



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

**„Selbstbildung durch theatrales Spiel ?!  
- Eine kritische Auseinandersetzung“**

Verfasserin

Johanna Pfurtscheller

angestrebter akademischer Grad

**Magistra der Philosophie (Mag.phil.)**

Wien, im März 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 317

Studienrichtung lt. Studienblatt: Theater- Film, und Medienwissenschaft

Betreuerin: Univ.- Doz. Mag. Dr. Brigitte Dalinger



## **Danksagung**

Während des Studiums und der Erarbeitung der vorliegenden Arbeit haben mich viele Personen begleitet und unterstützt. An dieser Stelle möchte ich mich besonders bei den Menschen bedanken, die mir während dieser Zeit hilfreich zur Seite standen.

Daher möchte ich diese Diplomarbeit meinen Eltern widmen, denen auch mein besonderer Dank gilt. Sowohl für das Verständnis und die Liebe, die sie mir in diesen Jahren immer entgegengebracht haben und für die finanzielle Unterstützung, die mir dieses Studium ermöglicht hat, werde ich ihnen für immer dankbar sein. Sie geben mir immer bedingungslosen Rückhalt und ich kann ohne Scham sagen, dass sie meine großen Vorbilder sind und ich sie von ganzem Herzen lieb habe.

Außerdem danke ich meinem Freund und liebevollem Partner Sascha Storm, der mit viel Geduld meine Launen während des Verfassens dieser Arbeit ertragen hat. Das Verständnis, die Ermutigung und die Liebe, die er mir in dieser Zeit entgegengebracht hat, haben mir Mut und Kraft gegeben.

Mein Dank gilt auch meinen Freunden, die mir immer den Rücken gestärkt haben. Besonders Mag. Matthias Kafka, Linda Kerstin, Cornelia Cech und meiner Schwester Lisa Pfurtscheller, die mir bei der Korrektur dieser Arbeit eine große Hilfe waren. Vor allem möchte ich mich aber bei meiner besten Freundin Marie – Therese Fürböck bedanken, die mich immer wieder liebevoll motiviert hat und mir zu jeder Tages- und Nachtzeit zur Seite stand. Sie schon fast mein ganzes Leben an meiner Seite zu haben, bedeutet mir sehr viel.

Und natürlich gilt mein Dank Univ.- Doz. Mag. Dr. Brigitte Dalinger für die freundliche Unterstützung, die mich bei der Ausarbeitung der Diplomarbeit immer wieder einen Schritt weiter gebracht hat.



# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung .....</b>	<b>1</b>
<b>I. Das Spiel und seine Rolle in der Theaterpädagogik .....</b>	<b>4</b>
<b>1. Das Spiel .....</b>	<b>4</b>
1.1. Wie entwickelt sich kindliches Spielverhalten?.....	7
1.2. Bedeutung des Spiels für die Entwicklung des Kindes.....	10
<b>2. Spielpädagogik.....</b>	<b>12</b>
2.1. Aufgaben der Spielpädagogik .....	13
2.2. Spielpädagogische Prinzipien .....	14
<b>3. Theaterpädagogik.....</b>	<b>16</b>
3.1. Spielpädagogik und Theaterpädagogik – Eine Abgrenzung .....	18
3.2. Theater und Pädagogik.....	19
3.3. Bildungsprozesse der Theaterpädagogik .....	20
3.4. Der Theaterpädagoge und seine Arbeitsfelder.....	25
<b>4. Theatertheorien als Grundlage der Theaterpädagogik .....</b>	<b>28</b>
4.1. Konstantin Sergejewitsch Stanislawski .....	29
4.2. Bertolt Brecht .....	30
4.3. Augusto Boal.....	32
<b>5. Theaterpädagogische Konzepte .....</b>	<b>35</b>
5.1. Ingo Scheller .....	36
5.2. Keith Johnstone .....	37
<b>6. Theatrales Spiel.....</b>	<b>39</b>
6.1. Theater - spielen .....	39
6.2. Das Spiel und die Theaterpädagogik .....	40
6.3. Theater und Spiel im Vergleich .....	41

<b>II. Selbstbildung durch theatrales Spiel.....</b>	<b>48</b>
<b>1. Der Bildungsbegriff.....</b>	<b>48</b>
1.1. Der historische Bildungsbegriff.....	49
1.2. Das aktuelle Bildungsverständnis.....	50
1.3. Bildung und Lernen .....	52
1.4. Bildungsziele .....	54
<b>2. Lernen .....</b>	<b>55</b>
2.1. Aufnehmen und Verarbeiten von Informationen.....	55
2.2. Vorsprachliches Lernen.....	57
<b>3. Wie wird gelernt?.....</b>	<b>60</b>
3.1. Wie Kinder lernen.....	60
3.2. Frühkindliche Bindung als Voraussetzung fürs Lernen .....	61
3.3. Sprache und Lernen.....	62
<b>4. Selbstbildung.....</b>	<b>65</b>
4.1. Sich selbst bilden? .....	65
4.2. Junge Menschen konstruieren ihre Welt .....	66
4.3. Unterstützung zur Selbstbildung.....	68
4.4. Selbstbildung und Umwelt.....	69
<b>5. Selbstbildung durch das Theaterspielen.....</b>	<b>71</b>
<b>6. Aspekte der Selbstbildung .....</b>	<b>79</b>
6.1. Selbstdifferenzierung.....	79
6.2. Selbstvergessenheit .....	80
6.3. Selbstreflexivität .....	82
6.4. Selbstinszenierung .....	83
6.5. Persönlichkeitsbildung.....	85
6.6. Distanz und Reflexion .....	87

6.7. individuelle Grenzüberschreitung .....	89
6.8. Strukturelle Grenzüberschreitung .....	90
<b>7. Angeleitetes Theaterspiel als selbstbildende Lernform .....</b>	<b>91</b>
7.1. Angeleitetes Theaterspiel .....	91
7.2. Aktives Spielen und Denken .....	92
7.3. Auseinandersetzung mit der eigenen Identität .....	93
<b>8. Theatrales Spiel als Mittel zur Selbstbildung in der Theaterpädagogik ? .....</b>	<b>95</b>
8.1. Die Bildungsvorstellung in der Theaterpädagogik .....	95
8.2. Theatrale (Selbst-) Bildung .....	98
8.3. Selbstbildung in der theaterpädagogischen Arbeit? .....	101
8.4. Die Rolle der Selbstbildung in der Theaterpädagogik .....	102
<b>9. Theaterpädagogik zwischen pädagogischen und künstlerischen Ansprüchen .....</b>	<b>105</b>
9.1. Pädagogische Diskussion und Ästhetikdebatte .....	105
9.2. Zukunftsperspektive einer ausgewogenen künstlerischen und persönlichkeitsbildenden Theaterpädagogik .....	106
<b>10. Resümee .....</b>	<b>108</b>
<b>11. Literaturverzeichnis .....</b>	<b>111</b>
<b>11. Anhang .....</b>	<b>119</b>
11.1. Kurzzusammenfassung / Abstract .....	119
11.2. Lebenslauf .....	121



## Einleitung

Mein Interesse an Pädagogik und an der Arbeit mit Kindern ließ mich schon früh einen dementsprechenden Berufsweg einschlagen und so begleitete ich als Kindergartenpädagogin junge Kinder unterstützend in ihrer Entwicklung. Da aber meine Leidenschaft für das Theater ebenfalls sehr groß ist, begann ich Theater-, Film- und Medienwissenschaft zu studieren und bemerkte schnell, dass diese Bereiche optimal verknüpft werden können. Theaterpädagogik stand schon bald im Mittelpunkt meines wissenschaftlichen Interesses. Neben angebotenen Lehrveranstaltungen zu diesem Thema, die ich besuchte, bekam ich die Möglichkeit am Theater der Jugend in Wien ein Praktikum zu absolvieren und die Theaterpädagogin Barbara Rottensteiner – Comploi bei ihren Theaterprojekten in Volksschulen zu begleiten und zu unterstützen.

Durch diese Arbeit erfuhr ich, was für positive Auswirkungen pädagogisch angeleitetes Spiel auf die Persönlichkeit und auf das Selbstbewusstsein von Kindern haben kann und wie gruppendynamische Prozesse in Gang gesetzt werden.

Die theoretische und praktische Auseinandersetzung mit der Theaterpädagogik warf in mir die Frage auf, ob und wie angeleitetes theatrales Spiel die Selbstbildung des Kindes anregt und ob Theaterpädagogik als Mittel zur Selbstbildung eingesetzt werden kann.

In der vorliegenden Arbeit möchte ich diesen Fragen nun nachgehen, wobei Theaterpädagogik hier als pädagogisch angeleitetes Theaterspiel mit Gruppen verstanden wird und der Schwerpunkt auf der Vermittlung von theatralen Kenntnissen, bei der pädagogischen Konzeption der Erfahrungsmöglichkeiten der Spieler und der daraus resultierenden Selbstbildung bei Kindern- und Jugendlichen liegt.<sup>1</sup>

In der theaterpädagogischen Arbeit leitet der Theaterpädagoge eine Spielgruppe und ermöglicht den Teilnehmern innerhalb festgelegter Regeln

---

<sup>1</sup> Vgl.: Rottensteiner, Barbara: Theaterpädagogik zwischen Ästhetik und Selbsterfahrung. Entwicklungsfördernde Techniken und Möglichkeiten in der theaterpädagogischen Arbeit mit Jugendlichen zwischen 12 und 16 Jahren. Wien: Dipl., 2008. S. 9.

im Spiel Erfahrungen zu sammeln sowie sich mit sich, seiner Umwelt und den Gruppenmitgliedern auseinanderzusetzen und im künstlerischen Prozess ein Produkt zu gestalten. Über Übungen und Spiele wird den Spielern die Möglichkeit geboten innerhalb der Gruppe und somit in einem geschützten Rahmen, Handlungskompetenzen zu erproben und zu erfahren. Die Literaturrecherche zum Themenbereich Theaterpädagogik und zu diesem speziellen Aspekt der Selbstbildung erwies sich als schwierig, da wissenschaftliche Publikationen über dieses Thema eher begrenzt sind. Obwohl die Theaterpädagogik schon seit der Antike besteht, hat sich diese Disziplin erst in den letzten dreißig Jahren wissenschaftlich etabliert, wodurch es für mich noch spannender wurde meine Thematik zu erforschen, um die Möglichkeiten der Theaterpädagogik im Blick auf die Entwicklungsförderung und die selbstbildende Maßnahmen zu untersuchen.

Ich habe mich auf die theaterpädagogische Wirkung im Kindes- und Jugendalter fokussiert, da mein Interesse der Arbeit mit jungen Menschen gilt. Außerdem ist das Kindes- und Jugendalter der Zeitraum, in dem viele Veränderungen stattfinden und sich die Persönlichkeitsentwicklung besonders stark vollzieht.

Deshalb werde ich der Fragestellung nachgehen, ob in der Theaterpädagogik theatrales Spiel als Mittel zur Selbstbildung bei Kindern und Jugendlichen eingesetzt werden kann und diese im Hinblick auf aktuelle Entwicklungen in der jungen Disziplin der Theaterpädagogik, kritisch hinterfragen und von verschiedenen Blickwinkeln beleuchten.

Grundlegend für diese Arbeit sind unter anderem das Werk des Theaterpädagogen und Theater- und Kulturwissenschaftlers Lars Göhmann über theatrale Wirklichkeiten<sup>2</sup> und Tanja Bidlos Einführung in die Theaterpädagogik.<sup>3</sup> Vor allem zu erwähnen ist auch die Diplomarbeit von Mag. Rottensteiner<sup>4</sup>, welche mich in meinen Forschungen sehr unterstützt hat. Dennoch wird meine Arbeit in eine andere Richtung gehen als die

---

<sup>2</sup> Göhmann, Lars: Theatrale Wirklichkeiten. Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung. Aachen: Mainz, 2004.

<sup>3</sup> Bidlo, Tanja: Theaterpädagogik. Einführung. Essen: Oldib, 2006.

<sup>4</sup> Rottensteiner, Theaterpädagogik, 2008.

wissenschaftliche Forschung von Frau Rottensteiner, denn während sie anhand ihrer Arbeit in der theaterpädagogischen Werkstatt die persönlichkeitsbildenden Auswirkungen vom Theaterspiel durch eine Feldforschung untersucht hat, liegt der Fokus meiner, auf Literatur und theoretischen Forschungen basierenden Arbeit auf dem Schwerpunkt der Selbstbildung.

