach der Einordnung der Nachahmung in die entsprechende Entwicklungsstufe, sowie der Erörterung seiner Auswirkungen auf das kindliche Denken, muss nun die Frage gestellt werden, welche Verbindungen die kindliche Nachahmung zur theatralischen Darstellungsform des Schauspielers aufzuweisen hat.

Es gilt dabei zu untersuchen, ob die kindliche Nachahmung theatralische Züge beinhaltet. Innerhalb der Theatertheorie geht der Philosoph Aristoteles in seinen Schriften über die *Poetik*²⁷⁵ auf die Bedeutung der Nachahmung für den Menschen und das Theater ein. Dabei deutet er den Vorgang des Nachahmens als natürliches Phänomen des Menschen:

Denn sowohl das Nachahmen selbst ist den Menschen angeboren- es zeigt sich von Kindheit an, und der Mensch unterscheidet sich dadurch von den übrigen Lebewesen, dass er im besonderen Maße zur Nachahmung befähigt

²⁷² Vgl. Bugge Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets S. 63.

²⁷³ Vgl. Piaget Nachahmung, Spiel und Traum 2003 S. 85.

²⁷⁴ Vgl. Ebd. S. 86.

²⁷⁵ Vgl. Fuhrmann Aristoteles. Poetik 1982. S. 11.

ist, und seine ersten Kenntnisse durch Nachahmung erwirbt- als auch die Freude, die jedermann an Nachahmungen hat.²⁷⁶

Dieser theatrale Zugang zum Nachahmungsprozess lässt erkennen, dass die Nachahmung eine Erscheinung des Menschen ist, die nicht nur vom Theater, sondern als Teil der menschlichen Entwicklung hervorgebracht wird. In Bezug auf das kindliche Spiel können Parallelen zwischen dem aristotelischen und dem kindlichen Nachahmungsprozess darin gezogen werden, dass das Nachahmen mit einem Lustprinzip und dem Willen etwas zu Lernen, verbunden ist. „Durch Nachgestalten lernt der Mensch, die Wirklichkeit kennen und verstehen. Darauf zielt ja letztlich das Forschen des Aristoteles zu ergründen, wie Erkenntnis zustande kommt, und was sie ist.“²⁷⁷ Neben dem Streben nach Erkenntnis sehen sowohl Aristoteles als auch Piaget in der Nachahmung also den Prozess, die Wirklichkeit modellhaft abzubilden und durch Wiederholung subjektiv wiederzugeben²⁷⁸.

Das Nachahmen bereitet dem Kind, gleich dem Schauspieler, von Natur aus Vergnügen, da es alles ihm Unbekannte, entdecken will, weshalb man von einem Spielerlebnis sprechen kann. Die bloße Nachahmung von erlebten Situationen, hilft dem Kind, gleich dem Schauspieler, diese mit Distanz zur Realität zu verarbeiten und nachzuvollziehen. Die Voraussetzung für die Nachahmung und Darstellung von Handlung auf der Bühne liegt laut Aristoteles im Wahrnehmungsvermögen. So ist der Prozess der Nachahmung mit dem Wahrnehmungsvermögen des Menschen zu verzahnen, da die Nachahmung eng mit der *Mimesis* verknüpft ist.²⁷⁹ Nachahmung als mimetischer Vorgang impliziert die Bedeutung der Wahrnehmung für die dargestellten Vorgänge auf der Bühne. So setzt die mimetische Nachahmung auf der Bühne dabei immer die dargestellte Handlung mit der realen Wirklichkeit in Bezug, und ahmt die dramaturgisch dargestellte Handlung auf diese Weise nach. Laut den Ausführungen von Aristoteles kommt der Nachahmung vor allem in Bezug auf

²⁷⁶ Fuhrmann Aristoteles. Poetik 1982. S. 11.

²⁷⁷ Vgl. Rellstab, Felix: Aristoteles- Shakespeare- Diderot- Kleist- Stanislavsky- Brecht- Artaud. In: Handbuch Theaterspielen. Theorien des Theaterspielens Bd.3. Rellstab, Felix (Hg). Wädenswil: Stutz 2007. Reihe Schau-Spiel. Bd.9. S. 23.

²⁷⁸ Ebd. S.24.

²⁷⁹ Vgl. Balme Theaterwissenschaft 2001. S. 44.

die Sprache Bedeutung zu. Aristoteles geht in diesem Zusammenhang davon aus, dass durch den Vorgang der Mimesis, Mittel, Gegenstände und Modi²⁸⁰ entwickelt werden, um Vorgänge künstlerisch vorbildlich nachbilden zu können. Aristoteles versteht unter der Nachahmung einen künstlerischen Schöpfungsprozess, der die Wirklichkeit als vollkommenes Ideal darstellt.²⁸¹ Die darauf basierende theatrale Darstellungsform erweist sich als repräsentativ und auf Erfahrung und Wahrnehmung gestütztes Phänomen. Aus dem sich laut Aristoteles die dramatische Handlung, aus der Nachahmung heraus eine Geschichte rekonstruiert.

Er versteht also unter dem Nachahmungsprozess eine dem Menschen zugrunde liegende Eigenschaft, die sich durch Handeln ausdrückt. Auf das Theater bezogen, vollzieht sich die Nachahmung als eine in sich geschlossene Handlung²⁸², die ein Ganzes bildet. Da die Nachahmung Handlung ist, wird sie von bestimmten Charakteren, also handelnden Personen, ausgeführt. Die Ganzheit der Handlung drückt sich durch einen bestimmten Beginn, eine Mitte und ein Ende innerhalb der Handlungsführung aus. Die Tragödie, auf welche sich die aristotelischen Ausführungen als Beispiel theatralen Handelns beziehen, ahmt hier nicht Menschen nach, sondern Handlungen, welche aus der Lebenswirklichkeit entspringen. Das Ziel ist es, laut Aristoteles, zu handeln²⁸³, und darzustellen, was geschehen könnte, also was wahrscheinlich und möglich ist. Aus der Nachahmung von Handlungen ergeben sich die Fabeln, welche auf der Bühne in Form der Tragödie wiedergegeben werden. Dabei bilden die Handlungen Einheiten, die entweder mit einem Wendepunkt versehen sind, der ohne Peripetie und Widererkennung zum Ende kommt, oder solche, die Wiedererkennung und Peripetie in sich tragen.²⁸⁴

²⁸⁰ Vgl. Balme Theaterwissenschaft 2001. S. 44.

²⁸¹ Vgl. Ebd. S. 45.

²⁸² Vgl. Ebd. S. 25.

²⁸³ Vgl. Ebd. S. 21.

²⁸⁴ Vgl. Balme Theaterwissenschaft 2001. S. 33.

4.2 Handlungsaufbau des kindlichen Spiels

Um den Aufbau kindlichen Handelns und Spielens genau analysieren zu können, sei im Folgenden zunächst eingehend auf die Bedeutung des Handlungsbegriffs von Seiten der Spielforschung und Psychoanalyse eingegangen. .Eingebettet in die Sichtweise der Psychoanalyse, wird als grundlegender Zweck des menschlichen Handelns der permanente Vollzug von Erfahrungen aus der Umwelt definiert. Schon am Beginn seines Lebens, erlangt das Kind durch Handlungsmechanismen mit seinem Umfeld kommuniziert, sich bemerkbar machen zu können. Diese für das Handeln wichtige Erfahrung gilt laut Jean Piaget²⁸⁵, als ursprüngliche Äußerungsform und Grundaktivität von Individuen.

Der Handlungsprozess wird insofern für das menschliche Leben wichtig, dass er einerseits dazu dient, sich mit Hilfe kognitiver Prozesse mit der Umwelt identifizieren zu können, auf der anderen Seite Handlungen der realen Wirklichkeit in Form von Imitationen in die imaginierte Welt einbauen und dort wiederholen zu können. Durch diese Vorgänge lernt der Mensch, logisch zu denken und somit seinen Intellekt, seine Persönlichkeit²⁸⁶ herauszubilden. Diese Entwicklung von Intelligenz bezeichnet Piaget zunächst als *sensomotorische Intelligenz*²⁸⁷, die im Alter von bis zu zwei Monaten ausgeprägt wird.

Piaget führt aus, dass während dieses Entwicklungsstadiums die Handlungsweisen des Kindes noch eher unspezifisch ausfallen. Sie erproben jedoch langsam den Umgang mit Dingen aus der realen Wirklichkeit und ziehen diese mittels einfacher Bewegungen an sich heran. Die Gegenstände werden aber noch nicht aktiv als Spielgegenstände, mit denen eine imaginierte Wirklichkeitsebene geschaffen werden kann, betrachtet. Das Kind folgt den Reizen seiner Umwelt, welche die noch unstrukturierte Handlung stimulieren.

²⁸⁵ Vgl. Maier, Henry W.: Drei Theorien der Kindheitsentwicklung. 1983 S. 48.

²⁸⁶ Vgl. Ebd. S. 49.

²⁸⁷ Vgl. Buggle Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets.,2001 S. 51.

Dabei wird der Begriff der *Wahrnehmung*²⁸⁸ relevant, der in der Publikation Maiers unter anderem näher erörtert wird. Die Wahrnehmung bildet sozusagen das Ergebnis dieser stimulierten Reize und hilft dem Kind dabei, seine Intelligenz zu formen. Je weiter die Intelligenz im Laufe der Entwicklung ausgeprägt wird, desto verständlicher wird dem Kind seine Umgebung mit Hilfe der Wahrnehmung vermittelt. Schon in der Phase der *sensomotorischen Intelligenz* ist das Baby in der Lage, unbewusst erste *Schemata*²⁸⁹ zu entwickeln. Das Handlungsschema vollzieht sich nach Piaget dabei im Akt des Saugens und Greifens nach Gegenständen im Blickfeld des Babys. Im Bezug auf den Handlungsbegriff sieht Piaget die sensomotorische Phase als besonders bedeutend an, wenn er wie folgt darlegt: „Die große Bedeutung der sensomotorischen Periode liegt nicht zuletzt darin, dass hier, zunächst noch auf der Ebene des konkreten Handelns und der Koordination von Wahrnehmung und Handlungen, die Basis des späteren verinnerlichten und extrem generalisierten Koordinierens,[...] kurz des reifen logischen Denkens gelegt wird“²⁹⁰.

Das Handeln wird also als grundlegende menschliche Notwendigkeit angesehen, um in der Umwelt interagieren zu können. Piaget geht davon aus, dass Handlungsweisen nicht nur zur Interaktion benötigt werden, sondern einfach dazu dienen, sich der Gesellschaft sowie deren Gewohnheiten und Regeln anzupassen. Die Formen der Anpassung bezeichnet er, wie schon im Zusammenhang mit dem Phänomen der *Nachahmung* erörtert wurde, als *Assimilation*. Dabei werden die persönlichen Erfahrungen des Kindes von ihm selbst in seiner imaginären Wirklichkeit verarbeitet. Das kleine Kind schafft es im weiteren Entwicklungsverlauf, Handlungen zu koordinieren und für die Umwelt anschaulich zu machen. Die Sinneswahrnehmung wird dabei mit motorischen Fähigkeiten des Kindes verbunden. Diesen Entwicklungsvorgang bezeichnet Piaget als *reziproke Assimilation*²⁹¹.

²⁸⁸ Vgl. Maier Henry W.: Drei Theorien der Kindheitsentwicklung 1983. S. 49.

²⁸⁹ Vgl. Buggle Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets 2001. S. 54.

²⁹⁰ Ebd. S. 5.

²⁹¹ Vgl. Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets 2001 . S. 51.

Bugge führt weiter aus, dass das Kind im Alter von bis zu acht Monaten beginnt mehr zufällig Handlungen in immer gleichen Abläufen zu vollziehen um Effekte zu erzielen, die nur durch sein Handeln entstehen können. Es erfolgen erste konkrete Abläufe der Handlung, die dadurch gekennzeichnet sind, dass ein Gegenstand als Mittel verwendet wird, um einen bestimmten Zweck zu erfüllen²⁹² Erst im Alter von bis zu einem Jahr entwickelt das Kind erste eigenständige Intentionen, die es mit einer bestimmten Handlung verbindet. Es beginnt seine Handlungen nach Zielen auszurichten, die es durch eine bestimmte Tätigkeit erreichen kann. Das Ausrichten auf bestimmte Ziele bedeutet für das Kind den Bezug zu den Gegenständen seiner Umwelt²⁹³, die es nach und nach in seine Wirklichkeit integriert. Als Fundament der spielerischen Tätigkeit fungiert also der Umstand, dass die spielerische Handlung immer auf einen Gegenstand bezogen wird, was mit dem Begriff *Objektbezug*²⁹⁴ zu umschreiben ist. Diese Beziehung zur Umwelt mittels deren Objekte hilft dem Kind, zunächst mit Bezugspersonen, wie der Mutter, zu interagieren. Auch die weitere geistige Entwicklung und Herausbildung der kindlichen Intelligenz werden vom Objektbezug beeinflusst. Das Handlungsschema des Spiels wird also immer ausgeprägter. Das Kind sucht aktiv nach Mitteln, um zum Ziel seiner Intention zu kommen. Piaget bezeichnet diese Art der vom Kind vollzogenen Handlung als *Mittelhandlung*²⁹⁵

Über das Experimentieren mit den Gegebenheiten der Umwelt vollzieht das Kind im Alter von bis zu zwei Jahren Handlungen, die nur in seinem Inneren, seinem Denken, vollzogen werden. Durch die in dieser Phase ausgeprägte Symbolfunktion, auf die im Kapitel über die Bedeutung der theatralen Zeichen im kindlichen Spiel bereits hingewiesen wurde, kann das Kind reale Handlungen in seinem Inneren abrufen, sich eine imaginierte Wirklichkeit schaffen. Das Kind ist also dazu in der Lage, sich Vorstellungen von Handlungen zu machen, die nicht real sichtbar sind. Die Spielobjekte, die durch

²⁹² Vgl. Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets 2001 S. 54.

²⁹³ Vgl. Oerter Psychologie des Spiels 1999. S. 3.

²⁹⁴ Vgl. Ebd. S.4.

²⁹⁵ Vgl. Bugge Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets 2001. S. 57.

den Objektbezug anfangs nur materiell existent sind, formen sich zu gedanklichen Ordnungen des kindlichen Vorstellungsvermögens. Der Vorgang der *Vergegenständlichung*²⁹⁶ erfolgt nun nach einem willkürlichen Handlungsschema, da das Kind den ihm dargebotenen Gegenstand einmal kulturgerecht benutzt, während es sie ein anderes Mal nach seinen Vorstellungen und individuellen Wünschen gebraucht. Durch das spielerische Handeln kann das Kind also eine Realität nach seinen Wünschen formen. Es vollzieht Phantasiehandlungen, die sich aber nur durch den Hintergrund der realen Wirklichkeit durchführen lassen. Es braucht also zu seinen Spielschemata, die immer festgelegten Ordnungsbeziehungen²⁹⁷ unterzogen sein müssen, stets das reale Pendant seiner Umwelt, um in diese auch wieder nach dem Spiel zurückkehren zu können.

Um die Wichtigkeit der Spieltätigkeit für die geistige Entwicklung des Kindes zusammenfassend darzulegen, soll der Begriff *Handlung* nochmals durch eine Definition Jean Piagets Erläuterung finden, der die Unabdingbarkeit des Handelns für das menschliche Leben vor allem im Erkenntnisgewinn durch Spiel unterstreicht: „Erkenntnis entsteht in erster Linie aus Handeln und nicht einfach aus Wahrnehmung. Ein kleines Kind sieht keinen Unterschied zwischen zwei Tieren, bevor es ihn nicht begriffen hat“²⁹⁸ Ein weiteres wesentliches Moment des kindlichen Handlungsschemas ist es, dass Kinder beim Vollzug der spielerischen Tätigkeit von sich aus keine Handlungsergebnisse oder Folgen der Handlung erwarten²⁹⁹. Das, was beim Spiel am Ende herauskommt, steht in loser Verbindung zur spielerischen Handlung. Der in diesem Kapitel thematisierte Handlungsaufbau des kindlichen Spiels soll nun auf der Basis dieser entwicklungspsychologischen Erkenntnisse mit dem Handlungsschema der griechischen Dramatik unter Aristoteles in Verbindung gebracht werden.

²⁹⁶ Vgl. Oerter Psychologie des Spiels 1999. S. 4.

²⁹⁷ Vgl. Inhelder, Piaget Die Psychologie des Kindes 1977. S. 68.

²⁹⁸ Maier Drei Theorien der Kindheitsentwicklung 1983. S. 50.

²⁹⁹ Vgl. Oerter Psychologie des Spiels 1999. S. 5.

Neben der Aufteilung des dramatischen Schauspiels in eine Einheit des Ortes, der Zeit und der Handlung³⁰⁰ soll auch festgehalten werden, welchen Wirklichkeitsbezug ein Drama aufweist. So wie im dramatischen Spiel liegt auch dem kindlichen Spiel eine eingebildete Situation zugrunde, die eine andere Wirklichkeit konstruiert³⁰¹. Dabei bildet das Spiel auf seiner Wirklichkeitsebene eine bestimmte Beziehungskonstellation aus. Der Akteur, der durch das Kind repräsentiert wird, vollzieht eine Handlung auf einen Gegenstand hin. Diese Beziehung des Akteurs zur Handlung und zum Gegenstand bildet die Grundlage für den Handlungsaufbau eines kindlichen Spiels³⁰². Die drei Komponenten des Handlungsaufbaus können beliebig gewechselt werden, sodass entweder der Akteur oder die Objekte, worauf sich seine Handlungen beziehen, variieren oder gleich bleiben. Sobald das Kind beginnt, Handlungen an den Akteuren seiner Umwelt auszuführen, werden die Handlungsschemata seiner Tätigkeit vielschichtiger und können miteinander kombiniert werden. Es vollzieht nun mehrere Handlungen an einem Objekt oder überträgt seinen Mitmenschen Rollen, um sie in ihre imaginierte Spielwelt einzulassen.

Um nun die Verbindung zwischen dem dramatischen Handlungsablauf des griechischen Theaters und dem Handlungsschema des Spiels herstellen zu können, wird in der folgenden Darstellung die Charakteristik des dramatischen Handlungsaufbaus thematisiert. Kindermann vollzieht in der Definition des griechischen Dramenbegriffs die Verbindung zum kindlichen Spielhandeln. Laut Kindermann drückt das Drama, *griechisch. Tun*³⁰³, ebenso wie das Spiel ein Handeln aus, wobei der Zweck des Handelns in der Überwindung eines Widerstandes liegt. Der Handelnde hat etwas für sich und seine augenblickliche Situation zu entscheiden und diese Entscheidung in eine Tat umzusetzen. Um die ihm obliegende Entscheidung treffen zu können, muss der Einzelne, nach Kindermann, den Zwiespalt der Welt überwinden³⁰⁴.

³⁰⁰ Vgl. Aristoteles: Poetik. Von der Dichtkunst, übersetzt, eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von Olof Gigon, Stuttgart 1961.

³⁰¹ Vgl. Oerter Psychologie des Spiels 1999. S. 9.

³⁰² Vgl. Ebd. S. 66.

³⁰³ Vgl. Kindermann Theatergeschichte Europas Bd1. 1957. S. 18.

³⁰⁴ Vgl. Kindermann Theatergeschichte Europas Bd1. 1957. S. 18.

Parallel dazu kann gesagt werden, dass auch das Kind kann im Laufe seiner Entwicklung Handlungen selbst steuern und entscheiden, wie es die Umwelt in sein Spiel einbeziehen will. Sein Aufbegehren gegenüber den Gegebenheiten in der realen Wirklichkeit ist allerdings nur scheinbar, es wird nur in der Spielhandlung vollends- das heißt ohne Beachtung bestehender sozialer Normen- ausgelebt. Auch im antiken Drama zeigt sich den Ausführungen Kindermanns zufolge, eine solche vom Inneren des Menschen gesteuerte Auflehnung, ein Aufbäumen gegen Fremdbestimmung, die allerdings im Gegensatz zum kindlichen Spiel aus Ehrfurcht gegenüber den höheren Wesen unterdrückt wird. Erst durch die Emanzipation des Individuums in Folge von Humanismus und Aufklärung wagten es die Figuren des Theaters, sich offen gegen höhere Mächte aufzulehnen. Da sich der Mensch der griechischen Tragödie emanzipatorisch gegenüber der Welt zu behaupten lernt, wird er zwangsläufig mit der Erfahrung des Leides konfrontiert. Diese Leiderfahrung führt ihn jedoch zur reinigenden, gleichsam erlösenden Erkenntnis, der *Katharsis*,³⁰⁵ und somit zu einem Lerneffekt für sein Leben.

Der Umgang mit solchen Erfahrungen ist auch dem Kind in seiner Entwicklung nicht fremd. So kann abgeleitet werden, dass der Aufbau der Spielhandlung auf der Basis dieser Erkenntnisbereitschaft und Lernwilligkeit erfolgt, annähernd ähnlich dramatisch in sich geschlossen, wie jene einer griechischen Tragödie. Eine ebensolche Parallele zwischen Spielhandlung und Tragödie ist in der Ähnlichkeit ihrer jeweiligen Charakteristik zu erkennen. Diese annähernde Parallele zeichnet Fuhrmann nach, wenn er über die Tragödie im Zusammenhang mit dem Handlungsbegriff ausführt: „Denn die Tragödie ist nicht Nachahmung von Menschen, sondern von Handlung und von Lebenswirklichkeit. (Auch Glück und Unglück beruhen auf Handlung und das Lebensziel ist eine Art Handlung, keine bestimmte Beschaffenheit.“³⁰⁶ *Der Mythos*³⁰⁷ der Tragödie, als Nachahmung von Handlung, findet sich in der

³⁰⁵ Vgl. Kindermann Theatergeschichte Europas Bd1. 1957 S. 19.

³⁰⁶ Vgl. Fuhrmann Poetik 1982. S. 21.

³⁰⁷ Vgl. Ebd. S. 21.

gespielten Situation und der damit verbundenen imaginierten Realität wieder. Doch nicht zur Gänze kann an diesem Punkt eine Parallele gezogen werden. Während die Sinnhaftigkeit des Mythos im Drama als „Zusammensetzung der Geschehnisse“³⁰⁸ für die Umwelt ersichtlich wird, erfolgt die Darstellung der imaginierten Situation des Spiels ohne eindeutig ersichtlichen Sinn der Handlung³⁰⁹. Nur das Kind hat, wie schon erwähnt, Zutritt zu seiner imaginierten Wirklichkeit. Der individuelle Sinn des Spiels liegt beim Kind darin, Bedeutungen zu realisieren und sich so Wünsche zu erfüllen. Die Handlungen bekommen für das Kind umso mehr Bedeutung und Sinn, je immaterieller, je symbolischer sie wird. Das Kind ersetzt also reale Handlungen durch symbolische Tätigkeiten, was den Als-Ob-Charakter des kindlichen Spieles ausmacht.³¹⁰ Daraus ergibt sich eben die Grundeinheit des kindlichen Spiels, eingebildete, symbolische Realitätskonstruktionen zu schaffen und sie in der Realität der Umwelt zu verorten. Das Spiel löst dabei Tätigkeiten aus der Realität heraus und ahmt sie nach.

Dadurch, dass das Spiel kindliche Wünsche befriedigt, passt sie sich nur den momentanen Bedürfnissen an, ist also nicht verbindlich. Die Veränderung der Realitätsebene des Kindes wird von außen angeregt. Diese Anregung bildet einen vereinbarten Spielrahmen³¹¹ für das Kind. Die Spieltätigkeit eröffnet ihm zudem eine neue Form der Kommunikation mit seiner Umwelt. Dem Kind wird erst nach und nach bewusst, dass auf seiner „Lebensbühne“ gleich der Theaterbühne ein Vorgang der Täuschung stattfindet, der seine Realität bildet. Die imaginierte Wirklichkeit hilft dem Kind jedoch, die Routinen und Handlungen des Alltags zu erlernen und durch das noch unbewusste Tun-als-Ob nachzuvollziehen. Es steht also der Lerneffekt im Vordergrund. Diese Vorgänge sind mit der Vermittlung von Botschaften und Bedeutungen der Spielhandlung in Verbindung zu bringen, was in Bezug auf das kindliche Zeichensystem schon erörtert wurde.

³⁰⁸ Vgl. . Fuhrmann Poetik 1982 S. 19.

³⁰⁹ Vgl. Oerter Psychologie des Spiels 1999. S. 180.

³¹⁰ Vgl. Ebd. S. 108.

³¹¹ Vgl. Ebd. S. 11.

Weitere Teile des dramatischen Handlungsaufbaus der Tragödie finden sich, so Aristoteles, im Gebrauch von *Charakteren, der Sprache, sowie der Melodik und Erkenntnisfähigkeit*.³¹² Wichtig dabei ist, dass die Tragödie Charaktere benutzt, um zu handeln und somit sowohl Ergebnisse der Handlung, als auch Mythen zu erzeugen. Die Geschichte, die das Spiel erzählt, drückt sich in der imaginierten Welt des Kindes aus, denn nur das Kind kennt dessen Sinn. Sobald es in der Lage ist, Handlungen der Erwachsenen ansatzweise nachzuahmen, bildet das Kind einfache *Handlungsskripts*³¹³, also Spielstrukturen, heraus. Diese Schemata dienen dazu, Handlungen miteinander zu kombinieren.

Diese Bildung von schematischen Abläufen, also Handlungsskripts, wie Oerter sie bezeichnet, vollzieht sich nach Piaget im Übergang von der sensomotorischen Entwicklungsphase hin zum *symbolisch – voroperationalen Denken*, welches sich etwa im Alter von zwei Jahren herauszubilden beginnt.³¹⁴ In Verbindung mit der sich nun bildenden Fähigkeit der Nachahmung, auf die schon verwiesen wurde, wird die *Symbolfunktion*³¹⁵ im kindlichen Denken immer zentraler. Das Kind beginnt nun, die Handlungsschemata seines Spiels in eine feste Ordnung zu bringen und somit beim Wiederholen der Handlungsabläufe die Reihenfolge der Handlungen unter der Bezugnahme einzelner Gegenstände genau festzulegen. Die Inhalte des so organisierten Handelns werden aus dem Alltag, der Interaktion mit der Umwelt, gewonnen. Alles, was das Kind beobachtet, wird spielerisch in seiner Wirklichkeit umgesetzt. Auf Basis der Skripts kann das Kind außerdem in Bezug auf die Umwelt, mit dieser interagieren. Durch den Ablauf von Handlungen lernt es, soziale Abläufe wie beispielsweise das Grüßen auszuführen und zu verinnerlichen. Es organisiert sein soziales Handeln damit und verinnerlicht dieses in sein symbolisches Spielen und seine Denkmuster³¹⁶. Das Kind beginnt also sein Handeln innerhalb der sozialen Interaktion auf andere Personen zu beziehen. Mit der Automatisierung sozialer Handlungsweisen,

³¹² Vgl. Fuhrmann Aristoteles: Poetik. 1982. S. 21.

³¹³ Vgl. Oerter Psychologie des Spiels 1999. S. 69.

³¹⁴ Vgl. Buggle Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets 2001. S. 65.

³¹⁵ Vgl. Ebd. S. 65.

³¹⁶ Vgl. Buggle Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets 2001. S. 71.

beginnt das Kind unbewusst Rollenschemata auszubilden. Es führt nun Handlungen an anderen Objekten und Personen aus.

Der wiederholte Ablauf der Handlung stellt dabei nicht nur, wie schon erwähnt, einen Sicherheitsfaktor in der Umwelt für das Kind dar, sondern hilft ihm auch, sich durch Anpassung in sein Umfeld zu integrieren. Die Wiederholung der Tätigkeit bietet also vor allem die Möglichkeit, soziale Riten einzuüben und im geschützten Rahmen des Spiels ohne Konsequenzen zu praktizieren. Der Handlungsaufbau des Spiels muss also immer an der Realität seiner Umwelt orientiert sein.

Um die Spieltätigkeit mit dem Handlungsaufbau der griechischen Poetik in Verbindung zu bringen, sei darauf verwiesen, dass zunächst wichtig ist, zu erforschen, welchen Konventionen diese Tätigkeit folgt. Die Spielforscher Rolf Oerter³¹⁷ und George Herbert Mead³¹⁸ stimmen hier in ihrer Aussage überein, dass die kindliche Spieltätigkeit zunächst einem Motiv folgt. Dieses Motiv ist als Handlungsziel anzusehen, welches an die Umwelt angepasst, moralisch geprägt wird. Diese moralische Handlungsform befähigt das Kind, laut der Theorie Meads, ein Rollen- und somit ein Handlungskonzept zu übernehmen und durchzuführen. Das Motiv der Handlung bietet dem Spiel seinen Sinn für das Kind. Man kann es insofern als zielgerichtet betrachten, weil das Kind zwar nicht bewusst erklären kann, warum es spielt³¹⁹, das Ziel des Spieles aber dennoch bewusst für sich selbst definiert. Der motivationspsychologische Ansatz des Spielforschers Heckhausen beweist, dass das Spiel, obwohl es von sich heraus und unbewusst geschieht, durchaus Motive, also Motivation von seiner Umwelt benötigt. Es ist in diesem Zusammenhang anzumerken, dass das Spiel intrinsisch motiviert ist, das heißt, dass die spielerische Tätigkeit vor allem durch den Wechsel von Spannung und Lösung und dem Erlebniswert betrieben wird.³²⁰ Diese Motivation des Handelns steht in engem Zusammenhang mit der Wahrnehmung und Erkenntnisfähigkeit des Kindes. Um

³¹⁷ Vgl. . Buggle Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets 2001. S. 180.

³¹⁸ Vgl. Scheuerl Theorien des Spiels 1975. S. 114.

³¹⁹ Vgl. Mogel Psychologie des Kinderspiels 2008. S. 9.

³²⁰ Vgl. Oerter Psychologie des Spiels 1999. S. 69.

³²⁰ Vgl. Buggle Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets 2001. S. 72.

der spielerischen Handlung ein Motiv zu geben, muss die *Neugier*³²¹ des Kindes durch ständigen Wechsel der Reize, geweckt werden. Das Kind erlebt Ereignisse in seiner Umwelt und baut seine Erwartungen, was in der Spielsituation passieren wird, auf diesen Erlebnissen auf. Durch die Erwartungen an eine Situation entsteht in der Gegenüberstellung zum Drama ein vergleichbarer Spannungsaufbau.

Das Kind rezipiert von der Umwelt einen Impuls und wartet mit Spannung, ob und wie sich die von außen angeregte Situation verändert. Die Spannung steigt rapide an, führt könnte angelehnt an Aristoteles gesagt werden, zur *Peripetie*³²² und fällt schnell wieder ab, wenn das Ergebnis der Handlung eingetroffen ist. Die Handlung muss also Effekte erzielen, die dem Kind nicht geläufig sind. Das, was das Kind erlebt, verbindet es mit dem, was es wahrnimmt, wodurch nach und nach sein Interesse daran geweckt wird, wie Handlungen der Wirklichkeit und der Imagination zusammenhängen oder sich unterscheiden. Unbewusst sucht das Kind neben der Routine im Spiel also auch Überraschung und Ungewissheit der Dinge³²³. Es möchte erkunden, ob sich Ereignisse von vornherein wiederholen oder ob es selbst etwas zur Wiederholung beitragen muss. Während nun in der Dramaturgie der antiken Tragödie Konflikte als unlösbare Geschehnisse bestehen bleiben und in die Katastrophe münden, werden jene beim kindlichen Spiel aufgearbeitet und einer Lösung zugeführt. Das Handlungsschema und aktive Verfolgen von Zielen führt dazu, dass das Kind die Möglichkeit bekommt, Wirklichkeitsebenen aufzubauen und somit sein Selbstbewusstsein, seine Identität zu formen. Die Handlung setzt also das Ich des Kindes in Bezug zu seiner Umwelt, wobei es sich die Gegebenheiten der Umwelt anzueignen versucht. Es erhält dadurch emotionale Grunderfahrungen und erfährt die Rückkoppelung zur Umwelt, da es sieht, dass es etwas durch sein Handeln in der Umwelt verändert.

Weiters ist zu untersuchen, ob das Spiel in Bezug auf die vorgeschriebenen drei Einheiten des Dramas einheitliche Ort und Zeitbezüge herstellen kann.

³²¹ Vgl. Mogel Psychologie des Kinderspiels. 2008. S. 21.

³²² Vgl. Fuhrmann Aristoteles: Poetik. 1982.

³²³ Vgl. Mogel Psychologie des Kinderspiels. 2008. S. 21.

Hinsichtlich der Zeitgestaltung im kindlichen Spiel, weist Mogel darauf in, dass das Moment des Spiels immer auf die Gegenwart³²⁴ zu beziehen ist. Alle zu verarbeitenden Eindrücke der Realität und die aktuellen Wünsche des Kindes an seine Umwelt werden sofort durch das Spiel verarbeitet. Indem es zur Gestaltung seiner Umwelt beiträgt, einen Teil von ihr ausmacht, kann es seinen Erlebnisschatz immer aktuell erweitern. Anzumerken ist hier auch die mögliche Unbeschwertheit des Kindes beim Spiel, weil es zwar spielerische Vorgänge auf Ereignisse der Vergangenheit bezieht, aber nicht explizit von ihnen beeinflusst wird. Im Wesentlichen lässt sich die Bedeutung der *Zeit* für das Spiel und die kindliche Entwicklung wie folgt erläutern: „Spiel ist ein freier Umgang mit der Zeit, ist erfüllte Zeit; es schenkt sinnvolles Erleben [...] suchen wir nach dem Besonderen dieser Lebensform Spiel, so sehe ich sie in der Eigenart ihres Umganges mit der Zeit, in der Möglichkeit ihrer Zeitgestaltung: ich grenze als Spiel ab die lustvolle, von Erhaltungssorge freie, also zweckfreie, aber sinnerfüllte Zeit³²⁵“

Was den Ortsbezug betrifft, gibt es beim kindlichen Spiel, wie bereits in Bezug auf die kindliche „Lebensbühne“ ausgeführt wurde, keinen festgelegten Ort. Vielmehr spielt das Kind auf einer virtuellen Bühne in seiner imaginierten Wirklichkeit. So gesehen ist sein Ortsbezug im Spiel, wie schon angedeutet wurde, mit den postdramatischen Bühnenkonventionen annähernd vergleichbar.

4.3 Wahrnehmung und Erfahrung am Theater und im kindlichen Spiel

Der Erfahrungsprozess des Kindes ist für seine individuelle Lebensweise ausschlaggebend und nach den Ausführungen Mogels, eng mit dem Phänomen des Erlebens³²⁶ verbunden. Eine weitere Verbindung ließe sich daraus folgend zwischen den kindlichen Erfahrungen und Erlebnissen und deren Einbezug der Umwelt des Kindes erkennen. Mogel zufolge bauen die Erfahrungen, die Kinder im Laufe ihrer Entwicklung machen, auf jenen auf, die sie schon unbewusst

³²⁴ Vgl. Mogel Psychologie des Kinderspiels. 2008. S. 7.

³²⁵ Vgl. Portmann, A: Das Spiel als gestaltete Zeit 1973. Zit. nach: Mogel In:Psychologie des Kinderspiels 2008 S. 119.

³²⁶ Vgl. Mogel Psychologie des Kinderspiels. 2008. .S. 85.

gemacht haben. Mogel führt weiter aus, dass das Kind darauf hin für sich bewertet, wie es die gemachten Erfahrungen einstuft, also welchen individuellen Wert es den gemachten Erfahrungen zukommen lässt. Von der persönlichen Bedeutsamkeit des erlebten Ereignisses ist, so Mogel, der *Erlebniswert*³²⁷ für das Kind abzuleiten, der klassifiziert, welche Bedeutung dem Ereignis für das Kind individuell zukommt. Durch den Erlebniswert wird, so Mogel, zudem die imaginierte Wirklichkeit des Kindes aufgebaut und sein Verhalten der Umwelt gegenüber gesteuert.³²⁸

Nach den Ausführungen Piagets erhält der Erlebniswert bei Kindern im Alter von bis zu vier Monaten aus entwicklungspsychologischer Sicht erstmals Bedeutung. Innerhalb der von Piaget bezeichneten Phase der *Primären Zirkulärreaktion*³²⁹ erfasst das Kind erstmals unbewusst Ereignisse aus der Umwelt und nimmt darauf Bezug. Das Kind beginnt sich während dieses Entwicklungszeitraums der Umwelt zuzuwenden, indem es diese erstmals visuell zu erfassen beginnt.

Buggle beschreibt in diesem Zusammenhang die Entwicklung der kindlichen Handlungsweise während dieser Phase. Es handelt zum ersten Mal eigenständig, aber noch nicht bewusst zielgerichtet. Das Kind beginnt durch Zufall neue Erlebnisse aus der Umwelt aufzunehmen und immer wieder zu wiederholen, je nach dem, welchen Erlebniswert das Wahrgenommene, für es darstellt. Im Alter von bis zu vier Monaten nimmt das Kind noch nicht vollends seine Umwelt wahr, sondern nur bestimmte Teile davon, auf die es sich konzentriert. Es beginnt seine Handlungen zu koordinieren³³⁰, und so beispielsweise durch das Erfassen erster Zusammenhänge von Sehen und Greifen erste individuelle Erfahrungen zu ziehen. Das Kind erkennt in dieser Phase, dass es durch sein Handeln, Bezüge zur Umwelt herstellen kann und diese durch sein Eingreifen beeinflusst und verändert. Daraus kann abgeleitet werden, dass das Kind schon in frühen Stadien seiner Entwicklung kurze

³²⁷ Vgl. Mogel Psychologie des Kinderspiels. 2008 S.13.

³²⁸ Vgl. Ebd. S. 13.

³²⁹ Vgl. Inhelder; Piaget Die Psychologie des Kindes 1977. S. 15.

³³⁰ Vg. Buggle Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets 2001. S. 55.

Handlungsschemata erprobt um mit der Umwelt, welche als Zuschauer fungiert, in Kontakt zu treten. Der Erlebniswert welchen das Kind aus den Erlebnissen innerhalb seiner Umwelt zieht, hilft dem Kind seine Erfahrungen zu formen. Das Kind transportiert also nicht seine Erfahrungen an die Umwelt, wie es der Schauspieler praktiziert, sondern ahmt die Erfahrungen, welche ihm die Umwelt vorgibt nach, ohne sie, wie es der Schauspieler tun würde, zu hinterfragen.

Piaget nennt den Vorgang des schrittweisen noch unbewussten Erkennens von Handlungszusammenhängen die *Exploration der Außenwelt*³³¹. In diesem Stadium beginnt das Kind die Möglichkeiten der Außenwelt experimentell auszuloten. Es versucht zu erkennen, inwieweit es Zustände innerhalb der Umwelt hervorrufen kann und auf welche Weise es die Umwelt aktiv beeinflusst. Sein Verhalten wird laut Piaget also intentional³³², was eine Vorform der sensomotorischen Intelligenz des Kindes darstellt. Im Alter von bis zu einem Jahr entwickelt sich die Zielgerichtetheit des Handelns beim Kind immer weiter fort, bis sich erste, konkrete Verhaltensschemata herausbilden. Das Kind setzt nun bewusst Handlungen, um sein im Spiel angestrebtes Ziel zu erreichen. Es sucht sich Wege, um selbst gesteckte Ziele zu erreichen, was Piaget als *Ziel- oder Mittelhandlung*³³³ bezeichnet. Das Raumverständnis des Kindes grenzt sich dabei vom eigenen Körper ab und das Kind empfindet eine Trennung zwischen sich und der objektiven Umwelt. Ab diesem Zeitpunkt kommt mehr und mehr das Erfahren und Erleben innerhalb der kindlichen Wirklichkeit und Entwicklung zum Tragen. Um neue Erfahrungen zu sammeln, baut das Kind nun immer mehr auf schon Erlebtem auf und versucht Verbindungen zwischen dem, was es bereits erlebt hat und neuen Erfahrungen, aktiv herzustellen.

Etwa im Alter von bis zu zwei Jahren kann das Kind seinen gewonnenen Erfahrungsschatz imaginierte, also in geistig vorgestellte Handlungen umsetzen. Der Erfahrungsschatz erweitert sich, indem es Erfahrungen, welche

³³¹ Vgl. Bugge Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets 2001. S. 55.

³³² Vgl. Ebd. S. 56.