Dabei werde ich den Bogen im ersten Teil, der sich mit der Rolle des Spiels in der Theaterpädagogik beschäftigt, vom Spiel über die Spielpädagogik zur Theaterpädagogik und zum theatralen Spiel spannen, um ein Verständnis für die Prozesse des theatralen Spiels in der theaterpädagogischen Arbeit zu schaffen. Im zweiten Teil meiner Arbeit wird auf die Erkenntnisse des ersten Teils aufbauend, der Frage nachgegangen, ob Selbstbildung im theatralen Spiel vollzogen wird. Dafür werde ich die Begriffe „Bildung“ und „Lernen“, sowie den Terminus „Selbstbildung“ genau definieren. Schlussendlich wird die Möglichkeit einer sich vollziehenden Selbstbildung in der Theaterpädagogik untersucht, bevor eine Einordnung dieser in die theaterpädagogische Disziplin vorgenommen wird. Denn die Optionen und Chancen, die die theaterpädagogische Arbeit dem Spielenden eröffnet sind umfassend und zahlreich und stellen den Menschen selbst in den Mittelpunkt des theatralen Prozesses: *„Theaterpädagogik ist zu verstehen als eine Theorie und Praxis umfassende Kunstform, in deren Mittelpunkt der Mensch als Subjekt und Objekt des Gestaltungsprozesses steht.“*<sup>5</sup>

Ich möchte darauf hinweisen, dass in dieser Diplomarbeit zur besseren Lesbarkeit auf die weibliche Geschlechtsform bei Begriffen wie Theaterpädagoge, Spielleiter, Spieler und Schauspieler verzichtet wurde, womit unter die männlichen Bezeichnungen auch Frauen subsumiert werden, ohne diese zu diskriminieren.

---

<sup>5</sup> Göhmann, Theatrale Wirklichkeiten, S. 61.

# I. Das Spiel und seine Rolle in der Theaterpädagogik

## 1. Das Spiel

Um zu verstehen, was theatrales Spiel ist und welche Rolle es in der Theaterpädagogik einnimmt, muss ein Blick auf das Spiel an sich und auf seine Bedeutung geworfen werden.

*„Kinder, Jugendliche und Erwachsene, primitive und hochzivilisierte Menschen spielen einzeln, in Paaren oder in Gruppen; mit oder ohne Gegenstände; miteinander oder gegeneinander; nach strengen Regeln oder völlig frei. Bei alledem spielen sie mit Heiterkeit, Leichtigkeit, Lustigkeit oder auch mit Hingabe und feierlichem Ernst. Darüber hinaus hat die Pädagogik „Lernspiele“ entwickelt, und man kann auch sonst mancherlei Anforderungen im Leben „spielend“ bewältigen.“<sup>6</sup>*

Der Begriff „Spiel“ ist sehr umfassend, er wird im alltäglichen Leben für viele verschiedene Bereiche verwendet und taucht in unzähligen Zusammenhängen auf. Das Spiel ist auch seit langer Zeit immer wieder der Gegenstand akademischer Betrachtungen verschiedenster Fachbereiche. Der Begriff beinhaltet auch sehr viele Bedeutungen und lässt kaum eine konkrete Definition zu. Einig sind sich die mit diesem Thema vertrauten Wissenschaftler aber zumindest in dem Punkt, dass es neben dem Lernen die pädagogisch relevanteste Tätigkeit des Menschen ist. Das Spiel steht dabei aber nicht im Gegensatz zum Lernen, sondern dient diesem als Ergänzung oder sogar als Voraussetzung. Die Leidenschaft, mit dem sich Kinder ihm widmen, auf pädagogische und unterrichtspraktische Weise zu nutzen, ist ein Grundgedanke, der sich durch die ganze Entwicklungsgeschichte und Erziehungswissenschaft zieht.<sup>7</sup>

*„Im Spiel begegnet der Mensch der Welt anders – spielend nämlich. Der Versuch, dieses Andere zu definieren - in Opposition zur Arbeit, Ernst oder Wirklichkeit - scheitert an der Widersprüchlichkeit des Phänomens: Denn das Spiel erfordert bisweilen harte Arbeit, kann*

---

<sup>6</sup> Scheuerl, Hans: Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen. Weinheim / Basel: Beltz, 1979. S. 5.

<sup>7</sup> Vgl.: Göhmann, Theatrale Wirklichkeiten, S. 31.

*zutiefst ernst werden und kennzeichnet meist etwas, was wirklich stattfindet [...] Das Spiel mag keinem äußeren Zweck als der Zerstreuung, Erheiterung oder Anregung dienen, gleichwohl ist die Fähigkeit zu spielen eine absolute Notwendigkeit für die kindliche Entwicklung [...] Der Begriff ist so klar, wie seine Bedeutung verschwommen.“<sup>8</sup>*

Hier wird deutlich, wie vielschichtig der Begriff des Spiels ist und wie unterschiedlich die verschiedenen Definitionen sein können. Eine einheitliche Erklärung oder Definition dieser oft verwendeten Bezeichnung zu finden ist allerdings ein schwieriges Unterfangen. Es gibt jedoch einige Charakteristika des Spiels die als allgemein gültig gesehen werden können. Lars Göhmann nennt drei Merkmale, die mit den Erziehungs- und Unterrichtsabsichten des Spiels verbunden werden und für das Spiel unabdingbar sind.<sup>9</sup>

Das Spiel hat einen Selbstzweck und ist eine freie und ungebundene Betätigung. Es geht unabhängig von weiteren Motivationen im Spiel nur um die Handlung an sich, da man sich selbst nicht abgehoben von einer bestimmten Tätigkeit, sondern in ihr erlebt. Viele Spielhandlungen unterliegen einem festgelegten Ablauf, der durch Handlungswiederholung einen Ritualcharakter erreichen kann. Ausgehend von den Charakteristika des Spieles und in dem Bewusstsein, dass es sehr schwierig ist, eine allgemein gültige Erklärung zu finden hat der Spielpädagoge Ulrich Baer versucht aus den verschiedensten Definitionen des Spiels die wichtigsten, gemeinsamen Punkte herauszufiltern, durch die sich der Begriff definieren lässt und auf die das Verständnis von Spiel dieser Arbeit aufbaut.<sup>10</sup>

1. Spiel ist eine aktive und freiwillige Handlung, die spontan erfolgt und da sie eine vom Spielenden selbst gewählte Tätigkeit ist, basiert sie nicht auf einer „Pflichterfüllung“.
2. Man schafft im Spiel oft eine zweite Wirklichkeit in der man sich während der Spieldauer aufhält.

---

<sup>8</sup> Seitz, Hanne: Spiel. In: Koch, Gerd / Streisand, Marianne (Hg.): Wörterbuch (der) Theater Pädagogik. Uckerland: Schibri Verlag, 2003. S. 279-283. hier S. 279f.

<sup>9</sup> Vgl.: Göhmann, Theatrale Wirklichkeiten, S. 31.

<sup>10</sup> Vgl.: Baer, Ulrich: Spielpraxis: Eine Einführung in die Spielpädagogik. Seelze, Velber: Kallmeyer, 1995. S. 30f.

3. Das Spiel macht meistens Spaß und auch wenn manchmal direkte Anzeichen von Heiterkeit fehlen, wird das Spiel vom Spielenden durchwegs positiv bewertet.
4. Das Spiel selbst ist ein Wechsel zwischen Spannung und Entspannung.
5. Der Spielende geht in seiner Tätigkeit auf und die Spielwelt vereinnahmt ihn völlig.
6. Beim Spielen wird, meist unbewusst, gelernt und Verhalten geübt.
7. Spiel wird als wertvoll oft nur Kindern zugestanden.

Es ist klarzustellen, dass es falsch ist eine Trennung von Arbeit, Lernen und Spiel zu ziehen, da diese Bereiche eng miteinander verbunden sind und sich sogar gegenseitig ergänzen und bedingen. Im Spiel lernt man unbewusst und leicht und diese Lernmöglichkeit sollte auch effektiv eingesetzt werden.<sup>11</sup> Speziell das Spiel der Kinder ist aber nicht als romantische Idylle zu verstehen, denn Kinder müssen im Spiel mit ihrer Umwelt interagieren und daher sind auch Einflüsse aus der jeweiligen Umgebung in ihm stets präsent. Das Spiel der Kinder führt demnach zu Umwelterfahrungen und zur Sozialisation. In ihm lernt das Kind die Welt kennen und bildet seine eigene Persönlichkeit heraus, denn es kann Handeln, ohne tatsächlich Konsequenzen seines Handelns tragen zu müssen (= Probehandeln) und erfährt die Realität dennoch.<sup>12</sup> Eva Wilhelm beschreibt in ihrer Diplomarbeit die Relevanz und die Bedeutung des Spielens sehr treffend:

*„Das Spiel lebt aus sich selbst heraus. Spielen bedeutet immer ein Bewegen, selbst wenn dieses Bewegen nur in Gedanken ist. [...] Das heißt, daß durch das Spielgeschehen sowohl eine Selbstveränderung als auch eine Umweltveränderung im Kind selbst stattfindet.“<sup>13</sup>*

---

<sup>11</sup> Vgl.:Ebd., S. 75f.

<sup>12</sup>Vgl.: Heimlich, Ulrich: Einführung in die Spielpädagogik. Eine Orientierungshilfe für sozial-, schul- und behindertenpädagogische Handlungsfelder. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhard, 1993. S. 14.

<sup>13</sup> Wilhelm, Eva: Die Bedeutung des Spiels in der kindlichen Entwicklung. Die Bedeutung der Bewegung in der kindlichen Entwicklung. Wien: Dipl.,1999. S. 24.

## 1.1. Wie entwickelt sich kindliches Spielverhalten?

Um das kindliche Spiel zu verstehen, wird nun ein kurzer Blick auf die kindliche Spielentwicklung geworfen: Das Kind beginnt zu spielen, wenn es das Spannungsfeld zwischen seiner Mutter und ihm selbst erfährt, indem es die Mutter als von sich selbst getrennt wahrnimmt. Somit lernt das Kind, „Ich“ von „Nicht- Ich“ und äußere Realität von innerem Erleben zu trennen.<sup>14</sup> Die Entwicklung des Kinderspiels kann in sequenzähnliche Schritte unterteilt werden. Diese von dem Entwicklungspsychologen Jean Piaget ausformulierte Einteilung geht ursprünglich auf Karl Groos und Karl Bühler zurück und wurde immer wieder ergänzt und vervollständigt. Im Folgenden halte ich mich an die Ausführungen von dem Pädagogen Wolfgang Einsiedler, der eine treffende Zusammenfassung aufstellte.<sup>15</sup>

Das Spiel des Kleinkindes im ersten und zweiten Lebensjahr wird Funktionsspiel oder auch manipulatives-, psychomotorisches-, oder sensomotorisches Übungsspiel genannt.<sup>16</sup> In dieser Spielphase hantiert das Kind mit Gegenständen, spielt mit dem eigenen Körper und auch mit der eigenen Stimme und untersucht verschiedene Objekte und Materialien, wenn es im Krabbelalter ist. Nachdem es die verschiedenen Gegenstände eher undifferenziert gebraucht hat, beginnt es sie zu kombinieren und mehrere Spielgegenstände auf einmal zu verwenden. Diese Phase steht im Spannungsverhältnis von Vertrautheit und Neuigkeit und lässt die Möglichkeit zur Erfahrung erster physikalischer Gesetzmäßigkeiten zu. Psychomotorische Spiele sollten allerdings nicht nur als ausschließlicher Bestandteil des Spielens in der frühen Kindheit betrachtet werden, sondern als Kontinuität mit den folgenden Bewegungsspielen in Kindheit, Jugend, aber auch im Erwachsenenalter.<sup>17</sup>

Gegen Mitte und Ende des zweiten Lebensjahres beginnen die meisten Kinder fiktive Handlungen zu spielen. Diese Phase beginnt mit dem „so tun

---

<sup>14</sup> Vgl.: Fritz, Jürgen: Theorie und Pädagogik des Spiels. Eine Praxisorientierte Einführung. Weinheim / München: Juventa, 1991. S. 33.

<sup>15</sup> Vgl.: Einsiedler, Das Spiel der Kinder, S. 24.

<sup>16</sup> Vgl.: Wilhelm, Die Bedeutung des Spiels in der kindlichen Entwicklung, S. 42f.