³³³ Vgl. Ebd. S. 57.

es in der realen Wirklichkeit macht, spielerisch, imaginär verarbeitet und mittels geistiger Vorstellung miteinander kombiniert. Diesen Vorgang bezeichnet Piaget als verinnerlichte Repräsentation äußerer Gegebenheiten³³⁴ Auf ontogenetischer Ebene ist festzuhalten, dass das Kind darauf angewiesen ist, etwas in seiner Umwelt wahrzunehmen, um es dann innerhalb seiner imaginierten Wirklichkeit mittels des Spiels zu verarbeiten und sich an die Umwelt anzupassen. Dieser Prozess gipfelt in der Herausbildung der Symbolfunktion³³⁵ und somit der Phase des voroperationalen Denkens³³⁶ innerhalb der kindlichen Entwicklung.

Das Kind erlebt also etwas innerhalb seiner Umwelt und gibt es im Spiel wieder. Alle psychischen Vorgänge innerhalb seiner geistigen Entwicklung, auf die nun Bezug genommen wurde, werden vom Kind selbst mit jenen Erlebnissen verbunden, die für es selbst wichtig, im Sinne von eindrucksvoll, sind und somit mittels des Spiels verarbeitet werden müssen. Die Auseinandersetzung des Kindes mit Erlebnissen innerhalb seiner Umwelt wird also in Verbindung zu seiner Entwicklungsstufe zu persönlichen Erlebnissen. Innerhalb seiner individuellen Wirklichkeit benutzt das Kind den Erlebniswert, der zunächst nur dafür da ist, die psychologische Verarbeitung von realen Ereignissen zu regulieren, um die erlebten Ereignisse individuell durch das Spiel zu gestalten. Das Kind bringt sich dabei selbst in das Spiel ein und schafft auf der Grundlage des Erlebten, neue Erlebnisse, die im Spiel einen neuen Sinn ergeben.

Aus den Erlebnissen, welche das Kind innerhalb seines Umfelds macht, resultieren die bleibenden Erfahrungen, die das Kind und sein Spielverhalten nachhaltig prägen.³³⁷ Das Kind baut sein Spiel und die darin behandelte Thematik immer auf schon gemachten Erfahrungen auf und verbindet sie mit neuen Erfahrungen. Hier kann gesagt werden, dass sich das kindliche Spiel mit dem Agieren des Schauspielers annähernd verbinden lässt. Auch der Aufbau der Spielhandlung basiert auf diesen gemachten Erfahrungen. Das Handeln im

³³⁴ Vgl. Buggle Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets 2001. S. 62.

³³⁵ Vgl. Inhelder, Piaget Die Psychologie des Kindes. 1977. S. 45.

³³⁶ Vgl. Buggle Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets 2001. S. 65.

³³⁷ Vgl. Mogel Psychologie des Kinderspiels 2008. S. 85.

Spiel hängt also damit zusammen. Aufgrund der Erfahrung, welche aus dem Spielerlebnis gezogen wird, kann das Kind diese im Spiel neu gestalten und wird so innerhalb des Spielgeschehens annähernd theatral.

So beschreibt Mogel³³⁸ diesen Vorgang als „Selbstgestaltung der weiteren Erfahrung durch Spielen, Selbstherstellung von Ereignissen, Selbstinszenierung von Erlebnissen“. ³³⁹ Aufgrund der Eigentätigkeit des Kindes im Spiel und seiner persönlichen Gewichtung der Relevanz von Spielinhalten, also dem, was ihm individuell am aktuell erlebten Ereignis am wichtigsten und dadurch unbewusst darstellungswürdig erscheint, schafft sich das Kind seine eigene Realität und damit die imaginierte Wirklichkeit. Mogel subsumiert diese Schaffung der individuellen kindlichen Realität durch Erfahrung als *Erlebniserweiterung*,³⁴⁰ die durch das kindliche Spiel erfolgt und eine wichtige Funktion beim Zusammenspiel von Spielerlebnis und Erfahrung in sich trägt. Er weist auf die Relevanz der Erlebniserweiterung durch Spiel für die kindliche Entwicklung auf folgende Weise hin:

Insgesamt gesehen, kann man die spielerisch herbeigeführte Erlebniserweiterung als eine aktive, vom kindlichen Bezugssystem ausgehende Tätigkeit ansehen, die dem Spielen selbst einen individuellen Sinn, eine psychologische Funktion verleiht. Durch die kindlichen Spielhandlungen konnten gemachte Erfahrungen erlebniserweiternd nachgestaltet und bewältigt werden. Alles, was sich in der Gegenwart des Spiels somit abspielt, ist ein selbstregulativer Vorgang zur Verbesserung des psychischen Wohlbefindens beim Kind.³⁴¹

Daraus kann abgeleitet werden, dass die vom Kind vorgenommene Inszenierung erlebter Ereignisse im Spiel ihm also hilft, Erfahrungen in Handlungen umzusetzen und dadurch zu verarbeiten. Es ahmt das Erlebte nach und gestaltet es nach individueller Wichtigkeit. Das Wohlbefinden des Kindes wird dabei dadurch gesteigert, dass es Erfahrungen, die es in seiner Vergangenheit gemacht hat, mit denen der Gegenwart, in der das eigentliche Spielgeschehen stattfindet, in Verbindung bringt und so das Vergangene verarbeitet. Dabei ist das Spiel immer aktuell und hilft dem Kind, sich durch die

³³⁸ Vgl. Mogel Psychologie des Kinderspiels 2008. S.95.

³³⁹ Vgl. Ebd.

³⁴⁰ Vgl. Ebd. S. 95.

³⁴¹ Ebd. S. 96.

Verarbeitung von Vergangenem, eine neue Individualität zu geben, seine Wirklichkeit neu zu strukturieren und neues Verhalten der Umwelt gegenüber zu zeigen. Aus diesem Grund wird das Spiel Mogel zufolge auch als *Verhaltens- und Erlebnissystem*³⁴² bezeichnet.

Bezogen auf den Schauspieler kann hier wieder eine mögliche Parallele zwischen kindlichem Spiel und Schauspiel gezogen werden, wenn bedacht wird, dass auch der Schauspieler, gleich dem Kind, seine Vergangenheit in die darzustellende Figur einbringt und so seine individuellen Erlebnisse verarbeitet. Im Unterschied zum Kind bringt der Schauspieler seine Vergangenheit jedoch mittels einer ihm fremden szenischen Figur zum Ausdruck. Das Kind hingegen ahmt vergangene Situationen der Realität nach, die unmittelbar als solche real erlebt wurden. Die imaginierte Wirklichkeit des Kindes dient dazu, das real erfahrene nachzuahmen, indem die in der realen Situation agierenden Bezugspersonen unmittelbar nachgeahmt werden. Der Schauspieler legt seine Erfahrungen in eine Figurenrolle hinein und stellt sie so dar, wie sie sich verhalten haben könnte. Dieser Aspekt wurde bereits ausführlich mit Hilfe der Argumentation von Jenisch erörtert.³⁴³

Im Zusammenhang mit der Symbolfunktion³⁴⁴ des Spieles, welches es für das Kind im Alter von zwei Jahren einnimmt, muss das Spiel als etwas angesehen werden, dass aus dem Inneren des Kindes und somit aus seiner individuellen, imaginierten Wirklichkeit entspringt. Die Symbolfunktion innerhalb der kindlichen Entwicklung ermöglicht es dem Kind Ereignisse, die es innerhalb seiner Umwelt, der realen Wirklichkeit erlebt hat, mittels voroperationalem Denken mit anderen Ereignissen auszutauschen³⁴⁵. Es spricht sich selbst dabei bestimmte Eigenschaften einer Bezugsperson, oder von Gegenständen zu, und vertauscht dabei seine Wirklichkeitsebenen. Das Kind eignet sich die Wirklichkeit durch das Spiel an und kann sich mittels von Erlebnissen und Erfahrungen an die Realität im Laufe seiner Entwicklung anpassen. Im Laufe

³⁴² Vgl. Mogel Psychologie des Kinderspiels 2008. S. 102.

³⁴³ Vgl. Jenisch Der Darsteller und das Darstellen 1996. S. 22.

³⁴⁴ Vgl. Inhelder, Piaget Die Psychologie des Kindes 1977. S. 45.

³⁴⁵ Vgl. Ebd. S. 46.

seiner Entwicklung wird sich das Kind in der Folge von sich aus bewusst, was Spiel und was Realität ist. Um den Stellenwert der Wahrnehmung und Erfahrung auf dem Theater mit jenem der Wahrnehmung und Erfahrung des Kindes in Verbindung zu bringen, muss auf diesbezügliche Parallelen hingewiesen werden. Innerhalb des Theaters kommt der *Wahrnehmung* besondere Bedeutung zu.

Im theatralen Sinn ist unter dem Wahrnehmungsbegriff die Aufmerksamkeit³⁴⁶ des Schauspielers zu subsumieren, die alles, was er visuell betrachtet, miteinschließt. Diese Aufmerksamkeit richtet er gleichsam auf seinen Körper und das ihn umgebende Umfeld auf der Bühne. Weiters legt der Schauspieler seine Rolle immer auf der Basis eigener Lebenserfahrungen an und bringt diese in das Theaterstück ein. Dabei ist er wie das Kleinkind auf seine Selbstwahrnehmung fixiert. Er muss seine Wahrnehmung auf seinen Körper richten, um sich in die darzustellende Figur auf der Bühne einfühlen zu können. Dadurch wird er in einen Zustand außerhalb der Realität versetzt, welche jenem der kindlichen imaginierten Wirklichkeit nahe kommt. Indem er beim Spiel seine unmittelbare Umgebung einbezieht, nimmt er diese und den ihn umgebenden Raum immer optisch wahr und ist mit allen Sinnen am Schauspiel beteiligt.

Besonders der Bühnenraum ist für die sinnliche Wahrnehmung des Schauspielers wichtig. Seine Aufmerksamkeit richtet sich dabei auf alles, was sich rund um ihn passiert. Er konzentriert sich auf das, was innerhalb des Bühnenraums ereignet, die äußere Realität des Zuschauerraums wird nur schwach wahrgenommen, da diese Wirklichkeit außerhalb der Bühnenrealität³⁴⁷ liegt. So befindet er sich wie das Kind innerhalb der Bühnenrealität in einem imaginären Zustand der Illusion, in dem er die Zuschauer rund um sich nicht wahrnimmt, für diese aber, im Gegensatz zum Kind, dieses Schauspiel vollbringt.

³⁴⁶ Vgl. Rellstab, Felix: Grundlagen- Neues zu Theorie und Praxis. Bd. 1 In: Rellstab, Felix: (Hg.).Handbuch Theaterspielen. Wädenswil: Stutz 1994 Reihe Schau-Spiel. Bd. 9. S. 45.

³⁴⁷ Vgl. Ebd. S.53.

Durch das Eintreten in eine imaginierte Welt kann die Wahrnehmung des Schauspielers auf der Bühne auch als *fiktive Wahrnehmung*³⁴⁸ bezeichnet werden, da er auf der Bühne aus der Realität heraus in imaginäre, fiktive Räume der Handlung hineinritt. Das Ziel des Schauspielers ist es, mittels der fiktiven Wahrnehmung den Zuschauer so in diese dargestellte Welt hineinzuführen, dass sie sich nach dem Wahrnehmungsempfinden des Zuschauers so gut wie nicht von der realen Wirklichkeit unterscheidet. Aus der Fiktion der Bühnenhandlung tritt der Schauspieler somit nur dann heraus, wenn er die Trennung zwischen Fiktion und Realität absichtlich in Form eines Stilmittels gebraucht. Was der Schauspieler auf der Bühne wahrnimmt, soll dem Zuschauer also als solches vermittelt und so für ihn sichtbar gemacht werden.

So verarbeitet der Schauspieler seine Erlebnisse innerhalb der Rolle und adaptiert diese an seine eigenen Erfahrungen, was in die spielerische Handlung auf der Bühne teilweise unbewusst einfließt. So wird ersichtlich, dass theatrales Handeln an sich auf Erfahrung aufbaut³⁴⁹. Alles, was der Schauspieler innerhalb seiner Realität oder auf der Bühne wahrnimmt und beobachtet, resultiert in seinem Erfahrungsschatz aus dem er sein Rollenrepertoire speist. Daraus lässt sich ableiten, dass der Schauspieler die von ihm beobachtete Wirklichkeit an das Publikum vermittelt, es also nicht wie beim Kind, vordergründig für sich in seinem Inneren verarbeitet, sondern seine erlebten Erfahrung vorwiegend an ein Publikum heranträgt, um eine Botschaft zu vermitteln.

Der Vorgang des Beobachtens ist für ihn also eine gezielte, bewusste Wahrnehmungsform, aus der er gemeinsam mit dem Regisseur, die Szenen des Theaterstücks erarbeitet. Je mehr Erfahrungen vom Schauspieler aus seiner Umwelt gezogen werden, desto individueller kann er seine Rolle und den darin dargestellten Charakter anlegen, da alle persönlichen Erinnerungen an ähnliche Situationen aus dem eigenen Leben der darzustellenden Figur eine

³⁴⁸ Vgl. Rellstab, Felix: Grundlagen- Neues zu Theorie und Praxis. Bd. 1 In: Rellstab, Felix: (Hg.).Handbuch Theaterspielen. Wädenswil: Stutz 1994 Reihe Schau-Spiel. Bd. 9. S. 55.

³⁴⁹ Vgl. Ebd. S. 35.

persönliche Färbung verleihen. Dabei wirkt der Darsteller überzeugend, wenn er den Habitus einer Figur darstellt, deren Handlungsweisen mit persönlichen Erfahrungen des Darstellers zu verknüpfen sind, da er sonst schwer eine überzeugende Einheit mit dem Wesen der Figur bilden kann.

Wie das Kind braucht der Schauspieler ein ausgeprägtes Vorstellungsvermögen, um sich in den Charakter der Figur einfühlen zu können. Während das Kind die Erfahrung aus der Umwelt und den darauf basierenden individuellen Erlebniswert der Erfahrung unmittelbar spielerisch umsetzt, muss der Schauspieler sich mittels der eingehenden Beobachtung der Charaktere intuitiv in den darzustellenden Rollencharakter versetzen. Er muss sich vorstellen können, wie ein Charakter in einer bestimmten Situation reagieren könnte, sich also einerseits mit dem Inneren der Figur auseinandersetzen und dieses andererseits auf deren Lebensumstände übertragen. Die Fähigkeit, sich einerseits vorzustellen, wie sich die Figur gefühlt haben könnte und deren Reaktion, sowie die Verbindung dieser Imagination mit eigenen Erlebnissen wird als *darstellerische Empathie*³⁵⁰ bezeichnet.

Während das Kind die von ihm dargestellten Erlebnisse im Spiel als real empfindet, weiß der Schauspieler bewusst, dass er nur eine Figur und deren Handlungen nachahmt. Dieser Nachahmungsprozess erfolgt jedoch nicht, wie beim Kind intuitiv, sondern als gezielter Beobachtungsprozess.³⁵¹ Er kann allerdings nur erahnen, wie die Figur in der dargestellten Situation reagieren könnte, was er wiederum mit eigenen Erlebnissen verknüpft. Die imaginierte Wirklichkeit des Kindes und das damit verbundene Spiel erfolgt laut Piaget spontan³⁵² und ist daher innerhalb des freien Spiels noch keinen Regeln unterworfen. Im Gegensatz dazu hat der Schauspieler die Aufgabe, die in den Figurencharakteren transportierten Erfahrungen einem Publikum zu vermitteln und dabei die Regeln des Regisseurs zu beachten. Er transportiert dabei nicht nur seine individuellen Erfahrungen, sondern mischt diese mit den Intentionen

³⁵⁰ Vgl. Jenisch Der Darsteller und das Darstellen 1996. S.22.

³⁵¹ Vgl. Rellstab Grundlagen- Neues zu Theorie und Praxis 1994. S. 66.

³⁵² Vgl. Piaget Nachahmung, Spiel und Traum 2003. S.191.

des Autors, dessen Erfahrungshorizont und dessen Intention, welche Botschaft des Stückes auf der Bühne präsentiert werden soll.

Eine weitere Verbindungslinie zwischen dem Spiel auf dem Theater und dem kindlichen Spiel ist durch das Phänomen der *Wahrnehmung* zu ziehen. Dabei ist beim kindlichen Spiel darauf zu achten, wie Kinder in ihrer imaginierten Wirklichkeitsebene durch das Spiel lernen, die Umwelt und ihre Einflüsse, wahrzunehmen und so die Erfahrungen aus der realen Wirklichkeit, deren Erlebniswert sie individuell kategorisieren, in ihr Spiel einbauen zu können.

Um die Bedeutung der Wahrnehmungsfunktion für das kindliche Spiel verdeutlichen zu können, sei dessen Funktion innerhalb der kindlichen Entwicklung im Folgenden näher beleuchtet. Die Wahrnehmung ist laut den Ausführungen Maiers³⁵³ ein kognitiver Prozess, der durch Reize der Außenwelt von Klein auf beim Kind stimuliert wird. Sie verhilft dem Kind sich intellektuell weiterzuentwickeln und die Vorgänge der Umwelt im Laufe der Entwicklung dem Kind immer begreifbarer zu machen. Die Intelligenz des Kindes bildet sich durch sein spielerisches Handeln und wird laut Piaget³⁵⁴ als sensomotorische Tätigkeit klassifiziert. Im Laufe seiner Entwicklung lernt das Kind die Wirklichkeit zu erkennen und operativ zu strukturieren.

Dies bildet eine Logik im kindlichen Denken heraus, die die Wirklichkeit für das Kind organisieren und deren Wahrnehmung für es subjektiv gestalten. Dabei bezieht sich dieses Handeln zunächst nur auf den eigenen Körper und erfolgt unbewusst. Das Kind hat noch kein Ich- Bewusstsein und ist nur auf sich fixiert. Dieser Vorgang erfolgt vor allem durch die Strukturierung der Wirklichkeit in von Piaget³⁵⁵ benannte Schemata des permanenten *Gegenstandes, des Raumes, der Zeit und der Kausalität*. Das Kind benötigt den Vorgang der Wahrnehmung um ein Geschehen mit einem anderen logisch verknüpfen zu können und daraus die Erkenntnis zu gewinnen, wie die Vorgänge der Umwelt

³⁵³ Vgl. Maier Drei Theorien der Kindheitsentwicklung 1983. S. 48.

³⁵⁴ Vgl. Inhelder, Piaget Die Psychologie des Kindes 1977. S. 29.

³⁵⁵ Vgl. Ebd. S. 18.

funktionieren. Dabei greift das Kind immer auf Beobachtungen innerhalb seiner Umwelt zurück, die das notwendige Prinzip der *Kausalität*³⁵⁶ ergeben.

Im Alter von etwa einem Jahr bildet sich so eine *Wahrnehmungs- Kausalität*³⁵⁷ heraus, die dem Kind hilft, nach und nach Form und Größe eines Gegenstands real zu erfassen. Piaget bezeichnet diese Fertigkeiten als *Form- und Größenkonstanz*³⁵⁸ Dabei kommt es darauf an, welchen Blickpunkt das Kind auf den Gegenstand richtet, sodass der Gegenstand in seiner Wahrnehmung scheinbar verändert wird. Während der sensomotorischen Periode bis zu zwei Jahren kann das Kind nur Gegenstände wahrnehmen, die tatsächlich im Raum sind. Am Ende dieser Phase tritt die Symbolfunktion innerhalb der Entwicklung auf, wo das Kind nach und nach in der Lage ist, die Form, Größe und materielle Beschaffenheit eines Gegenstandes in seiner imaginierten Wirklichkeit zu verinnerlichen, sodass sie nur mittels der kindlichen, geistigen Vorstellung existieren und nicht mehr zwingend im Raum vorhanden sein müssen. Der Gegenstand wird mit Hilfe von symbolischen Zeichen im Gedächtnis, also der individuellen Erinnerung abgebildet.

In Bezug auf das Theater ist die Wahrnehmung laut der Ausführungen von Aristoteles mit dem Begriff *aisthesis*³⁵⁹ zu bezeichnen. Dabei geht der Theaterwissenschaftler von einem Prozess der sinnlichen Wahrnehmung aus, der einerseits von den Requisiten des Theaters gesteuert wird, andererseits in Bezug auf die Zuschauer zu sehen ist. Die *aisthesis sensualis*³⁶⁰ wie sie seit dem 18. Jahrhundert innerhalb der Theatergeschichte bezeichnet wird, kommt dem kindlichen Spiel in Bezug auf seine Umwelt nahe. Schon im Zeitalter von Denis Diderot, wurde der Zuschauerraum als imaginäre, mentale, vierte Wand bezeichnet. Der Zuschauer wurde während des Spiels vom Schauspieler nicht beachtet, da die Bühne als in sich geschlossener Raum schien.³⁶¹ Auch

³⁵⁶ Vgl. Inhelder, Piaget Die Psychologie des Kindes 1977. S. 20.

³⁵⁷ Vgl. Ebd. S. 30.

³⁵⁸ Vgl. Ebd. S. 30.

³⁵⁹ Vgl. Balme Theaterwissenschaft 2001. S. 52.

³⁶⁰ Vgl. Ebd.

³⁶¹ Vgl. Balme Theaterwissenschaft 2001. S. 53.

innerhalb der imaginierten Wirklichkeit des kindlichen Spiels grenzt sich das Kind während der Phase des freien Spiels im Alter von bis zu zwei Jahren scheinbar von seiner Umwelt ab, die es nicht als Zuschauer benötigt. Es imaginiert in sich seine eigene Spielwirklichkeit ohne von außen vorgegebene Regeln und verfolgt dabei seine eigene nur ihm bekannte Spiellogik. Der Blick des Schauspielers wird, gleich dem Kind, auf ein für ihn individuell wichtiges Element fixiert, welches im Spiel dramaturgisch umgesetzt wird. Das Kind fixiert sich innerhalb seines Spiels auch nur auf Details der Wirklichkeit, die es innerhalb des Spiels verarbeiten möchte. Während jede theatrale Inszenierung bewusst darauf bedacht ist, die Wahrnehmung des Zuschauers auf ein bestimmtes Detail auf der Bühne zu lenken, welches Illusion und Täuschung bewusst hervorzurufen versucht, vollzieht das Kind diesen Vorgang nur unbewusst. Aus dem Wahrnehmen soll beim Kind, so wie beim durch den Schauspieler dahin geführte Publikum Erkenntnis und somit Intellekt gebildet werden. In der Poetik verbindet Aristoteles die Erkenntnisfähigkeit des Menschen mit der rhetorischen Rede, die auf die Charaktere angewendet wird:

Das dritte ist die Erkenntnisfähigkeit, d.h. das Vermögen das Sachgemäße und das Angemessene auszusprechen, was bei den Reden das Ziel der Staatskunst und der Rhetorik ist. Der Charakter ist das, was die Neigungen und deren Beschaffenheit zeigt. Daher lassen diejenigen Reden keinen Charakter erkennen, in denen überhaupt nicht deutlich wird, wozu der Redende neigt, oder was er ablehnt. Die Erkenntnisfähigkeit zeigt sich, wenn die Personen darlegen, dass etwas sei oder nicht sei, oder wenn sie allgemeine Urteile abgeben.³⁶²

Auch Piaget betonte in seinen Forschungen die Wichtigkeit der Sprache und insbesondere jene der Kausalität innerhalb der kindlichen Entwicklung um den kindlichen Intellekt herauszubilden.

³⁶² Fuhrmann Aristoteles. Poetik 1982. S. 23.

4.4 Der Katharsiseffekt im kindlichen Spiel und auf dem Theater

Die Katharsis als Läuterung und seelische Reinigung bezieht sich auf menschliche Affekte, Leidenschaften und Gefühlsregungen. In Bezug auf die aristotelische Katharsis und Parallelen zwischen der diesbezüglichen Wirkung und jener des kathartischen Effektes im kindlichen Spiel zu setzen.

Das Spiel birgt seinen kathartischen Effekt grundsätzlich darin, dem Kind Vergnügen³⁶³ zu bereiten. Es dient dazu, dem Kind unmittelbar seine Wünsche und Bedürfnisse zu erfüllen. Das Kind beginnt ein Lustgefühl zu empfinden, wenn es bestimmte Spieltätigkeiten oftmals wiederholt, um seine Ängste vor den in der Realität erlebten Ereignissen, zu überwinden. Durch den Vorgang der Wiederholung assimiliert sich die erlebte Wirklichkeit an das kindliche Ich³⁶⁴ und passt sich so seinen Bedürfnissen an, um das Erlebte zu verarbeiten. Innerhalb der sensomotorischen Entwicklung des Kindes, also der Herausbildung des kindlichen Intellekts, wird zwischen dem kindlichen Ich und der es umgebenden Umwelt noch kaum eine Unterscheidung getroffen. Das Kind ist sich also noch nicht bewusst, dass es sein Ich von der Umwelt abgrenzen kann. Diese Phase bezeichnet Piaget als *A dualismus*³⁶⁵.

Die Wirklichkeit wird als ein Ganzes empfunden, welches sich nicht in das kindliche Ich und die Umwelt gliedert. Während der Phase des A dualismus bilden sich die für die Katharsis entscheidenden Affekte der menschlichen Empfindungen. Dabei bleibt das Kind auf seinen Körper zentriert, was an sich noch keinen affektiven Vorgang darstellt. Das Einsetzen der Affekte beginnt mit dem Folgen gewisser regelmäßiger Rhythmen und Riten innerhalb des kindlichen Alltags. Das Wiederholen von Handlungsabläufen hilft dem Kind seine Erfahrungen innerhalb seiner Umwelt zu verfestigen und es zu motivieren,³⁶⁶

³⁶³ Vgl. Piaget Nachahmung, Spiel und Traum 2003. S. 191.

³⁶⁴ Vgl. Ebd. S. 191.

³⁶⁵ Vgl. Inhelder, Piaget Die Psychologie des Kindes 1977. S. 24.

³⁶⁶ Vgl. Oerter Psychologie des Spiels 1999. S.15.

neue Handlungsweisen zu erproben, da die Wiederholung zur Freude und somit zum Ereignis wird.

Im Bezug auf die Spielstruktur, und den schon besprochenen Handlungsaufbau des kindlichen Spiels, verbindet Sutton- Smith das Vergnügen am Spielen mit der dem Spiel charakteristischen *Abstraktion und Übertreibung*³⁶⁷. Die Fähigkeit der Abstraktion innerhalb des kindlichen Spieles bezieht sich vorwiegend auf die Wahrnehmung des Kindes. Sie dient dazu, das Spielgeschehen für das Kind selbst zu organisieren, also seinen Spielverlauf zu strukturieren. Es organisiert also seine subjektive Erfahrung und schafft dadurch innerhalb der spielerischen Handlung einen Zustand von Erregung³⁶⁸, welche durch das Kind kontrolliert werden kann. Indem das Kind durch den den Vergnügen bereitenden Spielfortgang zu lachen beginnt, kann die aufgebaute Erregung, wieder vom Kind selbst reduziert werden. Auf das Abstrahieren der spielerischen Vorgänge folgen die Wiederholung des spielerischen Aktes, sowie die Variation von Handlungen und der Effekt der Übertreibung.

Das Übertriebene des Spiels hilft dem Kind, die Spannungen, welche es durch sein Handeln ausgelöst hat, mittels Lachen zu vermindern. Es kann die Spannungsreduktion selbst kontrollieren, sowie seine Erregung steigern oder vermindern. Das Lachen führt das Kind zur Entspannung, was als kathartischer Effekt zu sehen ist³⁶⁹. Auffallend ist, dass das Kind vor allem vertraute Handlungsmechanismen übertrieben karikiert, um subjektive Kontrolle zu erzeugen. Besondere Erregung erfährt das Kind dabei bei Handlungen, die es noch nicht ausreichend beherrscht, aber schon nachahmend in sein Bewusstsein aufnimmt. Die Erregung des Spiels wird aus der Spannung erzeugt, die die in der Wirklichkeit gemachte Erfahrung hervorbringt. Der Abbau der Spannung erfolgt innerhalb der imaginierten Spielwirklichkeit des Kindes.

³⁶⁷ Vgl. Sutton- Smith, Brian: Die Dialektik des Spiels. Eine Theorie des Spielens, der Spiele und des Sports. Schorndorf: Karl Hofmann 1978. S. 46.

³⁶⁸ Vgl. Ebd. S. 49.

³⁶⁹ Vgl. Ebd. S. 49.

Im sozialen Spiel zwischen Eltern und Kind wird die Spannung des Spieles nochmals ausgedrückt. Es wird ein Verhältnis zwischen Spannung und Lösung deutlich, was die Erregung des Kindes während des Spielvorganges und die Erregungsreduktion, welche von den Eltern gelenkt und manipuliert wird³⁷⁰, bewirken soll. Durch den Prozess von Spannungssteigerung und Verminderung wird bei Eltern und Kind Vergnügen ausgelöst. Das Kind ist mittels manipulierbaren Spannung des Spiels durch es selbst und die Außenwelt dazu fähig, die Lebensspannung der Realität auszugleichen, sodass Sutton- Smith die spielerische Tätigkeit als *bipolare Abstraktion des Lebens, oder bipolar abstract of life*³⁷¹, bezeichnet. Auf den Effekt zwischen Spannung und Lösung innerhalb des kindlichen Spiels in Bezug auf die aristotelische Poetik ist im Laufe dieses Abschnitts schon Bezug genommen worden.

Nach Sutton- Smith stellt das Spiel für das Kind die sicherste Form von Erregung dar, also der Auslebung von Reizen und Affekten, welche wiederum in den Zustand des Vergnügens münden. Das Befriedigen von Affekten drückt sich schon im Säuglingsalter durch das Auftreten von Reizen seitens der Umwelt auf. Der erste Reiz, auf den das Kind affektiv reagiert ist das Lächeln³⁷². Weiteres Lustempfinden verspürt das Baby beim ersten Saugen und Greifen nach Gegenständen.

Das Wiederholen von Handlungsabläufen wird immer mehr gesteigert und führt dazu, dass das Kind, je mehr sich sein Selbst von der Umwelt abzugrenzen beginnt, immer mehr Flow-Erlebnisse durchlebt, die ihm das Gefühl geben, etwas gemeistert zu haben, wodurch sie in ihrer Spieltätigkeit vollends aufgehen. Je mehr Abläufe wiederholt werden, desto sicherer wird das Kind im Umgang mit der Realität seiner Umwelt. Es lernt, Signale aus seiner Umwelt zu empfangen, die ihm helfen, sich an festen Abläufen zu orientieren. Ab dem zweiten Lebensjahr³⁷³ werden so feste Ordnungen geschaffen, die dem Kind

³⁷⁰ Vgl. Sutton- Smith Die Dialektik des Spiels 1978. S. 58.
S. 52.

³⁷¹ Vgl. Ebd. S. 58.

³⁷² Vgl. Oerter Psychologie des Spiels 1999. S. 25.

³⁷³ Vgl. Ebd. S. 17.

Sicherheit vermitteln, aber auch aus dem freien Spiel ein Spiel nach Regeln werden lassen.

Das Befriedigen von Affekten steigert sich zunehmend, je mehr das Kind mit seinen Bezugspersonen in Kontakt tritt. Es beginnt Handlungen, anfangs Bewegungen, der Umwelt nachzuahmen und sich durch Zeichen und Laute mit dieser aktiv in eine Kommunikationssituation zu versetzen. Es beginnt immer mehr Beziehungen zu Objekten und Personen herzustellen und deren Handlungen nachzuahmen. Durch den vermehrten Bezug auf das Außen, beginnt das Kind sein Selbst herauszubilden und vom Anderen abzugrenzen. Es beginnt zu begreifen, in welchen Zusammenhängern das Außen mit seinen eigenen Handlungen steht. Piaget bezeichnet diesen Vorgang als *äußere Kausalität*³⁷⁴. Gerade in der Phase des präoperativen Denkens, ab etwa zwei Jahren,³⁷⁵ wird es nun wichtig, dass die Umwelt und somit die Bezugspersonen des Kindes, die Herausbildung des kindlichen Ichs in Distanz zur Außenwelt zu stimulieren und somit zu fördern.

Laut Inhelder und Piaget lernt das Kind mittels des symbolischen Spieles Zusammenhänge zwischen seinem eigenen Tun und dessen der Anderen kennen und es beginnt, selbst erzeugte Veränderungen an Gegenständen zu erkennen und nachzuvollziehen. Diesen Prozess bezeichnet Piaget innerhalb seiner Entwicklungspsychologie als *Vorkausalität*.³⁷⁶ Bevor das Kind sich Gegenstände imaginativ verinnerlichen kann, muss es zu diesen innerhalb eines Raumes Bezüge herstellen können.

Es zieht die Gegenstände zu sich heran, wiederholt das Spiel mit ihnen einige Male und bekommt so Sicherheit im Umgang mit Gegenständen der Realität. Durch diese Vergegenständlichung kann sich das Kind an der Umwelt orientieren, was Oerter als den Prozess der *Aneignung*³⁷⁷ bezeichnet. Um sich mit seiner Umwelt in Beziehung setzen zu können, braucht das Kind also ein bestimmtes Handlungsschema, das ihm Sicherheit und Ordnung vermittelt. Um

³⁷⁴ Vgl. Inhelder, Piaget Die Psychologie des Kindes. 1977. S. 25.

³⁷⁵ Vgl. Ebd. S. 85.

³⁷⁶ Vgl. Ebd. S. 85.

³⁷⁷ Vgl. Oerter Psychologie des Spiels. 1999. S. 182.

innerhalb der Umwelt Erfahrungen sammeln zu können, braucht das Kind, so Inhelder und Piaget, also ein System des *übergeordneten Gegenstands*³⁷⁸. Durch diesen Bezug zur Außenwelt und den dadurch vorgegebenen Rahmen ist das Kind in der Lage, seine Realität und somit sein eigenes Selbst- und Weltbild zu schaffen.

Die Bildung von Affekten und die daraus resultierenden sozialen Beziehungen zur Außenwelt, bilden wiederum den Nährboden für das geistige Vorstellungsvermögen des Kindes. Indem es sich Handlungen und Gegenstände verinnerlicht, kann es für gewisse Personen oder Dinge innerhalb seiner Umwelt Sympathie oder Antipathien hervorrufen, und somit seine Umwelt in Gut und Böse klassifizieren. Es beginnt ein eigenes Selbstbewusstsein herauszubilden und so sein Ich von seiner Umwelt abzugrenzen. Diese Abgrenzung hält dauerhaft an und formt somit sein Selbst. Die Zuneigung und Antipathie gegenüber Anderen beginnt sich daraufhin explizit ab dem dritten Lebensjahr herauszubilden.³⁷⁹

Das Spiel birgt seinen kathartischen Effekt grundsätzlich darin, dem Kind Vergnügen³⁸⁰ zu bereiten. Es dient dazu, dem Kind unmittelbar seine Wünsche und Bedürfnisse zu erfüllen. Das Kind beginnt ein Lustgefühl zu empfinden, wenn es bestimmte Spieltätigkeiten oftmals wiederholt, um seine Ängste vor den in der Realität erlebten Ereignissen, zu überwinden. Durch den Vorgang der Wiederholung assimiliert sich die erlebte Wirklichkeit an das kindliche Ich³⁸¹ und passt sich so seinen Bedürfnissen an, um das Erlebte zu verarbeiten. Innerhalb der sensomotorischen Entwicklung des Kindes, also der Herausbildung des kindlichen Intellekts, wird zwischen dem kindlichen Ich und der es umgebenden Umwelt noch kaum eine Unterscheidung getroffen. Das Kind ist sich also noch nicht bewusst, dass es sein Ich von der Umwelt abgrenzen kann. Diese Phase bezeichnet Piaget als *Aduialismus*³⁸². Die

³⁷⁸ Vgl. Oerter Psychologie des Spiels S.182.

³⁷⁹ Vgl. Ebd. S.86.

³⁸⁰ Vgl. Piaget Nachahmung, Spiel und Traum 2003. S.191.

³⁸¹ Vgl. Ebd. S.191

³⁸² Vgl. Inhelder, Piaget Die Psychologie des Kindes 1977. S. 24.

Wirklichkeit wird als ein Ganzes empfunden, welches sich nicht in das kindliche Ich und die Umwelt gliedert. Während der Phase des Aduanismus bilden sich die für die Katharsis entscheidenden Affekte der menschlichen Empfindungen. Dabei bleibt das Kind auf seinen Körper zentriert, was an sich noch keinen affektiven Vorgang darstellt. Das Einsetzen der Affekte beginnt mit dem Folgen gewisser regelmäßiger Rhythmen und Riten innerhalb des kindlichen Alltags. Das Wiederholen von Handlungsabläufen hilft dem Kind seine Erfahrungen innerhalb seiner Umwelt zu verfestigen und es zu motivieren,³⁸³ neue Handlungsweisen zu erproben, da die Wiederholung zur Freude und somit zum Ereignis wird.

Im Bezug auf die Spielstruktur, und den schon besprochenen Handlungsaufbau des kindlichen Spiels, verbindet Sutton- Smith das Vergnügen am Spielen mit der dem Spiel charakteristischen *Abstraktion und Übertreibung*³⁸⁴. Die Fähigkeit der Abstraktion innerhalb des kindlichen Spieles bezieht sich vorwiegend auf die Wahrnehmung des Kindes. Sie dient dazu, das Spielgeschehen für das Kind selbst zu organisieren, also seinen Spielverlauf zu strukturieren. Es organisiert also seine subjektive Erfahrung und schafft dadurch innerhalb der spielerischen Handlung einen Zustand von Erregung³⁸⁵, welche durch das Kind kontrolliert werden kann. Indem das Kind durch den den Vergnügen bereitenden Spielfortgang zu lachen beginnt, kann die aufgebaute Erregung, wieder vom Kind selbst reduziert werden. Auf das Abstrahieren der spielerischen Vorgänge folgen die Wiederholung des spielerischen Aktes, sowie die Variation von Handlungen und der Effekt der Übertreibung.

Das Übertriebene des Spiels hilft dem Kind, die Spannungen, welche es durch sein Handeln ausgelöst hat, mittels Lachen zu vermindern. Es kann die Spannungsreduktion selbst kontrollieren, sowie seine Erregung steigern oder vermindern. Das Lachen führt das Kind zur Entspannung, was als kathartischer

³⁸³ Oerter Psychologie des Spiels 1999. S.15.

³⁸⁴ Vgl. Sutton- Smith Die Dialektik des Spiels 1978. S.46.

³⁸⁵ Vgl. Ebd. S.49.

Effekt zu sehen ist³⁸⁶. Auffallend ist, dass das Kind vor allem vertraute Handlungsmechanismen übertrieben karikiert, um subjektive Kontrolle zu erzeugen. Besondere Erregung erfährt das Kind dabei bei Handlungen, die es noch nicht ausreichend beherrscht, aber schon nachahmend in sein Bewusstsein aufnimmt. Die Erregung des Spiels wird aus der Spannung erzeugt, die die in der Wirklichkeit gemachte Erfahrung hervorbringt. Der Abbau der Spannung erfolgt innerhalb der imaginierten Spielwirklichkeit des Kindes.

Im sozialen Spiel zwischen Eltern und Kind wird die Spannung des Spieles nochmals ausgedrückt. Es wird ein Verhältnis zwischen Spannung und Lösung deutlich, was die Erregung des Kindes während des Spielvorganges und die Erregungsreduktion, welche von den Eltern gelenkt und manipuliert wird³⁸⁷, bewirken soll. Durch den Prozess von Spannungssteigerung und Verminderung wird bei Eltern und Kind Vergnügen ausgelöst. Das Kind ist mittels manipulierbaren Spannung des Spiels durch es selbst und die Außenwelt dazu fähig, die Lebensspannung der Realität auszugleichen, sodass Sutton- Smith die spielerische Tätigkeit als *bipolare Abstraktion des Lebens, oder bipolar abstract of life*³⁸⁸, bezeichnet.

Auf den Effekt zwischen Spannung und Lösung innerhalb des kindlichen Spiels in Bezug auf die aristotelische Poetik ist im Laufe dieses Abschnitts schon Bezug genommen worden.

Nach Sutton- Smith stellt das Spiel für das Kind die sicherste Form von Erregung dar, also der Auslebung von Reizen und Affekten, welche wiederum in den Zustand des Vergnügens münden. Das Befriedigen von Affekten drückt sich schon im Säuglingsalter durch das Auftreten von Reizen seitens der Umwelt auf. Der erste Reiz, auf den das Kind affektiv reagiert ist das Lächeln³⁸⁹. Weiteres Lustempfinden verspürt das Baby beim ersten Saugen und Greifen nach Gegenständen.