<sup>17</sup> Vgl.: Einsiedler, Das Spiel der Kinder, S. 6.

als ob Spiel“, das auch „symbolisches Spiel“, „Phantasiespiel“, „Fiktionsspiel“, oder „Illusionsspiel“ genannt wird. Zunächst spielen die Kinder vertraute Szenen mit dem eigenen Körper nach und tun so, als würden sie zum Beispiel trinken, schlafen etc. Nach dieser Nachahmung beginnen sie sich selbst, Märchen und Geschichten auszudenken. Später verwenden sie Puppen, Spielfiguren und Gegenstände, um fremde Rollen nachzuspielen. So wird eine neue Wirklichkeitsebene definiert. Als Kern des Phantasiespieles wird die Transformation von Objekten und das Hineinversetzen in andere Rollen gesehen. Die Identitätsbildung wird unterstützt und die Sprache des Kindes bildet sich weiter.<sup>18</sup> Der Symbolcharakter dieses Spiels steht im Vordergrund und wird auch von Piaget betont: *„Das Symbolspiel ist Assimilation, das heißt das Kind ordnet sich der Wirklichkeit unter, es verfügt immer souveräner über die alltäglichen Handlungen.“*<sup>19</sup>

Das Rollenspiel entwickelt sich aus dem Phantasiespiel, es gilt als typische Spielform im Vorschulalter und steht für neue Entwicklungen und Möglichkeiten des Kindes. Es werden zuerst nur einfache Familienszenen nachgespielt. Ab dem vierten Lebensjahr gehen Kinder völlig in ihrer Rolle auf und können ab dem fünften Lebensjahr mehrere Rollen in komplexeren Spielsituationen übernehmen. Dabei lernen sie sowohl im Mittelpunkt zu stehen, als auch nur eine Nebenrolle zu übernehmen.

Das Selbstwertgefühl und das soziale Verhalten werden beim Rollenspiel genauso gefördert wie das Rücksichtnehmen und das Kommunikationsvermögen. Kinder verwenden das Rollenspiel oft, um emotionale Prozesse zu verarbeiten, und auszudrücken und ihrer Umwelt mitzuteilen. Das Rollenspiel gilt als interaktives Spiel, es ermöglicht eine fiktive und illusorische Realisation von nicht realisierbaren Wünschen und Bedürfnissen, die das Kind hegt, aber nicht ausleben oder erfüllen kann.<sup>20</sup>

---

<sup>18</sup> Vgl.: Wilhelm, Die Bedeutung des Spiels in der kindlichen Entwicklung, S. 61f.

<sup>19</sup> Piaget, Jean: Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde. Stuttgart: Klett Cotta, 1969. S. 198.

<sup>20</sup> Vgl.: Andresen, Helga: Interaktion, Sprache und Spiel: Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Tübingen: Narr, 2002. S. 66f.

Etwa im frühen Vorschulalter wird das manipulative Spiel der ersten beiden Lebensjahre im Konstruktionsspiel fortgesetzt. Das Kind baut zuerst unspezifisch und meist eher in der Fläche, später spezifischer, mit einem bestimmten Bauvorhaben, komplexer und dreidimensional. Das heißt, dass das einfache Turmbauen oder Auflegen von Klötzen später in eine kreative, künstlerische Tätigkeit übergeht. Das Konstruktionsspiel bezieht sich auf errichtende, bauende und herstellende Tätigkeiten und ist in das Spannungsverhältnis von Trennung und Verbindung eingebettet. So wird etwa ein Turm zerstört, damit ein neuer gebaut werden kann.<sup>21</sup> Das „Bauspiel“ wird also durch den Wunsch und das gedankliche Vorhaben, etwas zu Bauen, ausgelöst, was durch das Handeln und Herstellen mit Spielmitteln realisiert wird.<sup>22</sup>

Ab etwa vier Jahren wird den Kindern beim Spielen ein geregelter Ablauf immer wichtiger und das Regelspiel gewinnt an Bedeutung. Sie entwickeln ein Gefühl für „fair“ und „unfair“ und denken sich schon Tricks aus, wie sie am besten gewinnen könnten. Häufig bilden von den Kindern selbst aufgestellte Regeln den Ausgangspunkt für das Regelspiel. Dieses fordert zu intensiverer Diskussions- und Kommunikationsfähigkeit heraus und fördert das Umgehen mit Grenzen und Regeln. Mit dem Regelspiel gewinnen auch Kreis- und Tanzspiele an Bedeutung und später entwickeln sich diese auch zu Fang-, Ball- und Sportspielen. Das Regelspiel ist dadurch gekennzeichnet, dass es einen klar ersichtlichen Anfang hat und auch über ein offensichtliches Ende verfügt.<sup>23</sup> Es ist durch seine Klarheit durchschaubar und bringt in die unvollkommene und verwirrende Welt eine kurze, begrenzte Vollkommenheit.<sup>24</sup> Wettkampf und Mannschaftsspiele werden im Alter von neun bis zwölf Jahren interessant. Mit zehn Jahren hat das Rollenspiel seinen Höhepunkt und Kinder entwickeln hier schon gerne eigene Ideen.<sup>25</sup>

---

<sup>21</sup> Vgl.: Einsiedler, Das Spiel der Kinder, S. 103f.

<sup>22</sup> Vgl.: Kräplin, Tom: Die kognitive Entwicklung des Kindes und ihre Förderung durch Spiel. Norderstedt: Grin, 2008. S. 13.

<sup>23</sup> Vgl.: Aichele, Alexander: Philosophie als Spiel: Platon, Kant, Nietzsche. Berlin: Akademie, 2000. S. 32.

<sup>24</sup> Vgl.: Huizinga, Johan: Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Stadt: Rowolth, 2004. S. 19.

<sup>25</sup> Vgl.: Einsiedler, Das Spiel der Kinder, S. 123f.

Die oben aufgeführten Spielformen werden im Alltag nicht so drastisch voneinander abgegrenzt. Sie liegen nebeneinander, überschneiden sich und bedingen sich auch oft gegenseitig.

*„Daraus läßt sich ableiten, daß die Erlangung der jeweils unteren Spielstufe Voraussetzung für die darüberliegende ist. [...] gleichzeitig wird deutlich, daß Spiel immer physisches, emotionales und / oder kognitives Handeln ist – und damit Kommunikation oder Erprobung von Kommunikation innerhalb fiktiver Wirklichkeitsebenen zum Zweck der Übertragung auf `wirkliche` Wirklichkeiten.“<sup>26</sup>*

Je nach Entwicklungsschritt haben die unterschiedlichen Spielformen auch verschiedene Bedeutungen. Erkunden und Erforschen, Phantasieausbildung und Dinge konstruieren, in verschiedene Rollen schlüpfen und mit Regeln umgehen lernen wird im Spiel genauso erfahren, wie der Umgang miteinander, soziale Interaktion und Kommunikation. Kinder entwickeln im Spiel spezifische Kompetenzen und Fähigkeiten, die sie zur Gestaltung von verschiedensten Spielsituationen immer wieder abrufen können und bilden im Spiel sich selbst und ihre Persönlichkeit weiter.

## **1.2. Bedeutung des Spiels für die Entwicklung des Kindes**

*„Für die Pädagogik ist das Spiel ein wichtiges Ausdrucksmittel der Persönlichkeit; in den Lerntheorien wird vor allem sein Beitrag zur Entwicklung der Identität und der Ich – Funktionen hervorgehoben (vgl. u. a. Chateau). Entsprechend unterschiedlich wird die Bedeutung gewichtet.“<sup>27</sup>*

Im Folgenden werde ich kurz die Bedeutungen des Kinderspiels zusammenfassen und stütze mich hierfür auf die Ausführungen des Spielpädagogen Dr. Jürgen Fritz.<sup>28</sup> Das Spiel ermöglicht es dem Kind, sich auf die Realität einzulassen. Es lernt Innenwelt mit Außenwelt zu verbinden und voneinander zu trennen. Es baut im Spiel seine eigene Wirklichkeit und lässt so die Wirklichkeit für sich wirklich werden. Das Kind schafft sich einen

---

<sup>26</sup> Göhmann, Theatrale Wirklichkeiten, S. 35.

<sup>27</sup> Seitz, Spiel, S. 280.

<sup>28</sup> Fritz, Theorie und Pädagogik des Spiels, S. 46f.

Zwischenbereich, der die Anpassung an die Realität ermöglicht und auch eine Veränderung der Realität nach sich ziehen kann. So beeinflusst die Umwelt Spielinhalte und die Gestaltung des Spieles, wo sie verändert, angepasst und bearbeitet wird und in gewisser Weise wieder Einfluss auf die Umwelt nimmt. Folglich wirkt das Spiel vielschichtig und auf verschiedenste Arten. Soziale Verhaltensweisen werden gefördert (Kooperation, Kommunikation, Empathie, Konfliktverhalten, Rollenwechsel, Gemeinschaftsgefühl etc.). Die Realität wird verändert und neue Möglichkeiten ausprobiert, die Wahrnehmung wird sensibilisiert und das Kind lernt zu agieren und zu reagieren. Wesentlich am kindlichen Spiel ist also die Erschaffung eines Spielraumes, der trennt und verbindet, abfedert, klärt, entspannt, die Realität „verkleinert“ und neu erfindet, sowie Phantasie zulässt und fördert und ebenso neue Realität erschafft. *„Der „Spielraum“ ist Wirklichkeit im „Vorstadium“, ein „vorläufiges“ Manuskript der Realität“, dessen endgültige und letzte Fassung erst am Ende des Lebens vorliegt.“*<sup>29</sup> Die Relevanz dieses „Spielraumes“ betont auch der Psychologe Hans Mogel, der darauf verweist, dass die subjektive Bedeutung des Spielens für das Kind von den objektiven, vorhandenen Bedingungen abhängig ist.<sup>30</sup> Der Sinngehalt des Spielens ist unmittelbar mit dem tatsächlichen Erleben verbunden und wird durch das Agieren und das Herbeiführen der Spielinhalte aktiv gestaltet. Spielen hat also einen hohen persönlichen und individuellen Wert für das Kind, da es aktive Gestaltungsprozesse der Wirklichkeit bewirkt, wodurch nicht zuletzt das Selbstwertgefühl gesteigert wird.<sup>31</sup> Zusammenfassend bedeutet dies, dass ein Kind durch das Spiel die Möglichkeit hat, die Innenwelt und Außenwelt zu trennen, Eindrücke seiner Umwelt umzusetzen und dadurch wiederum einen Bezug zur Realität herzustellen. Während das Kind im Spiel seine Bedürfnisse befriedigt, lernt es gleichzeitig soziale Verhaltensweisen, die es benötigt, um in seiner sozialen Umwelt zu interagieren.<sup>32</sup>

---

<sup>29</sup> Fritz, Theorie und Pädagogik des Spiels, S. 47.

<sup>30</sup> Vgl.: Mogel, Hans: Psychologie des Kinderspiels, S. 14.

<sup>31</sup> Vgl.: Ebd., S. 15 f.

<sup>32</sup> Vgl.: Pauliks, Sandra: Einführung in die Spielpädagogik. Bildungs- und Erziehungstheorien. Norderstedt: Grin, 2004. S. 15.

## 2. Spielpädagogik

Resultierend aus den Ausführungen zum Begriff „Spiel“ stößt man auf den Begriff „Spielpädagogik“. Die Spielpädagogik setzt in der Entwicklung des Spielens an und versucht die Spielfähigkeit von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen auszubauen.

Diese Fachrichtung ist durch die umfangreiche Fülle an verschiedenen Spielformen gekennzeichnet und besteht seit ca. 25 Jahren als ein eigenständiges Spezialgebiet der Pädagogik.<sup>33</sup>

Die zwei wichtigsten Anwendungsgebiete der Spielpädagogik sind nach Baer:<sup>34</sup>

1. Die Erziehung zum Spielen und die Motivation dazu an Kinder, Jugendliche und Erwachsene weiterzugeben. Das heißt, der Spielpädagoge möchte, dass mehr oder besser gespielt wird, da er das Spiel für Kinder als angemessene Weise sieht, die Umwelt zu begreifen und somit die Sozialisation voranzutreiben.
2. Die Erziehung mit und durch Spiel und somit die Anwendung spielerischer Mittel in organisierten und institutionalisierten Lernprozessen.

Die Spielpädagogik strebt mithilfe des Spiels auch nach Lernzielen außerhalb von diesem und stellt die einzelnen Personen und das Für- und Miteinander in den Vordergrund.<sup>35</sup>

*„Spielpädagogik als eigener Lernbereich weiß sich insbesondere dem sozialen Lernen verpflichtet und versteht sich als Regulativ zur gegenwärtigen Pädagogik; sie macht den vernachlässigten Bereich der sozialen Erfahrung, damit den Spieler selbst zum zentralen Gegenstand.“<sup>36</sup>*

---

<sup>33</sup> Vgl.: Baer, Spielpraxis, S. 9.