³⁸⁶ Vgl. Sutton- Smith Die Dialektik des Spiels 1978. S.49.

³⁸⁷ Vgl. Ebd. S.52.

³⁸⁸ Vgl. Ebd. S.58.

³⁸⁹ Vgl. Oerter Psychologie des Spiels 1999. S.25.

Das Wiederholen von Handlungsabläufen wird immer mehr gesteigert und führt dazu, dass das Kind, je mehr sich sein Selbst von der Umwelt abzugrenzen beginnt, immer mehr Flow-Erlebnisse durchlebt, die ihm das Gefühl geben, etwas gemeistert zu haben, wodurch sie in ihrer Spieltätigkeit vollends aufgehen. Je mehr Abläufe wiederholt werden, desto sicherer wird das Kind im Umgang mit der Realität seiner Umwelt. Es lernt, Signale aus seiner Umwelt zu empfangen, die ihm helfen, sich an festen Abläufen zu orientieren. Ab dem zweiten Lebensjahr³⁹⁰ werden so feste Ordnungen geschaffen, die dem Kind Sicherheit vermitteln, aber auch aus dem freien Spiel ein Spiel nach Regeln werden lassen.

Das Befriedigen von Affekten steigert sich zunehmend, je mehr das Kind mit seinen Bezugspersonen in Kontakt tritt. Es beginnt Handlungen, anfangs Bewegungen, der Umwelt nachzuahmen und sich durch Zeichen und Laute mit dieser aktiv in eine Kommunikationssituation zu versetzen. Es beginnt immer mehr Beziehungen zu Objekten und Personen herzustellen und deren Handlungen nachzuahmen. Durch den vermehrten Bezug auf das Außen, beginnt das Kind sein Selbst herauszubilden und vom Anderen abzugrenzen. Es beginnt zu begreifen, in welchen Zusammenhängern das Außen mit seinen eigenen Handlungen steht. Piaget bezeichnet diesen Vorgang als *äußere Kausalität*³⁹¹. Gerade in der Phase des präoperativen Denkens, ab etwa zwei Jahren,³⁹² wird es nun wichtig, dass die Umwelt und somit die Bezugspersonen des Kindes, die Herausbildung des kindlichen Ichs in Distanz zur Außenwelt zu stimulieren und somit zu fördern. Das Kind lernt mittels des symbolischen Spieles Zusammenhänge zwischen seinem eigenen Tun und dessen der Anderen kennen und es beginnt, selbst erzeugte Veränderungen an Gegenständen zu erkennen und nachzuvollziehen. Diesen Prozess bezeichnet Piaget innerhalb seiner Entwicklungspsychologie als *Vorkausalität*.³⁹³ Bevor

³⁹⁰ Vgl. Oerter, Rolf Psychologie des Spiels 1999. S.25 S.17.

³⁹¹ Vgl. Inhelder, Piaget Die Psychologie des Kindes 1977. S. 25.

³⁹² Vgl. Ebd. S. 85.

³⁹³ Vgl. Ebd. S. 85.

das Kind sich Gegenstände imaginativ verinnerlichen kann, muss es zu diesen innerhalb eines Raumes Bezüge herstellen können. Es zieht die Gegenstände zu sich heran, wiederholt das Spiel mit ihnen einige Male und bekommt so Sicherheit im Umgang mit Gegenständen der Realität. Durch diese Vergegenständlichung kann sich das Kind an der Umwelt orientieren, was Oerter als den Prozess der *Aneignung*³⁹⁴ bezeichnet. Um sich mit seiner Umwelt in Beziehung setzen zu können, braucht das Kind also ein bestimmtes Handlungsschema, das ihm Sicherheit und Ordnung vermittelt. Um innerhalb der Umwelt Erfahrungen sammeln zu können, braucht das Kind also ein System des *übergeordneten Gegenstands*³⁹⁵. Durch diesen Bezug zur Außenwelt und den dadurch vorgegebenen Rahmen ist das Kind in der Lage, seine Realität und somit sein eigenes Selbst- und Weltbild zu schaffen.

Die Bildung von Affekten und die daraus resultierenden sozialen Beziehungen zur Außenwelt, bilden wiederum den Nährboden für das geistige Vorstellungsvermögen des Kindes. Indem es sich Handlungen und Gegenstände verinnerlicht, kann es für gewisse Personen oder Dinge innerhalb seiner Umwelt Sympathie oder Antipathien hervorrufen, und somit seine Umwelt in Gut und Böse klassifizieren. Es beginnt ein eigenes Selbstbewusstsein herauszubilden und so sein Ich von seiner Umwelt abzugrenzen. Diese Abgrenzung hält dauerhaft an und formt somit sein Selbst. Die Zuneigung und Antipathie gegenüber Anderen beginnt sich daraufhin explizit ab dem dritten Lebensjahr herauszubilden.³⁹⁶

Während das kindliche Spiel das kindliche Ich von Konflikten dadurch befreit, indem das Kind versucht mittels seiner imaginierten Wirklichkeit entweder von diesen zu befreien versucht, oder diese zu überwinden trachtet. Auf den Prozess der Konfliktlösung mittels des kindlichen Spiels wird in der Folge

³⁹⁴ Vgl. Oerter Psychologie des Spiels 1999. S. 91.

³⁹⁵ Vgl. Ebd. S. 183.

³⁹⁶ Vgl. Inhelder Piaget Die Psychologie des Kindes 1977. S. 86.

anhand der *Enkulturationstheorie*³⁹⁷ Sutton- Smiths noch näher Bezug genommen.

Das im Spiel verarbeitete Problem wird also durch den Vorgang der Assimilation für das Kind ertragbar gemacht. Der Konflikt innerhalb des kindlichen Spieles wird jedoch ab dem Zeitpunkt ausgelöst, wo die reale Wirklichkeit dem Spiel Grenzen setzt. Ab diesem Zeitpunkt muss das Kind von seiner Umwelt dazu motiviert werden, Regeln der Bezugspersonen zu befolgen, die nicht das Ziel der spielerischen Handlung waren. Diesen Vorgang bezeichnet Piaget als *extrinsische Motivation*³⁹⁸, die dazu beiträgt dass das Kind notwendigerweise die Handlung seiner Umwelt wieder an das eigene Ich assimilieren kann. Durch die Interaktion mit der Umwelt kann das Kind also Ängste überwinden, da ihm die Bezugspersonen Mitgefühl entgegenbringen. Aufgrund dieses Umstandes kann das Kind mit seiner Umwelt eins werden, indem es mit seinen Problemen an seine Bezugspersonen herantritt, andererseits schafft es sich innerhalb der Phase des voroperationalen Denkens, ein eigenes Weltbild, wo es die Ängste, die es vor der Realität hat, ohne seine Umwelt mittels der spielerischen Tätigkeit verarbeiten kann. Den für seine geistige Entwicklung notwendigen Kind- Umweltbezug bezeichnete Butendijk als *kindliche Dynamik*.³⁹⁹

In Bezug auf die theatrale Katharsis ist im Folgenden herauszuarbeiten, welche Zusammenhänge zwischen den Affekten des kindlichen Spiels und jenen des Theaters herzustellen sind. Zunächst sei allgemein eine Verbindung zwischen den beiden Disziplinen zu ziehen in Bezug auf die Nachahmungstätigkeit des Schauspielers und des Kindes eingegangen. Aristoteles geht in seinen Schriften über die *Poetik*⁴⁰⁰ auf die Bedeutung der Nachahmung für den Menschen und das Theater ein. Dabei sieht er ebenso wie auch Piaget in der Nachahmung den Prozess, die Wirklichkeit modellhaft abzubilden und durch

³⁹⁷ Vgl. Sutton- Smith Die Dialektik des Spiels 1978. S. 68.

³⁹⁸ Vgl. Piaget: Nachahmung, Spiel und Traum 2003. S.193.

³⁹⁹ Vgl. Ebd. S. 204.

⁴⁰⁰ Vgl. Fuhrmann Aristoteles. Poetik 1982. S. 11.

Widerholung subjektiv wiederzugeben⁴⁰¹. Aristoteles deutet er den Vorgang des Nachahmens als natürliches Phänomen des Menschen:

„Denn sowohl das Nachahmen selbst ist den Menschen angeboren- es zeigt sich von Kindheit an, und der Mensch unterscheidet sich dadurch von den übrigen Lebewesen, dass er im besonderen Maße zur Nachahmung befähigt ist, und seine ersten Kenntnisse durch Nachahmung erwirbt- als auch die Freude, die jedermann an Nachahmungen hat.“⁴⁰²

In Bezug auf das kindliche Spiel können zwischen der aristotelischen Sichtweise und dem kindlichen Nachahmungsprozess Parallelen gezogen werden. Das Nachahmen ist einerseits mit dem Lustprinzip verbunden. Es bereitet dem Kind, gleich dem Schauspieler, von Natur aus Vergnügen, da es alles ihm Unbekannte, entdecken will, weshalb man von einem Spielerlebnis sprechen kann. In Bezug auf Wirklichkeit und Darstellung führt Rellstab weiters aus: „Durch Nachgestalten lernt der Mensch, die Wirklichkeit kennen und verstehen. Darauf zielt ja letztlich das Forschen des Aristoteles zu ergründen, wie Erkenntnis zustande kommt, und was sie ist.“⁴⁰³

Im theatralen Sinn soll die Katharsis dazu dienen, den Menschen von Konflikten und der damit verbundenen Furcht zu befreien. Während beim Kind das Spiel der Affekte unbewusst erfolgt, und ein psychologischer Prozess ist, werden die Affektäußerungen beim Schauspieler bewusst gebündelt und reguliert innerhalb einer bestimmten Situation zum Ausdruck gebracht. Das Ich- Erlebnis des Kindes wird auf dem Theater unabhängig von den realen Gefühlen des Schauspielers innerhalb der Darstellung nur auf die darzustellende Rolle bezogen⁴⁰⁴. Während beim Schauspieler die ausgedrückten Gefühlsregungen also nur objektiv auf der Bühne mittels darstellerischer Bewusstheit ausgedrückt werden, ist das Erleben von Ängsten beim Kind real und subjektiv. Die Verbindungslinie zwischen Spiel und Theater ist darin zu setzen, dass in einer

⁴⁰¹ Vgl. Fuhrmann Aristoteles. Poetik 1982. S. 11.

⁴⁰² Vgl. Ebd. S. 11.

⁴⁰³ Vgl. Rellstab, Felix: Theorien des Theaterspielens .Aristoteles- Shakespeare- Diderot- Kleist- Stanislavsky- Brecht- Artaud. In.: Handbuch Theaterspielen. Bd.3. Rellstab, Felix (Hg.). Wädenswil: Stutz 2007. Reihe Schau-Spiel. Bd.9. S. 23.

⁴⁰⁴ Vgl. Jenisch Der Darsteller und das Darstellen 1996. S. 141.

Als-Ob-Situation⁴⁰⁵ agiert wird, und sowohl der Darsteller, als auch das Kind sich im Spiel selbst erfährt und seine eigene Existenz ins Spiel eingebracht werden. Im antiken Theater ist unter dem Katharsiseffekt die Wirkung der theatralen Darstellung auf ein Publikum zu subsumieren⁴⁰⁶. Innerhalb der tragischen Handlung, welche in die Katastrophe steuert, werden die Affekte *Phobos* und *eleos* erzeugt, was Aristoteles mit Schaudern und Jammern gleichsetzt.

Erst im Zeitalter der Aufklärung werden diese Affekte den Schriften Gotthold Ephraim Lessings zufolge, mit *Furcht und Mitleid*⁴⁰⁷ übersetzt. Beim Rezipieren der dramatischen Handlung wird in den Zuschauern also eine Gefühlsregung erweckt, die zu sittlicher Besserung ihres Charakters führen sollen. Lessing setzt das Streben der Katharsis mit moralischer Reinigung gleich und bezeichnet damit gleichsam die Verwandlung von Leidenschaften in tugendhafte Fertigkeiten,⁴⁰⁸ wodurch man sich mit dem Helden auf der Bühne identifizieren kann. Das vom Kind empfundene Vergnügen durch das Spiel wird hier also vergleichsweise mit erzieherischen Effekten gleichgesetzt.

Gerade während der Aufklärung, also zur Zeit Lessings, wird deutlich, welchen Stellenwert die Katharsis und die Befriedigung der Affekte *Mitleid und Furcht* für den Bürger hatten. Um den erzieherischen Effekt der Tragödie erfassen zu können, muss davon ausgegangen werden, dass Lessing in seinen Werken die Nähe zum dargestellten Helden besonders hervorhebt. Der Zuschauer muss sich mit dem Held identifizieren können, um etwas zu empfinden und aus den Handlungen der Figur zu lernen. Lessing sieht den Held der Tragödie folgendermaßen: „Der Held als Mensch ist unseresgleichen. Daher soll der Dichter ihn auch nicht schlimmer machen, als wir gemeinlich zu sein pflegen, wenn er ihn vollkommen so denken und handeln lasse, als wir in seinen Umständen würden

⁴⁰⁵ Vgl. Jenisch Der Darsteller und das Darstellen 1996. S. 37.

⁴⁰⁶ Vgl. Balme Theaterwissenschaft 2001. S. 49.

⁴⁰⁷ Vgl. Fuhrmann Aristoteles. Poetik 1982. S. 162.

⁴⁰⁸ . Vgl. Berghahn, Klaus (Hg). Lessing, Gotthold E.: Hamburgische Dramaturgie. Reclam Stuttgart. 1999. 75.Stück. S. 383.

gedacht und gehandelt haben, oder wenigstens glauben, dass wir hätten denken und Handeln müssen“ [...] ⁴⁰⁹

Es ist abzuleiten, dass neben der Identifikation des Zuschauers mit dem Helden als erzieherischen Faktor, die Tragödie eine intime, bürgerliche und psychologische Gattung ist. Der erzieherische Effekt kommt besonders hier zum Vorschein, da Lessing, die Tragödie eine *Schule des Mitleids* ist, die den Menschen unmittelbar bessert. Das Mitleid zeigt dem Menschen in seiner Erziehung, wie er bei aller Fehlerhaftigkeit ein Mensch wird, der bereit ist, Gutes zu tun. Der Mensch ist von sich aus gut und wurde, so Lessing, in eine Welt hineingeboren, die von Gott selbst vernünftig und vollkommen erschaffen wurde. Auch das Kind identifiziert sich mit seinen Helden der Umwelt Um den erzieherischen Effekt der Tragödie erfassen zu können, muss davon ausgegangen werden, dass Lessing in seinen Werken die Nähe zum dargestellten Helden besonders hervorhebt. Der Zuschauer muss sich mit dem Held identifizieren können, um etwas zu empfinden und aus den Handlungen der Figur zu lernen.

Lessing sieht den Held der Tragödie folgendermaßen: „Der Held als Mensch ist unseresgleichen. Daher soll der Dichter ihn auch nicht schlimmer machen, als wir gemeiniglich zu sein pflegen, wenn er ihn vollkommen so denken und handeln lasse, als wir in seinen Umständen würden gedacht und gehandelt haben, oder wenigstens glauben, dass wir hätten denken und Handeln müssen [...]“ ⁴¹⁰

Es ist festzuhalten, dass neben der Identifikation des Zuschauers mit dem Helden als erzieherischen Faktor, die Tragödie eine intime, bürgerliche und psychologische Gattung ist. Der Mensch wird dadurch erzogen und geformt, dass er sittlich handelt. Das Sittliche entsteht aus dem Willen der Menschen und er wird selbst bestimmt, da er nicht von äußeren Normen geleitet wird. Auch das Kind ahmt, wie Mogel ausführt, die Charaktere seiner Umwelt nach, doch dieses Nachahmen ist durch seinen aus den Geschehnissen gezogenen

⁴⁰⁹ Wiese, Benno von: Die deutsche Tragödie von Lessing bis Hebbel. Hamburg: Hoffmann & Campe 1964. S.28.

⁴¹⁰ Ebd. S. 28.

Erlebniswert unmittelbar und daher nicht von außen nachempfunden. Es imitiert seine Bezugspersonen, wie sie sind und nicht wie sie sein könnten. Darin besteht seine Identifikation mit der Umwelt. Dennoch steckt auch in dieser Form der Nachahmung, wie bei der Tragödiendefinition Lessings, der erzieherische Effekt der Nachahmung dahinter. Indem das Kind seine Umwelt imitiert, zieht es aus der Beobachtung der Umwelt einen Orientierungsrahmen des Verhaltens, welcher zu seiner Erziehung innerhalb der Gesellschaft führt.

Der erzieherische Effekt kommt in Lessings Tragödientheorie der Aufklärung besonders zum Vorschein, da für Lessing, die Tragödie eine *Schule des Mitleids* ist⁴¹¹, die den Menschen unmittelbar bessert. Das Mitleid zeigt dem Menschen in seiner Erziehung, wie er bei aller Fehlerhaftigkeit ein Mensch wird, der bereit ist, Gutes zu tun. Der Mensch ist von sich aus gut und wurde, so Lessing, in eine Welt hineingeboren, die von Gott selbst vernünftig und vollkommen erschaffen wurde.

Auch das kommt ohne geistige Vorbildung auf die Welt und bildet sein vernünftiges, operatives Denken mit Hilfe seiner Umwelt heraus. Es bildet einen Charakter, der einerseits in sich angelegt ist, andererseits von seiner Umwelt geprägt wird. Das Sittliche und die Vernunft werden mittels der Nachahmung geformt, welche einem exakten Normenkatalog der Bezugspersonen unterliegt. Hierbei widerspricht sich die kindliche Lehre der Affekte von jener der Tragödiendefinition Lessings im Zeitalter der Aufklärung. Laut Lessing wird der Mensch dadurch erzogen und geformt, dass er sittlich handelt. Das Sittliche entsteht aus dem Willen der Menschen und er wird selbst bestimmt, da er nicht von äußeren Normen geleitet wird⁴¹². Das Geleitet werden durch äußere Normen ist für das Kind von enormer Wichtigkeit, um sich innerhalb seiner Umwelt orientieren zu können.

So kann abgeleitet werden, dass das Kind quasi zum Zuschauer werden muss, um seine Umwelt nachahmen zu können, da es nur auf diese Weise den

⁴¹¹ Vgl. Berghahn, Klaus (Hg): Lessing, Gotthold E.: Hamburgische Dramaturgie. Reclam Stuttgart 1999. 75.Stück.S. 387.

⁴¹² Vgl. Ebd.

Erlebniswert seines Spieles aus den real Erlebten extrahieren kann. Es lernt dabei mit seinen kindlichen Ängsten umzugehen und sich davon mittels des Spiels zu befreien. Im Zusammenwirken der Affekte Furcht und Mitleid ist zu erkennen, dass das Kind, welches in der Rolle des Zuschauers seine Umwelt beobachten muss, um sie nachahmen zu können, mit zunehmender Fähigkeit des operationalen Denkens, zu klassifizierten beginnt, wie es selbst handeln soll. Daraus folgt, dass jene Handlungen, welcher ihm Furcht einflößen, weniger ausgeführt werden, als jene, welche Lust bereiten. In der Rolle des Zuschauers wird es mit laufender geistiger Entwicklung erkennen, welche Handlungen auf die Bezugspersonen und auf es selbst negative Auswirkungen haben.