<sup>34</sup> Vgl.: Ebd., S. 9.

<sup>35</sup> Vgl.: Eberhardt, Doris: Theaterpädagogik in der Pflege. Pflegekompetenz durch Theaterarbeit entwickeln. Stuttgart: Georg Thieme, 2005. Seit 3f.

<sup>36</sup> Göhmann, Theatrale Wirklichkeiten, S. 38f.

## 2.1. Aufgaben der Spielpädagogik

Daraus ergeben sich nach Heimlich folgende Aufgaben für den Spielpädagogen:<sup>37</sup> Der Spielpädagoge muss in erster Linie selbst fähig sein kreativ und fantasievoll zu spielen und über ein hohes Maß an Beobachtungsfähigkeit verfügen. Es müssen Spielmöglichkeiten geschaffen werden, und der Spielpädagoge muss definitiv in der Lage sein, den Spielenden auch zum Spielen zu motivieren und anzuregen. Er soll erst dann direkte Handlungsweisen einsetzen, wenn das Spiel zu scheitern droht, wenn Konflikte aufkommen oder einige Kinder nicht gut in das Spiel einbezogen werden. Im weiteren Sinn soll der Spielende durch das Spielen zum Sammeln von Erfahrungen angeregt werden und über Sensibilität und Flexibilität im sozialen Umgang verfügen. Voraussetzung dafür ist eine *„spielerische Umgebung, in der spielerische Pädagogen anwesend sind und auf spielerische Weise dem Kind entgegentreten, [...] die optimale spielfördernde Situation.“*<sup>38</sup>

Die Spielpädagogik verfolgt keinen Selbstzweck, sondern vermittelt eine starke emanzipatorische Kompetenz. Daher hat sie zum Ziel, dem Menschen einen Raum für individuelle Erfahrungen zu bieten. Daraus folgt auch eine gesellschaftskritische Konsequenz, die immer im Bezug auf den Menschen als Subjekt im Miteinander mit anderen Subjekten gesehen werden muss. Spielpädagogen müssen sich die Fragen stellen, was auf den Menschen einwirkt, was getan werden kann um auf diesen Prozess einzuwirken, und wie dies getan werden soll.<sup>39</sup>

*„Die Spielpädagogik wendet sich diesen Fragen unter dem Blickwinkel des Spiels zu und beantwortet die Frage nach dem Erzieherischen aus der Kenntnis des Wesens, der Möglichkeiten, der Chancen, Wirkungen, Grenzen und Gefahren des Spiels.“*<sup>40</sup>

---

<sup>37</sup> Vgl.: Heimlich, Einführung in die Spielpädagogik, S. 253f.

<sup>38</sup> Van der Kooij zitiert nach: Heimlich: Einführung in die Spielpädagogik S. 85.

<sup>39</sup> Vgl.: Fritz, Theorie und Pädagogik des Spiels, S. 93.

<sup>40</sup> Ebd., S. 93.

## 2.2. Spielpädagogische Prinzipien

Spielpädagogik muss sich sehr eng an den Merkmalen der Spieltätigkeit selbst ausrichten. Es werden spezifische Reaktionen des Erwachsenen gefordert, die sich treffend durch Heimlich's spielpädagogische Prinzipien Multidimensionalität, Akzeptanz und Situationsgestaltung zusammenfassen lassen.<sup>41</sup>

In der Multidimensionalität verläuft Spielen immer unter Einbezug aller Sinne, der ganze Mensch ist aktiv, und das Kind interagiert im Spiel mit seiner Umwelt. Dabei müssen bei konkreten Spieltätigkeiten vier Hauptaspekte unterschieden werden:

1. Sozialer Aspekt: Das spielende Kind muss sich in die Spielpartner hineinversetzen können, muss fähig sein, zurückzustecken, und wenn es nötig ist auch Spielgewohnheiten abzulegen.
2. Emotionaler Aspekt: Kinder bringen oft belastende, angstbesetzte und persönlich bedeutsame Erlebnisse und Erfahrungen in das Spiel mit.
3. Kognitiver Aspekt: Kinder müssen die Regeln des Spiels verstehen können, ein gewisses Grundwissen der Spieltätigkeit speichern und über konkret beobachtbare Tätigkeiten auch die Fantasieebene des Spiels erreichen können.
4. Sensomotorischer Bereich: Durch das Erforschen von Gegenständen und die Bewegung in einem unbegrenzten Umweltausschnitt bilden die Kinder sinnliche Kontakte mit ihrer Umgebung.

Akzeptanz ist auch ein wesentlicher Punkt spielpädagogischen Handelns, denn Spielpädagogen müssen sich dem spontanen Spielprozess der Kinder unterordnen. Das, was die Kinder in den Spielprozess einbringen, muss auf jeden Fall akzeptiert werden. Der Spielpädagoge muss wissen, wie weit er sich in den Prozess einbringen kann oder zurücknehmen muss. Eine akzeptierende Haltung dem Kind und seinen Bedürfnissen und Interessen gegenüber ist notwendig und sollte mit Flexibilität und Kreativität seitens des Erwachsenen gegeben sein.

---

<sup>41</sup> Vgl.: Heimlich, Einführung in die Spielpädagogik, S. 78ff.

Wenn die Spielsituation ein direktes Eingreifen des Erwachsenen nicht „erlaubt“, dann muss das Spiel von diesem indirekt gelenkt werden. So wird dem Kind die Spieltätigkeit ermöglicht und durch richtig eingesetzte Spielräume, Spielmaterialien, Spielzeiten optimiert. Die Situationen, die geboten werden, müssen aber von den Kindern selbst gestaltbar sein. Situationsgestaltung erfordert demnach die Fähigkeit, das Offene, Unfertige einer Spielsituation mit einzuplanen und den Kindern die Möglichkeit zu bieten, selbst zu agieren und zu gestalten.

Diese Prinzipien sind der Leitfaden, nach welchem Spielpädagogik eingesetzt werden sollte. Der Spielpädagoge muss neben diesen Prinzipien auch das Gespür und das Feingefühl haben, wann er wie agieren kann.

*„Die Einwirkungen Erwachsener auf das kindliche Spiel dürfen trotz aller Dringlichkeit nicht den Charakter des Spiels selbst zerstören, sondern im Gegenteil genau die besondere Eigenart dieser kindlichen Tätigkeit unterstützen und anregen.“<sup>42</sup>*

Das Spiel ist somit eine Tätigkeit, die unbewusst Erfahrungen sammeln lässt, Lernprozesse anregt und eine ungezwungene Entfaltung der Persönlichkeit in einem geschützten Rahmen ermöglicht. Dass das Spiel auch eine wichtige Rolle in theatralen Prozessen hat und die Spielpädagogik Ähnlichkeiten mit der Theaterpädagogik aufweist, wird in den nächsten Kapiteln näher erläutert.

---

<sup>42</sup> Heimlich, Einführung in die Spielpädagogik, S. 87.

### 3. Theaterpädagogik

Theaterpädagogik bezieht sich auf zwei Dinge: Auf das Theaterspiel als Kunstform und auf Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin organisierter Erziehungs- und Bildungsprozesse.<sup>43</sup>

*„[...] der Theaterpädagoge steht auf zwei Beinen, dem einen Bein des Bühnenkünstlers und dem anderen Bein des Pädagogen.“<sup>44</sup>*

Das Ziel der Theaterpädagogik ist es, den Menschen zu einem eigenständigen Denken, Fühlen und Handeln anzuregen, indem er selbst in den Vordergrund gestellt wird und dadurch eigenständig Agieren kann.<sup>45</sup>

Göhmann meint: *„Theaterpädagogik ist die (Wissenschaft von der) Erziehung a) zum Theater b) durch Theater c) fürs Theater.“<sup>46</sup>* Rottensteiner, die auf diesen Aspekt der Theaterpädagogik in ihrer Diplomarbeit eingeht, verweist darauf, dass durch dieses Zitat klar wird, dass Theater ein Mittel darstellt, um pädagogische Ziele am Subjekt zu verwirklichen, aber Theater auch als Kunstgegenstand verstanden werden muss, der begriffen und erkundet werden will.<sup>47</sup> Demnach ist die Erziehung **zum** Theater die Vermittlung von Theaterprozessen und rezeptiven Kenntnissen, die durch Theaterbesuche, Theatergespräche und durch die Auseinandersetzung mit dem Theater und seinen Mitarbeitern erfolgt.<sup>48</sup> Natürlich steht das Theaterspiel selbst im Vordergrund und durch das Kennenlernen des Theaters und seiner Methoden vollzieht sich die Erziehung zum Theater. Die Erziehung **durch** das Theater sieht Rottensteiner angelehnt an Hoppe als Entwicklung und Ausbildung von sozialen und politischen Handlungs-, Verhaltens-, Urteils-, Gestaltungsfähigkeiten und Bereitschaften.<sup>49</sup> Dabei steht die persönliche Entwicklung der Person im Mittelpunkt, die durch aktives Theaterspiel oder durch Rezeption vollzogen wird. Die Erziehung **fürs** Theater zielt auf die

---

<sup>43</sup> Vgl.: Eberhardt, Theaterpädagogik in der Pflege. S. 2.

<sup>44</sup> Rellstab, Felix: Handbuch Theaterspielen. Theaterpädagogik. Band 4. Wädenswil: Stutz Druck AG, 2000. S. 43.

<sup>45</sup> Vgl.: Hammerle, Laura: Zur Entwicklung sozialer Kompetenzen als Nebeneffekt des Theaterspielens bei Kindern. Innsbruck: Dipl., 2008. S. 144.

<sup>46</sup> Göhmann, Theatrale Wirklichkeiten, S. 57.

<sup>47</sup> Vgl.: Rottensteiner, Theaterpädagogik, S. 15.

<sup>48</sup> Vgl.: Ebd., S. 15.

<sup>49</sup> Vgl.: Hoppe, Hans: Theater und Pädagogik. Grundlagen, Kriterien, Modelle pädagogischer Theaterarbeit. Münster: Lit, 2003. S. 47.

zukünftige, professionelle Beschäftigung am Theater ab und vollzieht sich durch die Erziehung zum und durch das Theater.<sup>50</sup>

*„Sie fordert und fördert den Menschen, der spielt, in seinem ganzheitlichen Erleben, in der kreativen Auseinandersetzung mit seinem Körper, seiner Stimme, seiner Sprache, seinen Gefühlen und seiner Sensibilität. Sie fördert in lustvollem Spiel Selbstkenntnis und Selbstbewusstsein des einzelnen.“<sup>51</sup>*

Theaterpädagogik kann Persönlichkeitsbildung vollziehen, dies sollte sie aber nicht als psychologisches Ziel anstreben. Denn man muss sich der Gefahr bewusst sein, dass der Eigenwert des Theaters durch diese „Anwendung“ verloren gehen kann und Theaterpädagogik keine psychologische Disziplin ist, sondern dass die Pädagogik und das Theater im Einklang miteinander stehen und sich so gegenseitig positiv beeinflussen können.<sup>52</sup> Der Begriff der „Theaterpädagogik“ in der vorliegenden Arbeit bezieht sich auf pädagogisch angeleitetes Spiel in Gruppen. Ein Theaterpädagoge versucht, über die Mittel des Theaters den Spieler selbst und als Teil der Gruppe Erfahrungen sammeln zu lassen. Dabei werden der Kontakt in und mit der Gruppe sowie ganzheitliches Denken, Fühlen und Handeln gefördert. Im weiteren Sinn wird durch die Lust am Spielen der Spielende in seiner Individualität wahrgenommen und zur Weiterentwicklung angeregt, und als gemeinsames Ziel wird eine Präsentation der erarbeiteten Inhalte dargeboten. Der rezeptive Teil der Theaterpädagogik, bei der das Publikum im Vordergrund steht, ist zwar auch ein wichtiger Teil theaterpädagogischer Arbeit, im Folgenden soll dieser allerdings in den Hintergrund gestellt und nicht näher behandelt werden, da ich mich in meinen Ausführungen auf das aktive Theaterspielen von Kindern und Jugendlichen beziehe.<sup>53</sup>

---

<sup>50</sup> Vgl.: Rottensteiner, Theaterpädagogik, S. 16.

<sup>51</sup> Rellstab, Handbuch Theaterspielen. S. 31.

<sup>52</sup> Vgl.: Rottensteiner, Theaterpädagogik, S. 18.

<sup>53</sup> Vgl.: Ebd., S. 16.

### 3.1. Spielpädagogik und Theaterpädagogik – Eine Abgrenzung

Obwohl die Spielpädagogik einige Gemeinsamkeiten mit der Theaterpädagogik hat, muss sie klar von der Theaterpädagogik abgegrenzt werden. Spielpädagogik wird als Lehr- und Lernbereich definiert, der eine große Palette an Spielformen umfasst und in Einheiten in einer Gruppe vollzogen wird. Wie in der Theaterpädagogik nimmt der Spielleiter eine wichtige Rolle in der Spielpädagogik ein. Sowohl das Spiel, als auch das Theater bilden die Realität in abgeänderter Form ab und lassen vom Alltag abweichende Lösungsansätze zu. Beide beruhen auf Neugierde und Spaß, motivieren, in andere Rollen zu schlüpfen und haben einen kommunikativen und interpersonellen Charakter.<sup>54</sup> Dennoch sind die Unterschiede wesentlich und es ist ersichtlich, dass der Theaterpädagogik weit mehr ästhetisches und auch künstlerisches Potenzial zugemessen wird, als pädagogisches oder entwicklungsförderndes.<sup>55</sup> Der Sozial- und Theaterpädagoge Michael Wrentschur gibt eine verständliche Abgrenzung der Spielpädagogik von der Theaterpädagogik, indem er betont, dass bei der Theaterpädagogik Formen des darstellenden Spiels und somit ästhetische Aspekte im Vordergrund stehen.<sup>56</sup> Diese Auffassung vertreten auch der Erziehungswissenschaftler Bernward Hoffmann und die Sozialwissenschaftlerin Heidrun Martini:

*„Die Spielpädagogik kann zur Sensibilisierung veränderten Verhaltens beitragen. Ihre Intentionen können im Bereich der Theaterpädagogik weitergeführt werden wenn ich nämlich den begonnenen Prozess um ästhetische Prinzipien bereichere, eine theatralische Gestaltung beginne und diesen Prozess schließlich öffentlich werden lasse.“<sup>57</sup>*

Es wird somit deutlich, dass diese Bereiche zwar klar getrennt werden müssen, aber dennoch Gemeinsamkeiten aufweisen. Diese Abgrenzungen sollen aufzeigen, dass Theaterpädagogik eine wichtige, eigenständige Disziplin ist, die ihre eigenen Intentionen, Ziele und Motivationen hat.

---

<sup>54</sup> Vgl.: Eberhardt, Theaterpädagogik in der Pflege, S. 3.

<sup>55</sup> Vgl.: Rottensteiner, Theaterpädagogik, Seit 18f.

<sup>56</sup> Vgl.: Wrentschur, Michael: Theaterpädagogische Wege in den öffentlichen Raum. Zwischen struktureller Gewalt und öffentlicher Beteiligung. Stuttgart: Ibidem, 2004. S. 28.

<sup>57</sup> Hoffmann, Bernward / Martini, Heidrun u.a.: Gestaltungspädagogik in der sozialen Arbeit. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2004. S. 1992.

### 3.2. Theater und Pädagogik

Der Theaterpädagoge Heinz Haun verweist darauf, dass Theaterpädagogik weder eine Schauspielausbildung bietet, noch eine Sonderform der bereits erwähnten Spielpädagogik ist (auch, wenn sie beide Bereiche sehr wohl mit einbezieht). Er sieht vielmehr den Ort der Theaterpädagogik in der Wissenschaft der Pädagogik und betont, dass die Theaterpädagogik mit ihrer besonderen künstlerischen und kreativen Bildungsarbeit die Persönlichkeit des Menschen in den Mittelpunkt stellt.<sup>58</sup> Und somit ergibt sich als Gegenstand der Theaterpädagogik durch den Zusammenschluss von Theater und Pädagogik auf der einen Seite die Kunst des Theaterspiels an sich und auf der anderen Seite die darstellende Person selbst.

Auch Bidlo verweist auf diese beiden Aspekte der Theaterpädagogik und fordert auf, diese als Theaterpädagoge im Gleichgewicht zu balancieren. Dabei sollten die Kunst der Darstellung mit ihrem ästhetischen Resultat und der Darstellende mit seinen Empfindungen und Möglichkeiten selbst im Blickfeld behalten werden.<sup>59</sup> Neben der rezeptiven Komponente der Theaterpädagogik, bei der Theaterstücke besucht und diskutiert werden, steht das Theaterspielen mit der aktiven Teilnahme im Vordergrund. Hier kommt es zur Vermittlung von Improvisation, Körpertheater und Stimmbildung, und der Teilnehmende selbst sammelt erste Theatererfahrungen, wobei es die Aufgabe des Theaterpädagogen ist, dies behutsam und vorsichtig zu unterstützen und individuell und flexibel auf die daraus resultierenden psychischen Eindrücke zu reagieren.<sup>60</sup>

Theaterpädagogik ist demnach ein künstlerisches Medium, das nicht den Inhalt, sondern den Menschen in den Mittelpunkt stellt und Theaterarbeit als Arbeit an der Person sieht. Das Arbeitsziel ist somit, dass die Person die Möglichkeit erhält, einen verstärkten Zugang zu ihrer Wahrnehmungsfähigkeit aufzubauen und die eigenen Ausdrucksmöglichkeiten im Rahmen des persönlichen Schauspiels kreativ zu

---

<sup>58</sup> Vgl.:Ebd., S. 35f.

<sup>59</sup> Vgl.: Bidlo, Theaterpädagogik, S. 32.

<sup>60</sup> Vgl.: Rottensteiner, Theaterpädagogik, S. 18.

erweitern.<sup>61</sup> Im weiteren Sinn kann durch Theaterpädagogik Persönlichkeitsbildung stattfinden, doch dies sollte nicht auf ein psychologisches Ziel hin angestrebt werden. Denn genau darin liegt die Gefahr in der Pädagogisierung des Theaters. Dass durch die Instrumentalisierung der Eigenwert des Theaters in den Hintergrund gerückt wird oder sogar verloren geht.<sup>62</sup> Die Erkenntnis dieser Gefahr ist wesentlich und zielführend für die moderne Theaterpädagogik und sollte Theaterpädagogen dazu beflügeln, diese beiden Bereiche ausgewogen zu verknüpfen, denn Theater und Pädagogik ergänzen und bedingen einander nicht nur im Begriff der „Theaterpädagogik“. Wie auch der Pädagoge Jürgen Belgrad in Hinsicht auf das Schul- und Amateurtheater formulierte:

*„Wenn ich wissen will, wie man mit Schülern und Amateuren Theater spielt, dann gehören Theater und Pädagogik zusammen. Die Ästhetik des Schul- und Amateurtheaters umfaßt also Theater & Pädagogik, ist Theaterpädagogik.“<sup>63</sup>*

### **3.3. Bildungsprozesse der Theaterpädagogik**

Immer im Blick darauf, dass der Eigenwert und der Charakter des theatralen Spiels nicht verloren gehen sollen, bietet die Theaterpädagogik eine Vielzahl von Bildungsmöglichkeiten, die „[...] *Den ganzen Menschen als vielfarbig schillernde Persönlichkeit ansprechen [...]*“<sup>64</sup> Diese werden im Folgenden kurz angeführt, um den Wirkungsrahmen und die Bedeutung der theaterpädagogischen Arbeit zu verdeutlichen.

Theaterspielen ist eine Auseinandersetzung mit der eigenen Person. Der Mensch zeigt sich in ihm als unverwechselbares Individuum mit seinen Besonderheiten, Fähigkeiten und Wünschen, die er offenbart. Somit erfolgt zumindest bis zu einem gewissen Grad eine bewusste Konfrontation mit dem

---

<sup>61</sup> Vgl.: Loy, Judith: Darstellendes Spiel als pädagogisches Mittel der Selbstreflexion. Wien: Diss., 2004. S. 61.

<sup>62</sup> Vgl.: Rottensteiner, Theaterpädagogik, S. 18.

<sup>63</sup> Belgrad, Jürgen: Theater & Pädagogik. In: Belgrad, Jürgen (Hg.): TheaterSpiel. Ästhetik des Schul- und Amateurtheaters. Hohengehren: Schneider, 1997. S. 106-115. S. 106.

<sup>64</sup> Eberhardt, Theaterpädagogik in der Pflege. S. 8.

Selbst, die zur Selbstdarstellung und Selbstprüfung führt. Dieser Vorgang ist ein wichtiger Teil der Identitätsbildung und der Persönlichkeitsentwicklung.<sup>65</sup>

Daher bietet es die Möglichkeit zum Ausdruck von Kreativität, Spontanität und Belebung der Phantasie.

*„Phantasie, Imagination, Vorstellungskraft – all dies sind Beschreibungen für ein Ausbrechen aus dem Alltag, aus der realen Welt.[...] Während die Flucht in den Wahn ein Überleben im Alltag unmöglich macht und den Menschen von seiner Umwelt isoliert und ihn auf sich und seine fiktive Realität zurückwirft, ist die fiktive Welt, die uns im Theaterspiel begegnet, eine öffentliche Welt, in der es Spielende und Zuschauer gibt, Geschichten- und Mythen erzähler und Stauende. Die Geschichten hallen nach, aber es sind Geschichten und der Schauspieler kehrt in seine Realität zurück.“<sup>66</sup>*

Theaterspiel fördert Wahrnehmung und Beobachtung und ist in hohem Maß auf das Bewusstsein des Schauspielers angewiesen. Dabei spielt sowohl die Selbstwahrnehmung, als auch die Fremdwahrnehmung, sowie die Wahrnehmung der Umwelt eine wichtige Rolle, welche die Voraussetzung für eine Reaktion auf das Geschehen ist.<sup>67</sup>

Aber theatrales Spiel ist auch Körperarbeit. Die körperliche Präsenz und die Bewegung des Körpers machen Theaterspiel erst möglich. Denn selbst wenn keine Bewegung stattfindet, ist dies fast immer ein Mittel zur Verdeutlichung.

*„[...] Der Körper ist dafür das wichtigste Medium. Über ihn vollziehen sich das gesamte Empfinden und die Steuerung des Geschehens. Die Bewegung mit ihm hängt mit der Welterschließung sehr eng zusammen.“<sup>68</sup>*

In theatralen Abläufen baut der Schauspieler eine enge Verbindung zu seinem Körper auf, die er auch benötigt, um Authentizität zu gewährleisten.

Der Gemeinschaftsprozess des Theaterspielens fördert Mitgefühl und Empathieverhalten. Theaterspiel ist ein Prozess der sich im Kollektiv vollzieht und ein Gruppenklima, in dem sich jeder angenommen und akzeptiert fühlt und aus sich herausgehen kann, ist daher wichtig für die Gestaltung

---

<sup>65</sup> Vgl.: Ebd., S. 5.

<sup>66</sup> Bidlo, Tanja: Theaterpädagogik. Einführung. Essen: Oldib, 2006. S. 116f.

<sup>67</sup> Vgl.: Ebd., S. 120.

<sup>68</sup> Nowak, Dana: Spielräume von Theater – Das Kindertheater als Grundlage zur Einübung von Strategien zur Alltagsbewältigung. Norderstedt: Grin, 2009. S. 28.

ästhetischer Erfahrungen. Die Sozialpädagogin Enikő Varga betont in ihren Überlegungen zur neuen Grundschule die Stärkung des Gruppengefühls und die Intensivierung zwischenmenschlicher Beziehungen durch theaterpädagogische Übungen. Das Spiel ist aber davon abhängig, inwieweit die Gruppenmitglieder aufeinander eingehen, Empathie zeigen und Rücksicht nehmen.<sup>69</sup> Theaterspiel findet nicht in Isolation statt, sondern bedeutet Gemeinschaft in der sich optimalerweise niemand zurückgesetzt oder ignoriert fühlt um zu erreichen, dass sich die Beteiligten öffnen und ihre Spielbereitschaft nicht eingeschränkt ist.<sup>70</sup> Theaterspiel steht im Wechsel von Entspannung und Konzentration und entspannt zu sein ist wichtig, denn jegliche Anspannungen blockieren die Wahrnehmung und Konzentration und mindern die Kreativität des Schauspielers. Bidlo verweist in diesem Zusammenhang auf Lee Strassberg, der Verfahren zur Entspannung entwickelte.<sup>71</sup> Dabei setzte er, um das Lampenfieber der spielenden Person einzuschränken, Entspannungsübungen ein, um die Konzentration auf die Rolle überhaupt erst möglich zu machen. Natürlich tragen Menschen Anspannungen aber auch in sich, die durch Stress, Probleme, Krankheit oder psychische Ursachen ausgelöst werden.<sup>72</sup> Um diese Spannungsfelder in der Theaterarbeit weitgehend außen vor zu lassen, sind entspannende Übungen und Verfahren angeleitet vom Theaterpädagogen gewinnbringend. Sprache und Stimme gelten als Werkzeuge des Theaterspiels. Die Sprache gilt als das Kommunikations- und Mitteilungsinstrument des Menschen, denn aus ihr und mit ihr wird er erst zu Handlungen befähigt. Marquardt zeigt hierbei auf, dass neben produzierten Tönen und Klängen die menschliche Stimme und damit die Sprache das Instrument ist, das (vor allem bei Kindern) am meisten Aufmerksamkeit erregt.<sup>73</sup> Sich klar und deutlich

---

<sup>69</sup> Vgl.: Varga, Enikő: Theaterpädagogik im Kontext des Grundschulunterrichts. Theaterpädagogische Methoden im schulpädagogischen Alltag mit Grundschulkindern. In: Heggen, Tanja / Götze Daniela (Hg.): Grundschule neu denken. Beiträge des Paderborner Grundschulalltags. Berlin: Lit, 2008. S. 65-71. hier S. 69.