Auch Lessing geht in seiner Tragödiendefinition auf diesen Umstand umgelegt auf den Theaterzuschauer und verbindet ihn mit der Funktion der Affekte *phobos und eleos*. So schreibt Lessing in einem Brief an Nicolai aus dem Jahr 1757 über das Verhältnis von Mitleid und Furcht in der Tragödie: „Kann sie [die Tragödie] aber Mitleiden erregen, so kann sie „[...] auch Furcht erwecken und aus der Furcht ist die EntschlieÙung des Zuschauers, sich vor den Ausschweifungen derjenigen Leidenschaft, die den bemitleideten Helden ins Unglück gestürzt hat, zu hüten, eine ganz natürliche und notwendige Folge“.⁴¹³

So müsste das Kind also im Laufe der Herausbildung von Kausalität und Vernunft jene Ereignisse der Umwelt, welche ihm Furcht einflößen innerhalb des Spiels verarbeiten, aber in der Folge natürlicher Weise zu meiden beginnen, was einen erzieherischen Effekt der Bezugspersonen darstellt. Das Kind lernt mit Hilfe von Vorbildern, welche in bestimmten Situationen auf eine bestimmte Weise agieren und auf das Kind und dessen Handlungen reagieren. Durch die Orientierung an den Vorbildern kann das Kind normenkonform handeln. Es verbindet sich einerseits mit seiner Umwelt, reagiert jedoch auch furchtsam, wenn die Ereignisse der Wirklichkeit nicht von vornherein in seinem Geist verarbeitbar sind. Es benötigt das Spiel, um aus der Realität herauszutreten und als kommentierender Zuschauer innerhalb seiner

⁴¹³ Sasse-Schulte, Jochen(Hg): Lessing, Gotthold Ephraim; Mendelssohn, Moses; Nicolai, Friedrich: Briefwechsel über das Trauerspiel. München: Winkler 1972. S .108.

imaginierten Welt das real Geschehene zu kommentieren. Hierbei wendet er sich von Aristoteles und seinem Katharsisbegriff und der Verwendung der Begriffe *eleos* und *phobos* ab. Aristoteles geht davon aus, dass sowohl *eleos*, als auch *phobos*, also Furcht auf den Menschen Wirkung haben können und ihn von Leidenschaften reinigen.⁴¹⁴

Die Auslegungen Lessings über die Poetik des Aristoteles sind sehr widersprüchlich sowie auch der Katharsisbegriff bei Lessing schwer herzustellen ist. Während sich bei Aristoteles der Vorgang der Katharsis aus dem Zusammenspiel von *phobos* und *eleos* ergeben, die Reinigung des Menschen erzielen, ist bei Lessing *eleos* die einzige Leidenschaft, die zur Besserung des Menschen verhilft⁴¹⁵.

Das Phobische, welches oftmals durch das kindliche Spiel unterdrückt und verarbeitet werden kann, birgt das Streben des Kindes in sich, das Erlebte aufzuarbeiten und für es selbst erträglich zu machen. Lessing beschreibt den Zustand des Phobischen innerhalb der *Hamburgischen Dramaturgie*⁴¹⁶ der Tragödie in ähnlicher Weise:

[...] es ist die Furcht, welche aus unserer Ähnlichkeit mit der leidenden Person für uns selbst entspringt; es ist die Furcht, dass die Unglücksfälle, die wir über diese verhängt sehen, uns selbst treffen können; es ist die Furcht, dass wir der bemitleidete Gegenstand selbst werden können. Mit einem Worte: Diese Furcht ist das auf uns selbst bezogene Mitleid.⁴¹⁷

Daraus kann abgeleitet werden, dass wir, laut Lessing, im Menschen Ähnlichkeit mit der leidenden Figur ausmachen können und wieder als moralische Erziehung an ihrem Charakter lernen können. Die Figur lässt uns an ihrem Leid teilhaben und steigert so das Mitleid zur Furcht. Die Gefahr besteht, dass das fremde Leid unser eigenes werden könnte. Diese Überlegungen dienen der aufklärerend- moralischen Erziehung der Menschen, der lernen soll, dass er dem Irrtum und Schicksal unterworfen ist: Die dadurch entstehende moralische Reinigung verwandelt Leidenschaften in tugendhafte Fertigkeiten

⁴¹⁴ Vgl. Fuhrmann Aristoteles. Poetik. Reclam 1982. S. 39.

⁴¹⁵ Vgl. Berghahn Lessing, Gotthold E. Hamburgische Dramaturgie 1999. 75. Stück. S. 384.

⁴¹⁶ Vgl. Ebd. S. 383.

⁴¹⁷ Ebd.

und Furcht wird zum zur Reife gebrachten Mitleid, das durch das Tragische erschüttert wird. Dieser Vorgang eröffnet ein tiefes erzieherisches und Verständnis der eigenen sittlichen Existenz.

Im Gegensatz zum Zuschauer auf dem Theater der Aufklärung ist dieser Umstand dem Kind noch nicht bewusst, doch es handelt nach den von den Bezugspersonen vorgegebenen Normen, um sich der Gesellschaft anpassen zu können. Im Gegensatz zur dramatischen Handlung, kann das Kind nicht bewusst auf Ergebnisse zur Änderung seiner Handlung hinsteuern, da es dazu Erwachsene benötigt, die es in diese Richtung lenken und erziehen.

Das Spiel dient, so Sutton- Smith, zur Verarbeitung von Konflikten, doch es ist aus seinen Ausführungen ableitbar, dass im Spiel keine bewusste Läuterung und Reinigung von Affekten erfolgt, da es, so Sutton- Smith, vordergründig im Spiel selbst, Lust erfährt.⁴¹⁸ Es kann noch nicht Mitleid mit dem Menschen spüren, sehr wohl aber Umstände, die es ängstigen, meiden. Das zunächst zweckfreie Handeln im Spiel assimiliert die daraus resultierende Aktivität an die Handlungen der Umwelt. Erst mit Ausprägung des voroperationalen Denkens akkomodiert es sein Handeln an die Dinge,⁴¹⁹ sodass es sein Verhalten normenkonform so anpasst, dass es die Furcht mittels eigener Handlungen auflösen kann.

⁴¹⁸ Vgl. Sutton- Smith Die Dialektik des Spiels 1978. S. 58.

⁴¹⁹ Vgl. Ebd. S. 190.

5 Einflussfaktoren auf das kindliche Spiel

5.1 Kindliches Spiel als Form der Konfliktbewältigung im Alltag

In diesem Abschnitt soll ein kurzer Abriss über die *Theorie der Enkulturation*⁴²⁰ nach Brian Sutton Smith erfolgen. Die Wichtigkeit der sozialen Interaktion seitens der Umwelt wurde bereits mit den Ansätzen Auwärter und Kirschs zur Diskussion gebracht. Der theatrale Bezug des kindlichen Spiels kann noch konkreter von den Ansätzen Sutton- Smiths abgeleitet werden, der im Spiel eine „Funktion sieht, symbolisch Konflikte darzustellen“.⁴²¹ Neben dem von Mogel argumentierten Erlebniswert des kindlichen Spiels, geht Sutton- Smith davon aus, dass das Spiel ein „Modell des Konflikts“⁴²² sei. Er führt dabei erzieherische Konflikte an, die symbolisch innerhalb des Spiels inszeniert werden und so den Konflikt bildlich machen.

Angelehnt an diese Theorie könnte abgeleitet werden, dass auch der Schauspieler durch das symbolische Darstellen von inneren Konflikten des Menschen, Modelle für Konflikte an ein Publikum heranträgt und bei ihm Reaktionen wie Furcht und Mitleid hervorruft. Es werden weiters, so Sutton-Smith, im kindlichen Spiel „Machtbeziehungen“⁴²³ innerhalb der Bezugspersonen nachgeahmt, die auf es einwirken. Im Spiel kommt es zu einer Umkehr dieser Mächte. Dieser Kampf gegen höhere Mächte ist auch am Theater sichtbar, wie an Kindermanns Ausführungen bezüglich des Abhaltens von Kulturen und Festen⁴²⁴ ersichtlich ist.

Sutton – Smith spricht im Zusammenhang mit Spiel und Konfliktbewältigung von einer „Abstraktion“ also einer „Umkehr“⁴²⁵ der Macht von Umwelt und Kind. Im Spiel darf das Kind alles, was es in der Realität nicht darf. So bekommt das

⁴²⁰ Vgl. Sutton- Smith Die Dialektik des Spiels 1978S. 68.

⁴²¹ Vgl. Ebd. S. 68.

⁴²² Ebd. S. 69.

⁴²³ Ebd. S. 70.

⁴²⁴ Vgl. Kindermann Theatergeschichte Europas Bd. 1

⁴²⁵ Vgl. Sutton- Smith Die Dialektik des Spiels. 1978. S. 56.

Kind, gleich dem Schauspieler die Möglichkeit, Situationen des Alltags, welche seine imaginierte Wirklichkeit belastet haben, mittels des Spielvorganges zu karikieren, also ins Lächerliche zu ziehen. Hier kommt die Rollenzuweisung des Schauspielers zum Tragen, da vergleichend gesagt werden könnte, dass auch der Schauspieler innerhalb des Spiels seine Identität beliebig wechseln kann, was manchmal sogar während desselben Stücks der Fall ist. In dieser Umkehr der Machtverhältnisse zwischen Bezugsperson und Kind kann, so Sutton-Smith, eine Dialektik des Spiels⁴²⁶ gesehen werden.

Weiters geht Sutton-Smith auf den Begriff der Negation⁴²⁷ innerhalb der Konfliktbewältigung durch Spiel ein. In diesem Zusammenhang führt er aus, dass das Spiel an das Kind andere Erwartungen setzt, als die Interaktionssituation innerhalb der realen Wirklichkeit. Hier kommt wieder der von Oerter angesprochene Wunsch nach Sicherheit⁴²⁸ zum Ausdruck, den Sutton-Smith innerhalb der „subjektiven sozialen Kontrolle“⁴²⁹ des kindlichen Spiels gegeben sieht.

Daraus ist abzuleiten, dass auch im Theater durch die Umkehrung der realen Verhältnisse des Alltages, wie schon ausgeführt wurde, dem Schauspieler die Möglichkeit gegeben wird, sich innerhalb des sozialen Rahmens Theater auch von Konflikten zu befreien und an das Publikum Botschaften zu übermitteln. Der Schauspieler stellt jedoch zwar, genau wie das Kind, jemanden Anderen und seine Verhaltensweisen dar, diese Darstellung unterliegt jedoch, im Gegensatz zum kindlichen Spiel, den Normen des Regisseurs. Die dem kindlichen Spiel eigene Form der Negation kann also beim Schauspiel nur bedingt auftreten,

Während das Spiel weiters im Sinne Sutton – Smiths als „in sich geschlossen“⁴³⁰ angesehen werden kann und Konflikte zu lösen hilft, dient das Schauspiel dazu, Konflikte aufzuwerfen und zu hinterfragen. Die Dialektik des Spiels drückt sich, so Sutton-Smith darin aus, dass das Spiel die wie schon

⁴²⁶ Vgl. Sutton-Smith Die Dialektik des Spiels 1978. S. 63.

⁴²⁷ Vgl. Ebd. S. 55.

⁴²⁸ Vgl. Oerter Psychologie des Spiels 1999. S. 18.

⁴²⁹ Vgl. Sutton-Smith Die Dialektik des Spiels 1978. S. 55.

⁴³⁰ Vgl. Ebd. S. 60.

angesprochen wurde, „Gegensätze des Alltags“ in neue Zusammenhänge setzt und Lösungen für die Konfliktbewältigung sucht. Er bezeichnet diesen Gegensatz auch als Dialektik von order and disorder⁴³¹, also Ordnungs- und Unordnungszuständen, die auch beim Schauspieler in der Dialektik von Ernst und Spiel zu finden ist.

5.2 Die imaginierte Wirklichkeit des Kindes in Bezug zu seiner Umwelt

Im Rahmen dieses Kapitels soll nochmals auf die Wirklichkeitsebenen des kindlichen Spiels in Bezug zu seiner Umwelt eingegangen werden. Nach den Ausführungen Mogels⁴³², ist die kindliche Spielwirklichkeit auch von seiner Umwelt insofern als real aufzufassen, da diese Wirklichkeitsebene insbesondere Einfluss auf die reale kindliche Entwicklung hat. Das Kind lässt sich während seiner spielerischen Tätigkeit auf verschiedene Wirklichkeitsebenen ein, die es zunächst nicht differenziert.

Innerhalb seiner Umwelt kann das Kind sein Spiel auf unterschiedlichen, systematischen Ebenen ausleben. Seine imaginierte Spielwirklichkeit wird innerhalb dem von Einsiedler bezeichneten Spiel als *Mikrosystem*⁴³³ gebildet. Innerhalb dieses Systems ahmt das Kind getreu seiner Erfahrungen Menschen und Objekte nach. Das Spiel wiederum wird in das *Mesosystem*⁴³⁴ Familie als primäre Sozialisationsstufe eingebettet. Auf dieser Ebene wird das Spielverhalten des Kindes durch Erziehungsstile der Eltern und den Einbezug bestimmten Spielzeugs geformt. Die Bezugspersonen versuchen dem Kind innerhalb seiner Spielwirklichkeit Verhaltensweisen seiner Kultur näher zu bringen und sie in dieser Weise an den jeweiligen Kulturkreis anzupassen. Innerhalb des von Einsiedler definierten *Exosystem*⁴³⁵ der Sozialisation werden dem Kind also kulturelle Werte und Normen vermittelt, welche es im Spiel nachzuahmen und nach und nach in der Realität umzusetzen versucht.

⁴³¹ Vgl. S. Sutton-Smith Die Dialektik des Spiels 1978 43.

⁴³² Vgl. Mogel Psychologie des Spiels 2008. S. 26.

⁴³³ Vgl. Einsiedler, Wolfgang: Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. Bad Heilbrunn/OBB. Klinkhardt 1999. S. 43.

⁴³⁴ Vgl. Ebd. S.44.

⁴³⁵ Vgl. Ebd. S.43.

Sutton- Smith bekräftigt die kulturelle Bedeutung des Spiels, indem er den schon definierten Zusammenhang von Spiel und Ritus in den Vordergrund stellt, da sowohl das Spiel als auch der Ritus eine magische Funktion⁴³⁶ und Wirkung auf den Ausübenden haben. Abgesehen von der Wichtigkeit des Ritus für Spiel und Kultur. Sutton-Smith definiert weitere kulturelle Verbindungen wenn er ausführt: „[...]zeigte, dass unter 94 Spielen folgende Verbindungen mit kulturellen Variablen vorgefunden werden können(1967): ökonomische Tätigkeiten[...],soziale Interaktion,[...], kulturelle Identifikation, häusliche Aspekte, feierliche Rituale⁴³⁷“

In Verbindung mit der kulturellen Sozialisation des Kindes muss erwähnt werden, dass Sutton- Smith das kindliche Spiel, welches in der von Einsiedler beschriebenen Mikrosozialisation erfolgt, als eigenen *Miniaturritus*⁴³⁸ bezeichnet. Die imaginierte Wirklichkeit, welche sich innerhalb dieses Ritus vollzieht, ist als Grenzstadium des Spiels zu bezeichnen, wo der Spieler außerhalb der gesellschaftlichen Sozialisation agiert. Die Sphäre ist jedoch räumlich und zeitlich begrenzt und durch das Anderssein dieser Wirklichkeitsebene gekennzeichnet. Das Kind kehrt im Spiel seine Haltung der Umwelt gegenüber um⁴³⁹ und verändert die Dinge wie sie sind. Wie schon ausgeführt wurde, stellt der Schauspieler seiner Umwelt gegenüber die Dinge so dar, wie sie sein könnten.

Das Kind baut sich in seiner imaginierten Wirklichkeit eine eigene soziale Ordnung auf, und kehrt dabei die soziale Kontrolle der Umwelt ohne Einfluss der Erwachsenen, um. Im System der Umwelt geschützt spiegelt es dann die Welt der Erwachsenen innerhalb der Spielwirklichkeit wieder, indem es seine Bezugspersonen imitiert und besondere Interaktionsformen nachahmt. Dabei kommt der Demokratieanspruch des kindlichen Spieles zum tragen, da jede Bezugsperson abwechselnd mit ihren Besonderheiten dargestellt wird. Die Geschehnisse innerhalb der imaginierten Wirklichkeit können nach Sutton-

⁴³⁶ Vgl. Sutton- Smith Die Dialektik des Spiels 1978. S.16.

⁴³⁷ Vgl. Ebd. S. 17.

⁴³⁸ Vgl. Ebd. S.53.

⁴³⁹ Vgl. Ebd. S.54.

Smith innerhalb der Spielstruktur als *Umkehrung*⁴⁴⁰ der realen Wirklichkeit verstanden werden.

Es ist in diesem Zusammenhang zu erwähnen, dass die kindliche Realität, welche sich von der Realität seiner Umwelt abhebt, nicht als fiktiv oder illusionär bezeichnet werden kann, da es einerseits keine Als-Ob-Handlung für das Kind selbst darstellt und weiters aus realen Erfahrungen und Gegebenheiten, wie beim Schauspieler, gespeist wird. Die Erfahrungsorganisation des Kindes sowie seine Erfahrungsgenese machen die Spielhandlung aus⁴⁴¹. Dabei hat das Kind, wie der Schauspieler, ein Motiv zu Spielen, erweckt und verinnerlicht Emotionen und erprobt Verhaltensstrategien. Das Ziel des Spieles und des Aufbaus der imaginierten Wirklichkeit ist es, gemachte Erfahrungen aus der Realität im geschützten Rahmen der gegenwärtigen Spielwirklichkeit zu verarbeiten und sie aktiv in Form von Spielhandlungen, die zielbezogen sind,⁴⁴² symbolisch zu präsentieren.

Die Erwachsenen gestalten die Spielwirklichkeit indirekt mit, indem sie dem Kind Spielzeug verschaffen, welches Aufforderungscharakter hat und dem Kind dazu verhilft, jene Erlebnisse, die für es subjektiven Erlebniswert haben, auf der imaginären Spielbühne nachzuahmen. Weiters hilft die Umwelt dem Kind, das kindliche Handeln im Spiel auf ein Ziel hin zu lenken und dadurch einen Realitätsbezug herzustellen⁴⁴³. Diese Orientierung auf ein Ziel innerhalb des kindlichen Spiels ist von den äußeren Einflüssen der Umwelt auf die Spielwirklichkeit und seiner eigenen Erfahrungsorganisation abhängig. Der entwicklungspsychologische Aspekt für die Ausprägung der Spielwirklichkeit, welcher mit der Ausformung von Objektkonstanz und Objektpermanenz in Verbindung steht⁴⁴⁴, wurde anhand der Theorie Piagets über die geistige Entwicklung des Kindes im Rahmen dieser Arbeit ausführlich erörtert.

⁴⁴⁰ Vgl. Sutton-Smith, Brian: Die Dialektik des Spiels 1978. S.52.

⁴⁴¹ Vgl. Mogel Psychologie des Kinderspiels 2008. S.27.

⁴⁴² Vgl. Ebd. S.70.

⁴⁴³ Vgl. Ebd. S.235.

⁴⁴⁴ Vgl. Ebd. S.234

5.3 Merkmale des kindlichen Spieles aus theaterpädagogischer Perspektive

Im Rahmen dieses Kapitels soll der thematische Schwerpunkt auf die Verbindung von theatralen Darstellungsformen und pädagogischen Einflüssen auf das kindliche Spiel gelegt werden. Es soll erarbeitet werden, wie das dem Menschen eigene Spielbedürfnis von der Institution Theater aufgegriffen und genutzt wird. Die Phantasie innerhalb des kindlichen Denkens wird auf dem Theater im Laufe der kindlichen Entwicklung künstlerisch und ästhetisch umgesetzt, um das Kind auf diese Weise kreativ zu erziehen und in seiner Entwicklung zu fördern. Durch das Phänomen des Spieles soll das Kind, wie schon angedeutet wurde, dazu angehalten werden, soziales Verhalten zu erproben, sich selbst und seine Umwelt wahrzunehmen, sich auszudrücken und seine Phantasie zu fördern.⁴⁴⁵ Zunächst sei die Beziehung von Pädagogik und Spiel an der Spieltheorie Hans Scheuerls nachgewiesen, wobei der pädagogische Effekt des Spiels in der Folge auf das Theater übertragen wird.

Besonderes Augenmerk legt der Spieltheoretiker Hans Scheuerl in Bezug auf die Pädagogik auf das Freie Spielen des Kindes. Er kritisiert die Pädagogik hier indem er die Frage aufwirft, ob Freiheit in diesem Sinne in der Pädagogik gültig ist, da sich diese Freiheit nicht auf das Spielgeschehen bezieht, dass durch Erzieher gelenkt wird, sondern nur die Wahl der Spieltätigkeit⁴⁴⁶.

Für Scheuerl liegt das freie Spiel in der Erziehung darin, dem Kind lediglich einen Spielraum vorzugeben, der ihm Sicherheit bietet, das eigentliche Spielgeschehen aber den Kind selbst zu überlassen. Der Erzieher hat sich nur als Beobachter im Hintergrund zu halten. Er ist nur befugt einzuschreiten, wenn der vorgegebene Spielraum überschritten wird. Der Spielraum muss vorgegeben sein, da das Kind noch nicht in der Lage ist, seine Bewegungen im Spielraum gezielt zu steuern. Die „Bühne“, welche sich das Kind also für seine

⁴⁴⁵ Vgl. Einsiedler Das Spiel der Kinder 1999. S. 38.