<sup>70</sup> Vgl.: Bidlo, Theaterpädagogik, S. 114.

<sup>71</sup> Vgl.: Ebd., S. 123.

<sup>72</sup> Vgl.: Ebd., S. 123.

<sup>73</sup> Vgl.: Marquardt, Petra P.: Das große Lalula. Theater von Anfang an als schönes Erlebnis auf der Basis von spielerischer, symbolischer und festlicher Interaktion. In: Dan Dorste, Gabi

auszudrücken, die Stimme richtig einzusetzen, richtig zu atmen und die Hemmungen abzubauen und vor anderen Menschen zu sprechen, sind Prozesse, die im Laufe der Theaterarbeit notwendigerweise thematisiert werden.<sup>74</sup>

Improvisation gilt als Wiege des Theaterspiels. *„Improvisation als Methode ist mehr als ein theaterpädagogischer Ansatz- ob im Prozess oder im Resultat. Improvisation ist Arbeitsmethode und Stilelement zugleich.“*<sup>75</sup> Die Regisseurin und Theaterpädagogin Simone Neubauer verdeutlicht mit dieser Aussage die wichtige Rolle, die Improvisation in der darstellenden Kunst hat. Durch spontanes, freies Spiel, durch das Schöpfen aus der Situation und durch den Einbezug der Umgebung und die daraus resultierende Umgestaltung von Umständen vollzieht sich die Improvisation. Ein gestelltes Thema soll den Willen und die Motivation des Schauspielers wecken und auch das Ziel der Improvisation sein.<sup>76</sup>

Im Blick der Theaterpädagogik kann Improvisation als Anregung, als Versuchsfeld und als Weg zur szenischen Erfahrung gesehen werden. Denn Improvisation ist ein Abenteuer, ein Wagnis und wie Bildo es bezeichnet, eine „Einladung ins Ungewisse“<sup>77</sup>

Improvisation animiert zu Experimenten mit sich selbst und seiner Umwelt und gibt die Möglichkeit, Erfahrungen zu verarbeiten und zu sammeln. Die Rollenerarbeitung im Theaterspiel ermöglicht das Hineinversetzen in eine andere Rolle und die Verkörperung dieser ist wesentlich beim Theaterspielen. Egal ob es einer möglichst authentischen Darstellungsweise bedarf oder eher einer der Verfremdung- ein gründliches Studium der darzustellenden Rolle ist unumgänglich.

---

(Hg.): Theater von Anfang an! Bildung, Kunst und frühe Kindheit. Bielefeld: Transcript, 2009. S. 225-240. hier S. 233.

<sup>74</sup> Vgl.: Bildo, Theaterpädagogik, S. 129f.

<sup>75</sup> Neubauer, Simone: Improvisation als grundlegende Arbeitsmethode bei der Inszenierung von Dramen mit Jugendlichen. „Die Liebenden in der Untergrundbahn“ von Jean Tardieu. In: Hoffmann, Christel / Israel, Annett (Hg.): Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen. Weinheim, München: Juventa, 2007. S. 153-176. hier S. 155.

<sup>76</sup> Vgl.: Ebd., S. 156.

<sup>77</sup> Vgl.: Bildo, Theaterpädagogik, S. 140.

Nach dem Theaterpädagogen Jürgen Weintz beruht das Schauspielen in diesem Zusammenhang im Gegensatz zu anderen Formen ästhetischer Praxis auf ganzheitlichen Einführungs-, Ausdrucks- und Darstellungsweisen. Denn das Theater bietet dem Schauspieler die Möglichkeit, sein seelisches Innenleben durch szenische Materialisation zu erarbeiten.<sup>78</sup> In weiterer Folge hat der Schauspieler die Möglichkeit, sich in einer anderen Rolle zu erleben und muss die Gradwanderung zwischen Identifikation und Konstruktion des darstellenden Charakters meistern.<sup>79</sup> Reflexion und Rollenanalyse sind wesentliche Vorgehensweisen, die dem Schauspieler die Rollenerarbeitung erleichtern und verdeutlichen sollen, sowie individuelle ästhetische und psychosoziale Erfahrungen ermöglichen können.

Somit steht im Mittelpunkt des Theaters und der Theaterarbeit der Mensch, dessen Sinnenstätigkeiten, Vorstellungsvermögen, Körpergefühl und Phantasie entwickelt werden müssen. Auch das Ausdrucksvermögen und die Gestaltungskraft müssen geübt und verstärkt werden. Das alles gehört in den Bereich der Persönlichkeitsbildung und dennoch ist die Theaterpädagogik keine psychologische Disziplin.

Göhmann meint in diesem Zusammenhang:

*„Theaterpädagogik, verstanden als ästhetische Bildung im Sinne einer künstlerischen Auseinandersetzung mit Wirklichkeiten oder auch Fiktionen, impliziert die nicht nur selbstbezogenen Ansprüche des einzelnen an Pädagogik, Psychologie und Soziologie – vorausgesetzt sie werden nicht im Zentrum der Diskussion erhoben, sondern haben die Möglichkeit zur eigenständigen Integration. Nicht der Weg jener begrifflichen Paradoxie der ästhetischen Erziehung mit ihrer pädagogischen Programmatik, sondern jener einer ästhetischen Bildung erscheint der richtigere.“<sup>80</sup>*

---

<sup>78</sup> Vgl.: Weintz, Jürgen: Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. Butzbach, Griedel: AFRA, 1998. S. 178ff.

<sup>79</sup> Vgl.: Ebd., S. 185f.

<sup>80</sup> Göhmann, Theatrale Wirklichkeiten, S. 60f.

### 3.4. Der Theaterpädagoge und seine Arbeitsfelder

Damit der Theaterpädagoge Anleitungen zu darstellenden Spiel- und Gestaltungsprozessen geben kann, sollte er ausreichend über Erfahrungen und Kenntnisse im Bereich des Theaters und der Pädagogik verfügen.<sup>81</sup> Diese Erfordernisse kann der Theaterpädagoge nur dann erfüllen, wenn er als ersten Schritt bei sich selbst beginnt und sich über seine Wünsche und Ziele im Klaren ist, seine Qualifikationen und Erfahrungen in diesem Zusammenhang umsetzen, und seinen Standpunkt fachlich und authentisch vermitteln kann.<sup>82</sup> Eine gewinnbringende Kompetenz des Theaterpädagogen ist neben dem theoretischen Wissen, dem theatergeschichtlichen Wissen und der Kenntnis, wie ein Theaterbetrieb funktioniert auch die eigene praktische Erfahrung im schauspielerischen Bereich, denn durch eigene Erfahrung kann er nachvollziehen, was der Spieler durchmacht, wo er steht und sensibel und situationsgerecht darauf reagieren.<sup>83</sup> Göhmann betont die Notwendigkeit, dass ein Theaterpädagoge, zumindest im Laufe seiner Ausbildung, auch selbst schauspielerische Erfahrungen sammeln sollte:

*„Denn Theaterpädagogik bleibt trotz umfangreicher theoretischer Vorüberlegungen und theaterwissenschaftlichen Grundnahmen eine handlungsorientierte Fachdisziplin, die ihren Sinngehalt erst in der pragmatischen Anwendung erhält.“<sup>84</sup>*

Damit einher geht ein umfassendes Körperbewusstsein, über das der Spielleiter verfügen sollte. Dabei wäre eine intensive Sinneswahrnehmung, eine ausgeprägte Phantasie, Vorstellungsfähigkeit und Improvisation von Vorteil. *„Die Ausbildung von richtiger Atmung, Stimme und Sprechtechnik sowie die Erweiterung des Bewegungsrepertoires sind für den Spielleiter besonders wichtig.“<sup>85</sup>* Die geschulte Wahrnehmungs- und Beobachtungsfähigkeit des Theaterpädagogen ist nötig, um sichtbare und nicht sichtbare Prozesse, Zustände und Befindlichkeiten von einzelnen

---

<sup>81</sup> Vgl.: Ebd., S. 302.

<sup>82</sup> Vgl.: Wrentschur, Theaterpädagogische Wege, S. 18.

<sup>83</sup> Vgl.: Rottensteiner, Theaterpädagogik, S. 37.

<sup>84</sup> Göhmann, Theatrale Wirklichkeiten, S. 302.

<sup>85</sup> Krappinger, Eva M.: Mittendrin statt nur dabei. Theaterpädagogik als Möglichkeit zur Theatervermittlung. Wien: Dipl., 2005. S. 32.

Spielern oder der gesamten Gruppe, sowie mögliche Konflikte und Schwierigkeiten wahrzunehmen und flexibel darauf zu reagieren.<sup>86</sup>

*„Weiters sind Sensibilität im Umgang mit der Gruppe, im Bezug auf ihre Bedürfnisse, Konzentrationsfähigkeit und Blockaden, sowie Flexibilität und Improvisationsfähigkeit einerseits der Spielleitung, andererseits Organisation betreffend, erforderlich: Wenn eine Methode, aus welchen Gründen auch immer, nicht aufgeht, muss man etwas anderes ausprobieren (können).“<sup>87</sup>*

Ein echtes Interesse an den agierenden Personen ist notwendig und äußert sich in der Gestaltung einer Atmosphäre, die von gegenseitigem Vertrauen geprägt ist und in der Erschaffung eines Rahmens, in dem sich die Spieler sowohl wohlfühlen und orientieren, als auch angstfrei Impulse aufnehmen und selbst geben können.<sup>88</sup> Der Spielleiter muss viel Motivation und Energie in die Gruppe einbringen, darf sich aber nicht verausgaben, denn gleichzeitig sollte er Prozesse auf mehreren Ebenen verfolgen können und darauf flexibel, situationsgerecht und mit hohem kommunikativem Talent reagieren.<sup>89</sup> Dass alle Spieler über individuelle, diskrepante Persönlichkeiten verfügen und auf unterschiedlichen Stufen stehen, muss der Theaterpädagoge berücksichtigen und den Spieler einfühlsam und respektvoll dementsprechend behandeln. Dabei sollte allerdings eine spielerische und spaßorientierte Vorgehensweise gewählt werden, damit die Spiellust nicht verdorben wird und der Spieler gerne die Möglichkeit in Anspruch nimmt, eigene Ausdrucksmöglichkeiten durch theatrale Darstellungsweisen zu finden.<sup>90</sup> Die eigene Reflexion des Theaterpädagogen ist für die Funktion des Theatervermittlers wesentlich und gewinnbringend, um über aktuelle Arbeitsprozesse Klarheit zu bekommen, mögliche, nötige Problemlösungen zu finden und um die persönliche Weiterentwicklung zu gewährleisten. Denn eine realistische Selbsteinschätzung, das Wissen um

---

<sup>86</sup> Vgl.: Rottensteiner, Theaterpädagogik, S. 37.

<sup>87</sup> Krappinger, Mittendrin statt nur dabei. S. 33.

<sup>88</sup> Vgl.: Göhmann, Theatrale Wirklichkeiten, S. 302.

<sup>89</sup> Vgl.: Krappinger, Mittendrin statt nur dabei, S. 33.