⁴⁴⁶ Vgl. Scheuerl Das Spiel 1977.S. 69.

imaginierte Wirklichkeit auswählt, wird von außen zwar angeregt, aber vom Kind selbst als solche definiert.⁴⁴⁷

Das zielgerichtete Handeln, auf das das Kind trainiert wird, wird aus dem Umherspielen im Spielraum entwickelt. So kann abgeleitet werden, dass die Natur des Kindes durch den Erzieher im Rahmen dieses Spielraumes auf ein Ziel, also dem selbständigen Leben in seiner Umwelt, ausgerichtet wird. Das Umherspielen des Kindes muss laut Scheuerl vom Erzieher unbedingt gefördert werden, um es selbstbewusst zu machen. Das Kind kann sich unter dem Schutz der Erwachsenen abreagieren und seinen natürlichen Triebimpulsen freien Lauf lassen.

Das Gewährenlassen der kindlichen Natur wird erst durch den Einsatz von Bildung unterbunden und dem Kind werden vorgegebene Formen präsentiert. Das Kind erfährt, laut Mogel, in dieser Art des *gebundenen Spieles*⁴⁴⁸ wiederum Freiheit doch auf anderer Ebene. Durch das Gebundensein an Regeln, wird das Kind nachhaltig befreit. Es wird in einen Bann gezogen, der es fasziniert

Das Gebundensein an Andere vollzieht sich, was hier von Relevanz ist, schon bei kleinen Kindern in der Mutter- Kind- Bindung⁴⁴⁹. Die Mutter ist hier erste Spielgefährtin des Kindes. Durch Vorsingen, Vorsprechen oder imitieren kindlicher Laute, setzt sie das Kind in Beziehung zu seiner Umwelt, was für das Kind immer ein wichtiger Faktor seines Spielverhaltens sein wird. Wenn der Erzieher in weiterer Folge der kindlichen Entwicklung dem Kind Spielmöglichkeiten präsentiert, führt es das Kind in eine objektive Spielwelt ein, die geistig- objektiv wird, sobald es in eine Kindergruppe integriert wird.

Scheuerl betont die Wichtigkeit des Einführens der Kinder in ihre Umwelt, da das Leben selbst unpädagogisch ist. Das Kind gerät in seiner Welt in soziale Konflikte, es wird in ein soziales Spiel getrieben, mit dessen Regeln es

⁴⁴⁷ Vgl. Scheuerl Das Spiel 1977. S. 70.

⁴⁴⁸ Vgl. Mogel Psychologie des Kinderspiels 2008. S. 50f.

⁴⁴⁹ Vgl. Oerter Entwicklung und Sozialisation. Kindheit, Jugend, Alter 1978. S. 108.

umzugehen hat.⁴⁵⁰ Wichtig dabei ist laut Scheuerl, dass das Kind durch das Hineingleiten in seine Umwelt lernt, seinen Eigenwillen zu gebrauchen und sich letztlich bedingungslos selbst zu erziehen, indem es sich unter Anleitung von Erziehern zu behaupten lernt. Eingriffe in diesen Prozess erfolgen nur bei Gefährdung des Kindes durch sein Handeln.⁴⁵¹

In Bezug auf die imaginierte Wirklichkeit des Kindes innerhalb seines Spiels sei darauf verwiesen, dass Scheuerl diesen Aspekt mit dem Moment der *Scheinhaftigkeit*⁴⁵² des Spieles umschreibt. Hier bezeichnet er das Spiel, gleich dem Theater, als schönes, ästhetisches Phänomen⁴⁵³, was ohne Fakten und Materialität existieren kann. Es bildet ein schwebendes, scheinbares Gegenüber zur Realität, wo es der Illusion des Theaters nahe kommt, wie Scheuerl ausführt: „Man kann einerseits in allem Schein nichts als bloße Einbildung und Illusion sehen; und man kann andererseits das „Feld der Erscheinungen“ als eine autonome Erlebnisebene betrachten, in welcher tiefste Gehalte und letzte Wahrheiten offenbar werden“⁴⁵⁴

Das Scheinhafte des Spiels führt zum theatralen Aspekt der Illusion und Täuschung auf der Theaterbühne. Dieser Zusammenhang der Wichtigkeit von Schein im Theater und im Spiel bekräftigt Scheuerl außerdem mit den Worten: „Jeder Rückfall in die „Realität“ verdirbt (oder gefährdet) das Spiel und denaturiert seine Phänomene. Die Phänomene des hohen Spiels der Tragödie und der Musik nicht minder als die des Puppenspiels eines Kindes“⁴⁵⁵ Der enge Bezug zum Theater legt also im Abheben von der Realität innerhalb der theatralen Spiel- Situation und dem damit verbundenen Schein, dem Als-Ob. Für das Scheinhafte, die imaginierte Wirklichkeit des Spieles, soll ein Spielrahmen dienen, den das Kind sich einerseits selbst schafft, der aber auch aus seiner Umwelt hervorgehen kann.

⁴⁵⁰ Vgl. Scheuerl Das Spiel 1977. S. 88.

⁴⁵¹ Vgl. Ebd. S. 78.

⁴⁵² Vgl. Ebd. S. 79.

⁴⁵³ Vgl. Ebd. S. 80.

⁴⁵⁴ Vgl. Ebd. S. 82.

⁴⁵⁵ Ebd. S. 83.

Das Schaffen von Spielmöglichkeiten, Spielrahmen, ist noch heute die Aufgabe eines Spielpädagogen. Er muss das Kind dazu bewegen, aus dem angebotenen Material selbst zu wählen und daraus ein sinnvolles Spiel entstehen zu lassen. Um das Kind zum Spiel anzuregen, braucht es eine genaue Anleitung durch den Spielpädagogen. Er stellt dem Kind quasi eine Aufgabenstellung, gibt also eine Spielidee vor⁴⁵⁶ Diese muss das Kind in einen Bann ziehen Da der Spielpädagoge vom Kind einen Lerneffekt, den es aus dem Spiel zieht, erwartet, muss er das Spiel so aufbereiten, dass ein zündender Funke überspringt. Um aus der Spielerfahrung zu lernen muss das Spiel so gestaltet sein, dass immer ein Bezug zur Realität gegeben ist. Die Spielwelt muss also immer mit der Realwelt verbunden werden, was daran zu erkennen ist, wenn Kinder Szenen aus dem Alltag nachspielen und nachahmen um ihre Umwelt begreifen zu können

Dies sind Werte, die auch auf dem Theater als Werte vermittelt werden. Das Spiel erfolgt als pädagogischer Prozess, den Menschen bis zu ihrem Lebensende auf gewisse Weise durchmachen und umsetzen. Das Theater fördert das Spielbedürfnis des Menschen damit, dass es ihn dazu bringt, seine Phantasie auf ein ästhetisches Produkt hinzusteuern.⁴⁵⁷ Es gilt also als soziale Kunstform, wo es gelingt, Kinder in der sozialen Kommunikation mit der Umwelt zu fördern, aber auch auf der Ebene der Kunst dazu beizutragen, dass sich das Kind oder der Erwachsene in ihrer Persönlichkeit entfalten. Das Theaterspiel hat neben seiner pädagogischen Funktion also auch eine bildende Funktion zu erfüllen⁴⁵⁸. Es werden im Rahmen von Produktionen künstlerische und ästhetische Gestaltungsprozesse freigesetzt, die ihre Ansätze in der Spieltheorie von Jean Piaget haben.

Das Kind geht laut Piaget verschiedenste Entwicklungsphasen durch, die in Form von Spielweisen ausgedrückt werden. Das Theater macht sich diese Spielformen teilweise auf ästhetische Art und Weise zu Nutze, indem es ebenfalls, wie in der kindlichen Entwicklung, die Spieler gemäß ihren

⁴⁵⁶ Vgl. Göhmann Theatrale Wirklichkeiten 2004. S. 119.

⁴⁵⁷ Vgl. Ebd. S. 114.

⁴⁵⁸ Vgl. Ebd. S. 122.

Fähigkeiten in den Spielprozess einbindet und sie gemäß ihrer eigenen Erfahrungen spielen lässt. Die ästhetisch-künstlerische Funktion des Theaters versinnbildlicht zudem den momentanen Zustand einer Gesellschaft und wirkt sich als *schöpferisch-gestaltender Prozess*⁴⁵⁹ für den Schauspieler und seine Individualität aus, wie schon im Hinblick auf den Darstellungsprozess auf dem Theater erwähnt wurde.

Es wird wie beim Kinderspiel der Alltag, der Körper und die Selbsterfahrung der Spieler miteinbezogen. Dieser Einbezug erfolgt auch in den Explorationsspielen Piagets⁴⁶⁰, sowie später in Form von Rollenspielen.

So lernt der Darsteller am Theater aus dieser Selbsterfahrung Ähnliches, wie das Kind bei der Erforschung seiner Umwelt. Daraus ergeben sich Lernprozesse und soziale Erfahrungen der Spieler und des Kindes. In der Theaterpädagogik wird es möglich, Kinder in Form von Rollenspielen und Theaterstücken, auf der Basis der Spieltheorie Hans Scheuerls⁴⁶¹, auf das reale Leben in einem vorgegebenen Spielraum vorzubereiten. Sie üben auf der Bühne soziales Verhalten mit Hilfe von Theaterpädagogen und können durch die Zuschauer erkennen, welche unmittelbaren Auswirkungen das Dargestellte im Bühnenraum auf die Wirklichkeit hat. Ihre Handlungskompetenz wird also gefördert und auf reale Prozesse im Alltag hin trainiert. Die Kinder sollen aus den Vorgängen Lernerfahrungen ziehen, die durch ästhetisches Vergnügen an der Aufführung und die natürliche Spiellust des Menschen hervorgebracht werden können. Das Kind fühlt sich auf dem Theater wohl, da es menschliches Verhalten gemäß seiner Entwicklung auch hier spielerisch nachahmt und Anleitungen erhält, wie diese Verhaltensweisen auf der Bühne gezielt umgesetzt werden können.

In Bezug auf den Zusammenhang von Theater und Spiel sollte nochmals auf die Verbindung zwischen Realwelt und Spielwelt mit dem von Scheuerl erwähnten Moment der *Scheinhaftigkeit* eingegangen werden. Bei der

⁴⁵⁹ Vgl. Göhmann *Theatrale Wirklichkeiten* 2004. S. 113.

⁴⁶⁰ Vgl. Mogel *Psychologie des Kinderspiels* 2008. S. 51.

⁴⁶¹ Vgl. Scheuerl *Das Spiel* 1977. S.155.

Umsetzung der kindlichen spielerischen Tätigkeit sollte sein Realitätsverständnis in Bezug auf die theatrale Als-Ob –Handlung und den Illusionsbegriff thematisiert werden. Scheuerl führt dazu aus:

Spricht man von Illusion so meint man primär den logischen Schein, ein Als-OB, ein Darstellen oder abbilden von etwas am anderen Orte „real“ vorhandenem. Spricht man mit Schiller vom „reinen“ Schein, so meint man ein im Feld der Erscheinungen und nur hier offenbar Werdendes. Beide Arten des „Scheinens“ können im Spiel gegeben sein: Der reine Schein und das illusionäre- Zu – sein-Scheinen. [...] Spiel kann also der Kunst analog – abbildend oder gegenstandslos sein und bleibt doch in beiden Fällen in einer imaginativen Gegenstandsschicht Es ist gleichsam ein zweites Leben ... das bald als Urbild, bald als Abglanz des Wirklichen aufleuchtet⁴⁶²

Das Scheinhafte des Spiels tritt in Verbindung mit seiner Zweckfreiheit, was wiederum einen Gegensatz zur Botschaftsvermittlung und Intention des Theaters bildet. Der Ausgangspunkt des Spieles dient jedoch nicht dazu, einen Zweck zu erfüllen, sondern eine Dynamik zu entwickeln, welche das Spiel am Laufen hält und die imaginierte Wirklichkeit bildet.

Die Illusionsbildung innerhalb der theatralen Situation liegt in seinem Zeichencharakter, welcher schon näher erörtert wurde. In Verbindung zur imaginierten Wirklichkeitsebene des Spiels, ist auch in der Semiotik des Theaters ein symbolischer Interaktionismus zu erkennen, der die Handlungsabfolgen auf der Bühne aus der Wirklichkeit heraushebt und reale Verhaltensweisen zu imaginärem Handeln umwandelt. So konstruiert das Theater durch seine Als-OB Situation Wirklichkeitsebenen, die sich von der gesellschaftlichen Realität abheben.⁴⁶³

Der einzige Zweck des spielerischen Handelns liegt in der Befriedigung von Bedürfnissen, die sich in der *innerlichen Unendlichkeit* der Wiederholung⁴⁶⁴ spielerischer Abläufe ausdrückt, wodurch das Kind in spielerische Rauschzustände versetzt wird. Während der Rausch der spielerischen Handlung zwar auch am Theater gegeben ist, wie das Kultische der Antike

⁴⁶² Scheuerl Das Spiel 1977. S. 85.

⁴⁶³ Vgl. Göhmann Theatrale Wirklichkeiten 2004. S.114.

⁴⁶⁴ Vgl. Scheuerl Das Spiel 1977. S. 72.

beweist, werden Theaterhandlungen selbst nie genauso wiederholt, wie beim ersten Mal. Sie haben ein festgelegtes Ende. Das Befriedigen von Wünschen und Versetzen in Rauschzustände, ist durch die theatrale Funktion der Unterhaltung gekennzeichnet. So wie auch das Spiel, wie im Abschnitt über die Katharsis angedeutet wurde, dazu dient, Freude und Lust zu bringen, verbreitet auch das Theater die Kathartische Lust an der Verwandlung und Abreaktion⁴⁶⁵ von alltäglichen Problemen. Diese Lust erfolgt, wie beim Spiel, freiwillig, aber bewusst.

Der Bezug des Spiels zur Theaterpädagogik soll im Folgenden erörtert werden. Der theaterpädagogische Effekt ergibt sich insbesondere aus dem künstlerischen Tun des Kindes. Um sein künstlerisches Tun zu fördern wird das Kind angehalten, seinen Körper einzusetzen, seine Sprache und seine Bewegungen der Situation anzupassen, Alltagserfahrungen einzubringen, Gefühle und Meinungen darzustellen. Diese Art der künstlerischen Arbeit führt zur Herausbildung einer neuen Wahrnehmung von sich selbst und seiner Umwelt.⁴⁶⁶ Der Theaterpädagogik ist es ein Anliegen, durch ästhetische, produktorientierte⁴⁶⁷ Arbeit, die Wahrnehmung des eigenen Ich im Kind zu fördern, und es dazu anzuregen, im geschützten Rahmen Verhaltensmuster zu erproben und sich künstlerisch mit Geschichten auseinanderzusetzen.

Dabei ist die Zweckfreiheit des Spieles, laut Scheuerl⁴⁶⁸, bei der Pädagogisierung von Theater eher im Hintergrund. Es sollen dem Kind durch *gebundenes Spiel*⁴⁶⁹ kulturelle, ästhetische, aber auch kommunikative Komponenten vermittelt werden.

Auf gesellschaftlich- individueller Ebene⁴⁷⁰ vertieft Theaterpädagogik, laut Göhmann, das Interagieren, Verstehen und Gestalten individueller Erlebnisse und Erlebniswelten. In diesem Zusammenhang ist auf die Parallele zwischen

⁴⁶⁵ Vgl. Göhmann, Lars: Theatrale Wirklichkeiten 2004. S. 117.

⁴⁶⁶ Vgl. Sting, Wolfgang: Theaterpädagogik ist eine Kunst. Notizen zu ihren Grundlagen und Vermittlungsformen. 1990-2004.

⁴⁶⁷ Vgl. Göhmann: Theatrale Wirklichkeiten 2004. S.113

⁴⁶⁸ Vgl. Scheuerl Das Spiel. 1977. S. 69.

⁴⁶⁹ Vgl. Ebd. S. 69.

⁴⁷⁰ Vgl. Göhmann: Theatrale Wirklichkeiten 2004 . S. 124.

der Unmittelbarkeit einer theatralen Handlung⁴⁷¹, welche sich immer in der Gegenwart vollzieht, und der Gegenwärtigkeit des kindlichen Spiels zu ziehen. Das von Scheuerl hier herangezogene Moment der Gegenwärtigkeit des Spiels beschreibt diese Tätigkeit als „*stehende Bewegung*“⁴⁷², ohne Bezug auf die Vergangenheit oder die Zukunft und völlig aus der realen Zeit heraustretend. Die Auswirkungen dieser Gegenwärtigkeit auf die Relation von Kunst und Spiel wurden in der Inszenierungsform des Spiels bereits angedeutet.

Basierend auf diesen vergleichbaren Momenten von Spiel und Theater sei, mit Göhmann, auf die Theaterpädagogik und deren Umweltbezug verwiesen. Sie richtet sich dabei immer an ein gesellschaftliches Kollektiv der Gruppe, versucht aber jeden individuell in seiner Erlebniswelt gleichsam anzusprechen. Die ästhetische Kommunikation, die durch Theaterpädagogik betrieben wird, zeigt gesellschaftlich- soziale Erfahrungen auf, die im szenischen Spiel auf dem Theater dargestellt werden.

Szenisches Spiel ist damit eine Inszenierung als formende, als ästhetische Gestaltung in vorgestellten oder tatsächlich sich abspielenden Szenen. Eine Theaterszene erhält ihre Basis in den Lebenswelten jedes Einzelnen, die soziale Wirklichkeit erhält als Imagination des Individuums ihren Weg über ein kollektives Spiel zu einer performativen Umsetzung⁴⁷³.

Theater hat also weiters eine *gesellschaftlich kollektive Funktion*⁴⁷⁴, die die Kinder und Erwachsenen dazu befähigen soll, auf der Basis des Spiels, gemeinsam in einer Gruppe zu arbeiten und konfliktfähig miteinander umgehen zu können. Die persönliche Kompetenz des Kindes, bzw. des Spielers, ergibt sich aus der Erkenntnis seiner individuellen Leistung in der Gruppe. Das Kind lernt hier wieder, wie im Spielverhalten, verantwortungsvoll mit seiner Umwelt und sich selbst umzugehen.⁴⁷⁵

So kann abgeleitet werden, dass, jede Form von sozialer Kommunikation im weitesten Sinne mit dem Theater verbunden ist. Innerhalb des „theatralen

⁴⁷¹ Vgl. Göhmann: *Theatrale Wirklichkeiten* 2004. S.114

⁴⁷² Scheuerl, Hans: *Das Spiel* 1977..S. 98.

⁴⁷³ Göhmann *Theatrale Wirklichkeiten* 2004. S. 122f.

⁴⁷⁴ Vgl. Ebd. S. 105.

⁴⁷⁵ Vgl. Ebd. S. 106.

gesellschaftlichen Kollektivs“⁴⁷⁶ beginnt sich das Individuum zu bilden und sich als Einzelner in der Gesellschaft zu emanzipieren. Es setzt sich mit seiner eigenen Identität auseinander. Gesellschaftliche Situationen werden erprobt und bekommen einen Kommentar von den Zuschauern, was auch das Kind in der Spielerfahrung im Rahmen des gebundenen Spiels erfährt. So kann gesagt werden, dass auch das Kind ganzheitlich mit Kopf, Leib und Gefühl lernt, was, so Göhmann, Teil seiner sozial.-Individuellen Erfahrungsebene am Theater ist.⁴⁷⁷ Das Fühlen, Handeln und Denken greift ineinander, wie im Spielvorgang. Durch dieses Ineinandergreifen erfährt es einen emotionalen und kognitiven Lernzuwachs, wie in den Entwicklungsphasen Jean Piagets.

Daraus kann abgeleitet werden, dass sich für das Kind im Rahmen der Theaterpädagogik durch diese Vorgänge eine differenzierte Darstellungsfähigkeit im Rollenspiel entwickelt. Das Kind reflektiert sich selbst, wird sich seinem Körper bewusst, und bekommt die Lust, wie im Spiel, sich auszudrücken. Das kollektive Miteinander der Gruppe wirkt hier wieder psychologisch auf den Einzelnen. Über das ästhetische Moment der Theateraufführung⁴⁷⁸ und den bildungs- und Lerneffekt der theaterpädagogischen Prozesse⁴⁷⁹ auf der Basis des Spiels, bildet sich also die Identität des Kindes, seine Persönlichkeit heraus.

⁴⁷⁶ Vgl. Göhmann *Theatrale Wirklichkeiten* 2004. S. 105.

⁴⁷⁷ Vgl. Ebd. S. 124.

⁴⁷⁸ Vgl. Ebd. S. 113.

⁴⁷⁹ Vgl. Ebd. S. 107.

Schlussbetrachtung

Das Ziel des vorliegenden Betrachtungsspektrums bestand darin, in vielfältiger Weise, die Disziplin des Theaters mit jener des kindlichen Spiels in Verbindung zu bringen. Abschließend soll nun auf mögliche auf der Basis der gewonnenen Erkenntnisse erörterte Parallelen hingewiesen werden. Grundsätzlich ist aus den Untersuchungen abzuleiten, dass das kindliche Spiel eine in sich geschlossene Ordnung aufweist, die es innerhalb seiner imaginierten Welt selbst steuern kann. Beide Ausdrucksformen finden als Basis eine Als- Ob-Situation vor, mit der auf unterschiedliche Weise umgegangen wird.

Das Kind ist ein Akteur, welcher für sich selbst spielt und den Sinn seiner Handlungen selbst bestimmt. Der Schauspieler ist Sender einer Botschaft an ein Publikum. Dieses muss immer vorhanden sein, da er um den theatralen Effekt zu erzielen, immer einen Widerpart braucht. Dies führt zu dem Schluss, dass das theatrale Spiel zweckgebunden ist und das kindliche Spiel seinen Zweck in sich selbst hat. Durch das Nachahmen seiner Umwelt wird das kindliche Spiel zu einem theatralen Vorgang, da es Verhaltensweisen der Umwelt innerhalb seines Spiels hervorhebt und diese übertrieben karikierend darstellt. Im Unterschied zum Schauspieler steckt in den aus diesem Vorgang gewonnenen Lerneffekten eine Botschaft an das agierende Kind selbst. Es hinterfragt die Botschaften der Umwelt nicht, sondern arbeitet die Konflikte mit der Umwelt durch das nachahmende Spiel auf. Was es verinnerlicht, sind Verhaltensnormen und Regeln welche es innerhalb der Umwelt anwendet.

Das Spiel dient also insofern als „Als-Ob- Handlung“, indem es das vorgegebene Verhalten der Umwelt verinnerlicht und in dieser ernstfreien Situation sein Verhalten einübt. Im Gegensatz zum Theaterpublikum soll sich das Kind also nicht gegen die Umwelt auflehnen, sondern den Verhaltenskodex verinnerlichen. Bezogen auf das Verhältnis Schauspieler- Publikum innerhalb des Theaters scheint es also nahezu eine Umkehrung des theatralen Konventionsmusters zu geben, wenn das Kind also quasi zum Zuschauer wird, welcher das Verhalten seiner Umwelt in sich aufnimmt, und dieses dann im

Rahmen seiner imaginierten Wirklichkeit einübend als Akteur ohne nötiges Publikum, reflektiert. Auch der Schauspieler transportiert typische Verhaltensformen von Figuren er htransportiert hingegen eine Botschaft an das Publikum, welche diese verinnerlichen und kritisch hinterfragen soll. Das Theater fordert Kritik durch den Zuschauer, während das Kind nur im Rahmen des Spiels die Sicherheit hat, an den bestehenden Verhältnissen Kritik zu üben.

Die Bühne kindlichen Spiels kann gleichsam als „Lebensbühne“ bezeichnet werden. Sie wird durch die Interaktionspartner des Kindes gebildet. Angelehnt an das Theater kann gesagt werden, dass das kindliche Spiel in Bezug auf den Raum eher postdramatische Züge aufweist. Es kann überall spielen und braucht keine festgelegten Konventionen, da der Akt des Spiels spontan verläuft. Außerdem könnte diese Parallele auch damit argumentiert werden, dass das Kind nicht von seinen Mitspielern der Umwelt, getrennt ist, sondern mitten in ihr seine spielerische Tätigkeit ausübt. Aus diesem Grund ist das kindliche Spiel eher in offenen Räumen angesiedelt, die keine Einheit des Raumes oder der Zeit bedingen.

Eine weitere Parallele kann in der Verwendung von Symbolen gesehen werden. Sowohl der Schauspieler, als auch das Kind, wollen imaginierte Prozesse verinnerlichen. Das Kind tut dies für sich als Lernerfahrung, der Schauspieler möchte dem Publikum symbolisch mittels Requisiten und anderen Zeichen, die für etwas stehen, die Botschaft des Stücks näher bringen. Hier ist insbesondere der Symbolische Interaktionismus Meads zu nennen, welcher, erkennen lässt, dass das Kind anhand von Symbolischen Zeichen, welche für etwas stehen, gesellschaftliche Normen und Botschaften transportiert. Der Wunsch, ein Anderer zu sein, drückt sich sowohl im Kind, als auch im Schauspieler aus. Der Schauspieler transportiert mit Hilfe der Figur gesellschaftliche Werte und Sichtweisen an ein Publikum, das Kind verinnerlicht durch dieses Bedürfnis, welche gesellschaftlichen Normen es in sein Verhalten zu übernehmen hat.

Weiters basieren das Theater und das kindliche Spiel auf den Vorgängen der Wahrnehmung und der Erfahrung. Doch worin liegen diese Parallelen? Diese

Fragestellung wurde auf der Basis der Ausführungen Mogels und Auwärterers erörtert, die zu dem Schluss kommen, dass das Kind selektiv Ereignisse auf seine imaginäre Bühne bringt, und zwar insbesondere jene, die ihm einen individuellen Erlebniswert bescheren. In diesem Zusammenhang wurde in Bezug auf das Theater erkennbar, dass, wie die Ausführungen von Jenisch belegen, auch der Schauspieler einen Erlebniswert aus der Darstellung zieht. Die Erfahrungen, die der Schauspieler in die Darstellung mitbringt, entstammen aus seiner Realität, werden jedoch an eine Figur angewandt, die der Schauspieler so darstellt, wie sie sich verhalten haben könnte. Das Kind hingegen ahmt direkt das Verhalten seiner Bezugspersonen nach.

Um sein Verhalten der Außenwelt anzupassen agieren beide, sowohl der Darsteller, als auch das Kind auf der Basis von gemachten Erfahrungen des Alltags. Es kann in Anlehnung an die Ausführungen von Sutton- Smith weiters gesagt werden, dass das Kind vor allem Ereignisse aus der Umwelt reflektiert, die konfliktbehaftet sind. Mittels der von Sutton- Smith erwähnten Umkehr können die Ereignisse und Machtverhältnisse der realen Umwelt außer Kraft gesetzt werden.

Der Schauspieler transportiert diese Gefühle der Konfliktauflösung an das Publikum, wenn er es zu Affekten der Lust, des Mitleides und der Furcht führen kann. Der durch das Theater erzeugte Erregungsmoment ist auch dem Spiel immanent. Die mögliche Katharsiserfahrung des kindlichen Spiels liegt dabei im lauten Auflachen. Das Lachen führt dazu, der Erregung ein gewisses Abflauen zu bereiten. Das Moment der Spannung ist also in beiden Handlungsabläufen relevant. Im Spiel inszeniert das Kind seine Handlungen selbst aufgrund der individuellen Gewichtung seines Spielerlebnisses. Dadurch schafft es sich seine imaginierte Wirklichkeit.

Wie der Schauspieler kann auch das Kind in verschiedene Rollen schlüpfen. Im Gegensatz zum Schauspieler geht es dabei aber nach selbst bestimmten Regeln vor, da das Spiel von sich aus frei ist. In der Freiheit des menschlichen Spieltriebs birgt sich der beiden Disziplinen immanente Charakter des Kultes und des Spiels als wiederholendes Ritual. Während die Theateraufführung ein

einmaliges Ereignis ist, wiederholt das Kind immer wieder die gleichen Handlungsvorgänge. Verbindend wirkt jedoch das Element des Kultischen, was auch der theatralen Handlung eine gewisse Form des Überwirklichen verleiht.

Die imaginierte Wirklichkeit des kindlichen Spiels kann also durchaus als seine Art „Bühne“ verstanden werden. Das Verhältnis zwischen Akteur und Publikum ist jedoch nicht immer identisch, da das Kind einerseits Darsteller einer sozialen Rolle ist, andererseits innerhalb gesellschaftlicher Interaktionsprozesse, auch als Zuschauer fungiert, der sich die symbolischen Zeichen seiner Umwelt verinnerlicht. Die Identität des Schauspielers hingegen ist schon in sich gefestigt. Er fungiert innerhalb der imaginierten Wirklichkeit des Theaters in der Als-Ob-Situation des Theaters, als Botschafter kultureller Werte, die er aber nur betont und vom Publikum in Frage stellen lässt. Das Kind hingegen übernimmt diese Botschaften von seiner Umwelt um sein Selbst zu bilden.

Bibliographie

Auwärter, Manfred; Kirsch, Edit; Schröter, Klaus[Hg]: Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1976. .

Bahr, Andreas: Imagination und Körper. Ein Beitrag zur Theorie der Imagination Mit Beispielen aus der zeitgenössischen Schauspielinszenierung. Bochum: Universitätsverlag1990.

Balme, Christopher: Einführung in die Theaterwissenschaft. Berlin: Schmidt 2001.

Berghahn, Klaus (Hg). Lessing, Gotthold E.: Hamburgische Dramaturgie. Reclam Stuttgart. 1999.

Brauneck, Manfred: Theater im 20. Jahrhundert. Programmschriften, Stilperioden, Reformmodelle. Reinbek: Rowohlt 1986

Buggle,Franz: Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets. Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer 2001.

Bürgi,Karl: Imaginatio und Intellectus bei Thomas von Aquin und Jean Piaget. Ein Beitrag zur theoretischen Psychologie. Zürich: Diss. 1972 .

Edelstein, Wolfgang; Habermas, Jürgen[Hg]: Soziale Interaktion und soziales Verstehen. Beiträge zur Entwicklung der Interaktionskompetenz. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1984.

Einsiedler, Wolfgang: Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. Bad Heilbrunn/OBB: Klinkhardt 1999.

Fuhrmann, Manfred{Hg}: Aristoteles: Poetik. Stuttgart: Reclam 1982

Garz, Detlef: Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart. Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss. 2008.

Göhmann, Lars: Theatrale Wirklichkeiten. Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung. Berlin [u.a.]: Mainz. Diss. 2004.

Inhelder, Bärbel, Piaget, Jean [Hg]: Die Psychologie des Kindes. Frankfurt/Main: Fischer 1977.

Jenisch, Jakob: Ich selbst als ein anderer. Der Darsteller und das Darstellen.

- Grundbegriffe für Praxis und Pädagogik. Berlin: Henschel 1996.
- Joas, Hans: Lehrbuch der Soziologie. Frankfurt/Main: Campus 2007.
- Kehl, Anne: Die Bildung der Vorstellung. Grundlagen für Theater und Pädagogik. Bad Heilbrunn/ OBB.: Klinkhardt 2002.
- Kindermann, Heinz: Theatergeschichte Europas. Das Theater der Antike und des Mittelalters. Bd1. Salzburg: Müller 1957.
- Klier, Helmar(Hg): Theaterwissenschaft im deutschsprachigen Raum. Texte zum Selbstverständnis. Wege der Forschung. Bd. 548. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 1981.
- Lehmann, Hans- Thieß: Postdramatisches Theater Frankfurt/Main: Verlag der Autoren 2008.
- Lichte- Fischer, Erika: Semiotik des Theaters. Eine Einführung. Bd.1. Das System der theatralischen Zeichen. Tübingen: Gunter Narr 1983.
- Maier Henry W. Drei Theorien der Kindheitsentwicklung. New York: Harper&Row, 1983.
- Mead, Herbert: Spielen, das Spiel und der generalisierte Andere. In: Scheuerl, Hans[Hg]:Theorien des Spiels. Beiträge zur Theorie des Spiels. Weinheim [u.a.]: Beltz 1975.
- Mogel, Hans: Psychologie des Kinderspiels. Von den frühesten Spielen zum Computerspiel. Die Bedeutung des Spiels als Lebensform des Kindes, seine Funktion, und Wirksamkeit für die kindliche Entwicklung. Heidelberg: Springer 2008.
- Oerter, Rolf[Hg]: Erkennen. Bd.1. Huber, Günther; Oerter, Rolf (Hg.). Donauwörth [u. a.]: Auer[u.a.]1974. Reihe: Psychologie für Grundstudium und Sekundarstufe II.
- Oerter, Rolf: Entwicklung und Sozialisation. Kindheit, Jugend, Alter. Bd.3. Huber, Günther; Oerter, Rolf (Hg.). . Donauwörth: Ludwig Auer 1978. Reihe Psychologie für Grundstudium und Sekundarstufe II.
- Oerter, Rolf: Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz. Weinheim [u.a.]: Beltz 1999.
- Piaget, Jean: Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde. Stuttgart: Klett Cotta 2003.
- Rellstab, Felix: Grundlagen- Neues zu Theorie und Praxis: spielen- wahrnehmen- erfahren- vorstellen- phantasieren- handeln- Situation spielen- Figur spielen- Fabel spielen- Beziehungen- Gefühl und Körper- der Text- die

Mittel. In: Handbuch Theaterspielen. Bd.1. Rellstab, Felix (Hg.). Wädenswil: Stutz 2003. Reihe schau- spiel Bd.7

Rellstab, Felix: Wege zur Rolle: spielen, wahrnehmen, erfahren, erinnern, beobachten, vorstellen, phantasieren, handeln, Situation, Figur, Fabel, Beziehungen, Gefühl und Körper, Gefühlsmuster, das komische Spiel. In: Handbuch Theaterspielen. Bd.2. Rellstab, Felix (Hg.). Wädenswil: Stutz 2007. Reihe Schau-Spiel Bd.8,

Rellstab, Felix: Theorien des Theaterspielens: Aristoteles-Shakespeare-Diderot- Kleist- Stanislavsky- Brecht- Artaud In: Handbuch Theaterspielen. Bd.3.Rellstab, Felix (Hg.). Wädenswil: Stutz 2007. Reihe schau-spiel. Bd.9.

Sasse-Schulte, Jochen[Hg]: Lessing, Gotthold Ephraim; Mendelssohn, Moses; Nicolai, Friedrich: Briefwechsel über das Trauerspiel. München: Winkler 1972.

Seitz, Hanne: Räume im Dazwischen. Bewegung, Spiel und Inszenierung im Kontext ästhetischer Theorie und Praxis. In: Grundlegung einer Bewegungsästhetik. Seitz, Hanne (Hg.).Essen: Klartext 1996. Edition hermes ästhetik, kultur und politik. Bd.6

Scheuerl, Hans [Hg]: Theorien des Spiels. Beiträge zur Theorie des Spiels. Weinheim [u.a.]: Beltz 1975.

Scheuerl, Hans: Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen. Weinheim [u.a.]: Beltz 1977.

Stepina, Clemens K.: Systematische Handlungstheorie. Ideologiekritische Reformulierung des Handlungsbegriffs .in Politik, Ethik und Poetik bei Aristoteles und im Neoaristotelismus; mit einem Anhang: Neoaristotelismus und Spiel – ein ideologiekritischer Literaturbericht.Wien: Lehner 2007. Edition Milo: Texte und Studien. Bd.4.

Sutton- Smith, Brian: Konfliktsozialisierung im Spiel. In: . Scheuerl, Hans[Hg]: Theorien des Spiels Beiträge zur Theorie des Spiels. Weinheim [u.a.]: Beltz 1975.

Sutton- Smith, Brian: Die Dialektik des Spiels. Eine Theorie der Spiele und des Sports. Schorndorf: Karl Hofmann 1978.

Wiese, Benno von: Die deutsche Tragödie von Lessing bis Hebbel. Hamburg: Hoffmann & Campe 1964.

Lexika und Nachschlagwerke

Birkenbauer, Theresia: Fiktion. In: Theatertheorie. Metzler Lexikon 2005.

Brockhaus Enzyklopädie. X. Band. Mannheim: 1989.

Girhausen, Theo: Epochen, Ensembles, Figuren, Spielformen, Begriffe, Theorien. In: Theaterlexikon Band 2. C. Bernd Sucher [Hrsg.]: München: dtv 1996.

Lazardzig, Jan: In: Theatertheorie Metzler Lexikon 2005.

Metzler Lexikon Theatertheorie. Erika Fischer-Lichte, Doris Kolesch und Matthias Warstat (Hrsg.). Stuttgart: Metzlersche Verl. Buchh. und Poeschel 2005.

Anhang

Abstract

Ziel vorliegender Arbeit ist es, die imaginierte Spielwelt des Kindes in den Kontext zu seiner realen Alltagswelt zu stellen. Diese Kontextualisierung bezieht sich hierbei auf das Kleinkindalter bis ca. zum zweiten Lebensjahr, also auf jene Entwicklungsperiode, in der das Kind noch keine regulativen Maßnahmen kennt beziehungsweise anwendet, die sein Weltbild beeinflussen. Zunächst gilt es auf entwicklungspsychologischer Basis herauszufiltern, inwieweit das Kind sich mittels der spielerischen Tätigkeit eine eigene, imaginierte Welt schafft, deren Regeln für die Außenwelt nicht klar erkennbar sind. Weiters wird darauf Bezug zu nehmen sein, welche Bedeutung das kindliche Spiel für das Kind selbst hat und wie es sich seine Umwelt durch das Spiel erschließt. Auch die Einflussnahme auf die imaginierte Wirklichkeit des Kindes durch die Erwachsenen wird im Rahmen der Arbeit thematisiert.

Den Schwerpunkt der vorliegenden Ausführungen bildet, die Gegenüberstellung der theatralen Parameter und der daraus resultierenden Wirklichkeitsebene mit jenen des kindlichen Spiels und seiner imaginierten Spielwirklichkeit. Das Bestreben der Ausführungen liegt dabei darin, in dieser den möglichen Theatralitätsanspruch des kindlichen Spieles zu verorten. Mit der Parallele des kindlichen Spiels zum Theaterspiel gilt es zu verdeutlichen, wie weit das kindliche Spielgeschehen der Realität und ihren Konventionen, Rollen, Zeichen, Interaktionen oder ähnlichen Parametern folgt, die jenen des Theaters gleichzusetzen sind. Weiters ist herauszufiltern, ob das Kleinkind bereits eine Spielerpersönlichkeit besitzt, wobei insbesondere Bezug auf das Rollenverhalten des Kindes gegenüber seiner Umwelt genommen wird. Ein besonderes Augenmerk bei der Betrachtung der Relation von Theater und Spiel wird im Laufe der Arbeit auf die Verbindungslinien des kindlichen Spiels mit dem aristotelischen Kunst- und Spielbegriff gerichtet.

Abstract

The aim of the present paper is to contrast the child's imagined world of play with reality. This contextualization refers to children up to two years, which is the development period where they neither know nor apply any regulative measures in order to influence their view of the world. To begin with, it is important to analyse on a development-psychological basis to what extent the child creates his or her own imagined world when playing. Hereby, interesting aspects are the applying rules, which are hardly recognisable to the environment. Furthermore, it has to be considered which meaning the imagined play has for the child and how the child enters into his or her environment via the play. This paper concentrates as well on the influence of adults on the imagined reality of the child.

Special emphasis will be placed on the comparison of dramatic parameters, including the level of reality resulting from it and the parameters of the child's play, including the imagined reality of play. The purpose hereby is to locate the possible reality requirement of the child's play. The parallel between the child's play and a theatre's play intends to illustrate to what extent the child's play follows the rules of reality, its behaviours, roles, signs, interactions etc. Apart from that, it is essential to find out whether or not the child has already developed an own personality when playing and which behavioural role the child plays in interaction with the environment. One of the major aspects dealt with in this paper is the connection of the child's play with the concept of art and play shaped by Aristotle.

Lebenslauf

Mayrhofer Julia

Geboren am: 18.10.1985 in Linz/Donau
Wohnhaft: 40 30 Linz, Glockenheide 9

Bildungsweg

Seit 03/2009 Studium der Vergleichenden Literaturwissenschaft an
der
Universität Wien

Seit 10/2004 Diplomstudium der Theater-, Film- und
Medienwissenschaft
an der Universität Wien

- **Diplomarbeit zum Thema :**
Die imaginierte Wirklichkeit im kindlichen Spiel

06/2004 Matura, BG/BRG Ramsauerstrasse Linz/ Oberösterreich