<sup>90</sup> Vgl.: Rottensteiner, Theaterpädagogik, S. 38.

seine Schwächen und Stärken und die Verwertung von Erfahrungen ist für einen Theaterpädagogen der Grundstein zur erfolgreichen Arbeit.<sup>91</sup>

*„[...] benötigt ein Theaterpädagoge zusammengefasst in seiner Aufgabe als Begleiter künstlerischer Arbeit, die Beherrschung des theoretischen Fachwissens zum Gegenstand Theater, wie auch des praktischen Fachwissens. Weiters werden die Sicht über die Methodenvielfalt sowie die Perspektive des Sozialen genannt und abschließend das Gefühl für die Konzeption, um ein Projekt leiten zu können.“<sup>92</sup>*

Die Anwendbarkeit der Theaterpädagogik ist vielseitig und breit gefächert, denn die Menschen, mit denen gearbeitet wird, haben immer individuelle und unterschiedliche Bedürfnisse, auf die es gilt, einzugehen. Sie stehen als Persönlichkeiten im Mittelpunkt des theaterpädagogischen Projekts und die methodischen Vorgehensweisen müssen auf sie abgestimmt werden. Die divergenten Charaktere, Erfahrungen und Einstellungen der Theaterpädagogen bilden im Zusammenspiel mit den verschiedenen Arbeitsgruppen eine Gegebenheit, die es gilt fachlich, individuell und gewinnbringend auszubauen, zu nützen und damit zu arbeiten.

*„Durch das jeweilige Konstrukt von Theaterpädagogen und Arbeitsgruppe ergibt sich eine neue Mischung, die in ihrem Umfeld die gegebenen Hürden einer zielführenden Arbeit mit den persönlichen Ressourcen zu bewältigen hat.“<sup>93</sup>*

Die Theaterpädagogik wird in allen Altersklassen und sozialen Gruppen eingesetzt. Angesprochen werden Erwachsene, Kinder und Jugendliche genauso wie Senioren, Führungskräfte aus dem wirtschaftlichen Bereich, usw. Das Spektrum ist weitreichend und entwickelt sich dauerhaft weiter. Dementsprechend muss sich der Theaterpädagoge an den Aufgaben in dem jeweiligen Praxisfeld orientieren.<sup>94</sup>

---

<sup>91</sup> Vgl.: Krappinger, Mittendrin statt nur dabei, S. 34.

<sup>92</sup> Rottensteiner, Theaterpädagogik, S. 39.

<sup>93</sup> Ebd., S. 39.

<sup>94</sup> Vgl.: Eberhardt, Theaterpädagogik in der Pflege, S. 8.

#### 4. Theatertheorien als Grundlage der Theaterpädagogik

Bidlo verweist darauf, dass der Theaterpädagoge oft mit dem Schauspielpädagogen verwechselt wird, der die Grundlagen des professionellen Schauspielens entwickelt (hat).<sup>95</sup> Dem Schauspielpädagogen geht es allerdings darum, für ein Publikum zu spielen, wobei der Schauspieler, angelehnt an die jeweilige theatertheoretische Richtung, in seiner Darstellung möglichst professionell wirken soll. Es wird deutlich, dass im Gegensatz zur Theaterpädagogik hier nicht der Schauspieler, sondern die Wirkung des Schauspielers auf das Publikum im Mittelpunkt steht. In der Theaterpädagogik hingegen ist der Fokus auf den einzelnen Spieler selbst gerichtet, der für sich selbst und in der Gemeinschaft mit anderen Menschen Theater spielen möchte.

*„Auch wenn die Übergänge zwischen diesen beiden Polen fließend sind, so bleibt doch ein grundlegender Unterschied, dass nämlich Theaterpädagogik in erster Linie die Arbeit am Menschen, während Schauspielpädagogik die Arbeit an der Profession Schauspiel ist.“<sup>96</sup>*

In der Theaterpädagogik werden die Schauspieltheorien trotz der unterschiedlichen Gewichtung und Ziele als Grundlagen herangezogen. Die Vielzahl der Theatermethoden und Konzepte lässt es nicht zu, alle im Rahmen dieser Arbeit zu erfassen. Um dennoch einen Einblick in die theoretischen Grundlagen der Theaterpädagogik zu geben, wird im Folgenden auf drei einflussreiche Schauspieltheorien kurz eingegangen: Jene des psychologischen Realisten Konstantin Sergejewitsch Stanislawski, auf Bertolt Brechts „episches Theater“ und Augusto Boals „Theater der Unterdrückten“. Sie wurden ausgewählt, da sie als Grundpfeiler theatertheoretischer Methoden gelten und aufzeigen, wie aus der Praxis heraus theoretische Grundlagen entwickelt wurden.

---

<sup>95</sup> Vgl.: Bidlo, Theaterpädagogik, S. 41.

<sup>96</sup> Ebd., S. 41.

#### 4.1. Konstantin Sergejewitsch Stanislawski

Der Russe Konstantin Sergejewitsch Stanislawski (1863 – 1983), der als Schauspieler, Theaterpädagoge und Regisseur tätig war, gilt als wichtiger Vertreter des psychologischen Realismus *„[...] eines auf perfekte Illusion ausgerichteten Darstellungsstils, der mit Hilfe psychologischer Techniken Realität abzubilden vermag. Diese Richtung entstand zu Beginn des 20. Jahrhunderts [...]“*<sup>97</sup>

Daher steht bei ihm die „Kunst des Erlebens“ im Mittelpunkt, wobei die Schauspielkunst an sich immer der Wahrhaftigkeit verpflichtet ist. Die tragende Säule seines Lehrgebäudes umfasst vor allem die Berücksichtigung von kreativen Ursachen und Bedingungen des authentischen Theaterspiels, was das Nachvollziehen innerer Prozesse der darzustellenden Figur und Rolle durch den Schauspieler voraussetzt, um eine möglichst authentische Illusion der Wirklichkeit zu erlangen.<sup>98</sup> Darüber hinaus muss allerdings auch die Handlung des Stücks und in weiterer Folge das Handeln des Schauspielers wahrhaftig und damit immer logisch und begründbar sein.<sup>99</sup> Stanislawski stellt also die authentische Darstellung psychischer Zustände in den Mittelpunkt und somit das psychophysische Wechselspiel von Seele und Körper, von Innen und Außen.<sup>100</sup>

*„Meine Methode beruht darauf, die inneren und äußeren Vorgänge miteinander zu verbinden und das Gefühl für die Rolle durch das physische Leben des menschlichen Körpers hervorzurufen.“*<sup>101</sup>

Nach Bidlo müssen bei Stanislawski die gegebenen Bühnensituationen und Handlungen vom Schauspieler erzeugt werden und logisch nachvollziehbar sein, wodurch sie Einfluss auf die Phantasie des Darstellenden haben, der

---

<sup>97</sup> Bidlo, Theaterpädagogik, S. 42.

<sup>98</sup> Vgl.: Bidlo, Theaterpädagogik, S. 44.

<sup>99</sup> Vgl.: Ebd., S. 44.

<sup>100</sup> Vgl.: Roselt, Jens: Seelen mit Methode. Einführung. In: Roselt, Jens (Hg.): Seelen mit Methode. Schauspieltheorien vom Barock bis zum postdramatischen Theater. Berlin: Alexander, 2005. S. 8-73. hier S. 230.

<sup>101</sup> Stanislawski, Konstantin S.: Die Arbeit des Schauspielers an der Rolle. Fragmente eines Buches. Berlin: Verlag das europäischen Buch, 1983. S. 26.

somit in seinem kreativen Prozess immer neue Anregungen und Impulse erhält. So kann der Darstellende Bedingungen hervorrufen, die in weiterer Folge Emotionen auslösen, wobei der Übergang zwischen Bewusstem und Unbewusstem fließend ist. Hierfür hat Stanislawski Psychotechniken entwickelt, die das unbewusste Schaffen des Schauspielers fördern sollen, um Modalitäten zu gestalten, die die Annäherung an den darzustellenden Charakter auf eine möglichst natürliche Weise ermöglichen. Das Erleben und das Anregen des Unterbewussten steht dabei im Mittelpunkt und wird durch das Verkörpern der Figur nach Außen getragen und so für das Publikum sichtbar.<sup>102</sup>

Beim darstellerischen „als ob“ Handeln nach dem „Wenn, dann“- Prinzip geht es darum, wie man in seiner Rolle vor dem Publikum in Erscheinung tritt und wie überzeugend und glaubwürdig man dabei wirkt.<sup>103</sup> Das „als ob“ Handeln regt die Phantasie des Schauspielers an, was wesentlich ist, um sich in die darzustellende Figur hineinzusetzen. Die Einfälle der Phantasie müssen nach Stanislawski genau begründet werden, um auf der einen Seite diese weiter anzuregen und um auf der anderen Seite ein immer genaueres Bild des erfundenen Lebens zu schaffen. Dies kann durch die Disposition der W-Fragen „wer, wann, wo warum, wie“ vollzogen werden. Die von Stanislawski geforderte authentische, fühlende, „heiße“ Darstellung setzt also voraus, dass sich die Schauspieler zuerst selbst überzeugen müssen, bevor sie die Zuschauer von sich überzeugen können und vorweg erleben müssen, um verkörpern zu können.<sup>104</sup>

## **4.2. Bertolt Brecht**

Der Regisseur und Dramatiker Bertolt Brecht (1898 – 1956) entwickelte mit dem epischen Theater ein Antonym zum Ansatz des psychischen Realismus, wobei er sich gegen die Illusionswirkung auf der Bühne wehrt und ein politisch aktives Aufklärungstheater gründet, das besonders in den 50er bis

---

<sup>102</sup> Vgl.: Bidlo, Theaterpädagogik, S. 45.

<sup>103</sup> Vgl.: Hoppe, Theater und Pädagogik, S. 180.

<sup>104</sup> Vgl.: Roselt, Seelen mit Methode, S. 232f.

70er Jahren eine große Verbreitung fand.<sup>105</sup> Inhaltlich gesehen geht es ihm dabei darum, das menschliche Verhalten in Frage zu stellen und die Wahrnehmung für ökonomische und politische Zustände zu schärfen, sowie die Veränderung dieser Situationen durch das aktive Handeln des Zuschauers anzuregen. Dies resultiert aus der sozialistischen Idee der Veränderung von gesellschaftlichen Verhältnissen. Seine Theorie folgt der marxistischen Auffassung des schlecht handelnden Menschen, der, weil in einer kapitalistischen Gesellschaft lebend, auch dementsprechend handelt, wodurch das Verhalten des Menschen von der Rolle bestimmt wird, die er in diesem System hat.<sup>106</sup>

Es wird also deutlich, dass Brecht seine Schauspielkunst und Dramatik in den Dienst einer politischen Idee stellt, wobei er die Veränderung der Gesellschaft bezweckt.<sup>107</sup> Um gesellschaftliche Missstände und Machtverhältnisse aufzuzeigen und Veränderungen zu bezwecken, lässt Brecht das Publikum hinter die Figurenfassade blicken und erkennen, dass ein Widerspruch zwischen dem Dargestellten und dem eigentlichen Motiv der Figur besteht. Der Rezipient soll nicht mehr mitfühlen, sondern hinterfragen.<sup>108</sup>

Um eine kritische Auffassung und Auseinandersetzung des Rezipienten zu gewährleisten entwickelte Brecht den Verfremdungseffekt als Pendant zur Einfühlung um die Vernunft des Menschen anzusprechen. „[...] *Der Zweck dieser Technik des Verfremdungseffekts war es, dem Zuschauer eine untersuchende, kritische Haltung gegenüber dem darzustellenden Vorgang zu verleihen.*“<sup>109</sup>

Brecht hinterfragte die homogene Erscheinung des bürgerlichen Theaters, indem er dieses Konstrukt, welches das zentrale Identifikationsmuster sowohl für Schauspieler, als auch für Zuschauer dieser Zeit bildete, neu modellierte.

---

<sup>105</sup> Vgl.: Rottensteiner, Theaterpädagogik, S. 27.

<sup>106</sup> Vgl.: Bidlo, Theaterpädagogik, S. 67.

<sup>107</sup> Vgl.: Broneder, Gabriel: Der Aspekt der Emotion in den Schauspieltheorien von Stanislawski, Meyerhold, Craig und Brecht. Wien: Dipl.,2007. S. 76.

<sup>108</sup> Vgl.: Bidlo, Theaterpädagogik, S. 67.

<sup>109</sup> Roselt, Seelen mit Methode, S. 278.

*„Der Gedanke, daß es zwischen dem Himmel und der Bühne und der Erde des Publikums mehr gibt, als eine vierte Wand, Einfühlung und ihrem Schicksal ergebene Figuren, ist der bis heute inspirierende Clou an Brechts Theorie, der auch in einem postsozialistischen Kontext anregend wirkt.“<sup>110</sup>*

Das epische Theater Brechts hat das Schauspiel grundlegend verändert. Aus der theaterpädagogischen Perspektive ist sein Zugang insofern interessant, als dass er den Blick für das Detail hinter dem Dargestellten eröffnet und verschärft. Weiters bietet sich im Zeigestatut (im Anhalten und im Stillstand) einer Situation im Stück die Möglichkeit an, das Geschehen genauer zu hinterfragen.<sup>111</sup>

### **4.3. Augusto Boal**

Der aus Rio de Janeiro stammende Brasilianer Augusto Boal (1931 – 2009) war bis zu seinem Tod im Jahr 2009 als anerkannter Theaterpädagoge, Autor, Regisseur, Pädagoge, Therapeut und Politiker auf der ganzen Welt tätig. Er entwickelte ein Volkstheaterkonzept, das die sozialen und politischen Missstände sowie das vorherrschende Ungleichgewicht und die daraus resultierende Unterdrückung im Volk aufzeigen sollte. *„Über diese Bewusstmachung hinaus sollte das Volkstheater den Menschen gemeinschaftliche Handlungsmöglichkeiten zur Abschaffung dieser Missstände entwickeln helfen.“<sup>112</sup>* Er widmete sich also immer mehr den inneren Konflikten des Menschen und den Zwängen, die diese sich selbst auferlegen und betitelte sie mit „cops in the head“, womit er verdeutlichte, dass Menschen sich selbst und ihre innere Freude und Lebensenergie nicht zulassen, sondern sie unterdrücken und blockieren.<sup>113</sup> Boal, der in die Richtung Brechts tendiert, will durch das aktive Darstellen und Theaterspielen die Wahrnehmung anregen, Lernprozesse in Gang setzen

---

<sup>110</sup> Roselt, Seelen mit Methode, S. 277.

<sup>111</sup> Vgl.: Bidlo, Theaterpädagogik, S. 72.

<sup>112</sup> Ebd., S. 75.

<sup>113</sup> Vgl.: Wrentschur, Theaterpädagogische Wege, S. 53.

und eine reflexive Haltung auslösen. Neue Verhaltensweisen und Handlungen werden daher von dem Schauspieler im Theaterspiel im individuellen und politischen Bereich erprobt und geübt. Besonders dem Zuschauer gibt Boal im politischen Theater eine große Rolle, die ihn zum Agieren anregen soll. Deshalb gibt es für ihn im Theater der Unterdrückten kein herkömmliches Publikum, sondern nur aktiv teilnehmende Beobachter oder „Zuschauspieler“.<sup>114</sup> Er will die Zuschauer aber nicht nur zum Nachdenken und Hinterfragen anregen, sondern sie zum tatsächlichen Handeln auffordern, welches im theatralen Spiel erprobt werden kann. So wird der Zuschauer selbst zum Darstellenden.<sup>115</sup>

Das Theater der Unterdrückten erklärt Boal mit folgenden Worten:

*„Wir schafften den herkömmlichen Theaterproduzenten und – Zuschauer ab und machten das Volk zum Produzenten seines eigenen Theaters.“<sup>116</sup> [...] es zielt darauf dem Zuschauspieler zu helfen, sich in einen aktiven Protagonisten der dramatischen Handlung zu verwandeln und Alternativen für seine Situation zu proben und will ihn ermutigen, die Handlungen, die er auf der Bühne geprobt hat, in sein tägliches Leben zu übertragen.“<sup>117</sup>*

Dafür entwickelte er 1973 das „Statuentheater“ als ein Instrument der szenischen Untersuchung sozialer und politischer Zusammenhänge im Theater der Unterdrückten. Die Stillstellung des Geschehens und die Unterbrechung der Abläufe in Raum und Zeit, sowie die Erzeugung von Spielimpulsen bilden hier den Mittelpunkt und sind Aufgabe von Spielleiter und Schauspielern selbst, die den Zuschauer mit ein beziehen.<sup>118</sup>

In seinem „Unsichtbaren Theater“ werden aktuelle, diskussionswürdige Themen behandelt, die für die Gesellschaft wesentlich und interessant sind.<sup>119</sup> Theatergruppen schreiben Szenen, die sie an einem Platz in der Öffentlichkeit aufführen, wobei die Zuschauer aber nicht wissen, dass sie

---

<sup>114</sup> Vgl.: Boal, Augusto: Der Regenbogen der Wünsche: Methoden aus Theater und Therapie. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik. Band III. Berlin: Schibri, 2006. S. 51.

<sup>115</sup> Vgl.: Wentschur, Theaterpädagogische Wege, S. 48.

<sup>116</sup> Boal, Augusto: Theater der Unterdrückten. Frankfurt: Suhrkamp, 1979. S. 28.

<sup>117</sup> Boal, Der Regenbogen der Wünsche, S. 52.

<sup>118</sup> Vgl.: Günther, Michaela: Statuentheater. In: Koch / Streisand: Wörterbuch der Theaterpädagogik. Uckerland: Schibri, 2003. S. 295-297. hier S. 295f.

<sup>119</sup> Vgl.: Rottensteiner, Theaterpädagogik, S. 32.

Zuschauer sind und ihnen diese unechten Handlungsweisen nicht bewusst sind.<sup>120</sup>

Sein „Forumtheater“ ist eine weltweite Form des politisch – pädagogischen Mitspiel- und Improvisationstheaters. Es sollen Formen von sozialer und politischer Unterdrückung bewusst gemacht und Themen wie Macht- und Gewaltmissbrauch der Ordnungskräfte, Rassismus, Sexismus, unerträgliche Arbeitsbedingungen und niedrige Löhne als Ausdruck ökonomischer Abhängigkeit und Ausbeutung behandelt werden. Das Ziel ist die Entwicklung einer kollektiven Handlungsperspektive gegenüber den gesellschaftlichen Missständen. Wobei es der Proberaum für die Revolution und für Befreiung und Veränderung im wirklichen Leben sein soll, der mit der im Forumtheater behandelten gesellschaftlichen und politischen Praxis sehr eng verknüpft ist.<sup>121</sup>

Die Theaterformen und Methoden von Augusto Boal sind gewinnbringend für die Theaterpädagogik und umfassen Ideen und konkrete Arbeitsschritte, die direkt oder redigiert in der Arbeit mit Gruppen eingesetzt werden können. Themen, die aktuell sowie problematisch sind und die Spieler berühren, können aufgenommen und genutzt werden, um das Bewusstsein gemeinsam weiter zu entwickeln. Die Vermittlung der Erkenntnis, dass persönlicher Einsatz etwas verändern kann, führt zu einem gesteigerten Selbstwertgefühl. Auch die Theaterpädagogik bietet den Raum zum Probehandeln, um die Möglichkeit zu schaffen, Bewährtes im realen Leben umzusetzen.

---

<sup>120</sup> Vgl.: Boal, Theater der Unterdrückten, S. 82.

<sup>121</sup> Vgl.: Wrentschur, Michael: Forumstheater. In: Koch / Streisand, Wörterbuch der Theaterpädagogik. Uckerland: Schibri, 2003. S. 108-110. hier S. 108.

## 5. Theaterpädagogische Konzepte

Die Schauspieltheorien, die im Vorangegangenen erläutert wurden, entstanden aus der Praxis heraus und haben eine große Wirkung auf die Fachdisziplin der Theaterpädagogik. Sie werden als Grundpfeiler der Theaterpädagogik bezeichnet, da viele der Techniken und Methoden von Theaterpädagogen verwendet, und auch in Konzeptüberlegungen miteinbezogen werden.<sup>122</sup>

Eine bestimmte und allgemein gültige Methode und Theorie der Theaterpädagogik existiert nicht, denn theaterpädagogisches Arbeiten ist abhängig von der Gruppe, den Spielenden, sowie von Problemstellungen. Sowohl Methoden als auch theoretische Ansätze müssen dementsprechend flexibel gewählt und eingesetzt werden.

*„In der Theaterpädagogik gibt es keine feststehenden Methoden und Techniken. Es wird je nach Intention und Zielgruppe mit Spiel- und Schauspielansätzen gearbeitet.“<sup>123</sup>*

Um einen Einblick in die Vielfalt der theaterpädagogischen Konzeptionen zu schaffen, werden im Folgenden zwei unterschiedliche vorgestellt. Die beiden Konzepte wurden ausgewählt, da ihre Methoden besonders ausgeprägt und spezifisch sind.

Die Theorien von Stanislawski, Brecht und Boal sind nur eine kleine Auswahl der bereits bestehenden theoretischen Grundlagen, die laufend erweitert werden. Dabei beziehen sich viele neue Theorien auf bereits bestehende und bauen auf diese auf, wie zum Beispiel Ingo Schellers theaterpädagogisches Konzept an die Schauspieltheorie von Augusto Boal angelehnt ist.

Schellers und Johnstones theaterpädagogische Konzepte sind daher Weiterentwicklungen der klassischen theatertheoretischen Grundlagen, die sich an aktuellen Erkenntnissen orientieren. Von diesen Grundlagen sollte

---

<sup>122</sup> Vgl.: Bidlo, Theaterpädagogik, S. 73.

<sup>123</sup> Eberhardt, Theaterpädagogik in der Pflege, S. 15.

der Theaterpädagoge Informationen und Methoden entlehnen und diese in weiterer Folge auch anpassen und damit experimentieren.

### 5.1. Ingo Scheller

Ingo Scheller studierte Germanistik, Theaterwissenschaft und Sport in Deutschland und arbeitete bis 1973 als Lehrer. Seit 1973 ist er als Dozent für ästhetisches Lernen und szenisches Spiel an der Carl von Ossietzky Universität in Oldenburg tätig und habilitierte sich 1996.

*„[...] Sein Grundgedanke kreist dabei immer um die Frage, was das Spiel mit seinen verschiedenen Rollenübernahmen uns als Mensch erfahrbar macht und zwar erfahrbar über uns selbst, über andere Menschen und über soziale Prozesse.“<sup>124</sup>*

Er veröffentlichte zahlreiche Publikationen über das szenische Spiel und die szenische Interpretation von Dramen. Die verschiedenen Methoden und Techniken seiner Spielverfahren entnimmt er unter anderem den Arbeiten von Stanislawski, Strasberg, Brecht, Artaud, Boal und Moreno. Die Frage nach dem Sammeln von Erfahrungen im Spiel durch die Rollenübernahme steht dabei allerdings immer im Mittelpunkt. Zwei Aspekte gelten als wesentliche Merkmale seiner Konzeption des szenischen Spiels:<sup>125</sup>

- 1) Die Auseinandersetzung des Spielers mit seiner eigenen Person
- 2) Die Auseinandersetzung des Spielers mit der fiktionalen Rolle

Den Fokus bildet dabei die Erarbeitung von Lehrstoff durch das szenische Lernen, wobei die Lernenden selbst zu Beteiligten werden sollen und ihre Erfahrungen, Erlebnisse und Gefühle die Basis für die Erkundung der Lehrinhalte bilden.

*„Es geht Scheller nicht darum geeignete Methoden zu entwickeln, um schauspielerisches Know – how zu vermitteln, sondern Lern- und Erkenntnisprozesse anzustoßen, in denen körperliche und sprachliche*

---

<sup>124</sup> Bidlo, Theaterpädagogik, S. 94.

<sup>125</sup> Vgl.: Ebd., S. 94.

*Ausdrucks- und Verhaltensweisen der Lernenden als Grundlage für den Erkenntnisprozess betrachtet werden und der zu vermittelnde Stoff nicht nur durch Abstraktion verinnerlicht werden muss und zu affektneutralem Stoff gerinnt.“<sup>126</sup>*

Seine wichtigste Frage gilt den sozialen Erfahrungen und den situativen Bedingungen, die die Menschen dazu bringt ihre Emotionen, Phantasien und Wünsche auf andere zu übertragen und diese, auch gewaltsam, zu bekämpfen.<sup>127</sup> Schellers szenisches Erkunden, szenisches Einfühlen und szenisches Reflektieren ermöglichen es, Inhalte lebendig und mit allen Sinnen zu erleben und sich im Fundament der persönlichen Erfahrung des Einzelnen zu verankern. Das szenische Verändern steht in einem anderen Zusammenhang und hat nicht den Unterrichtsinhalt, sondern das Individuum und seine Persönlichkeit im Blickfeld und möchte einen Erprobungsraum für Verhaltensalternativen bezogen auf unerfüllte Wünsche, Konfliktlösungen und Widerstände bieten. Das szenische Spiel ist kein Theaterspiel im altbekannten Sinn, da immer wieder in die Darstellungsweise eingegriffen wird um bestimmte Merkmale, Situationen und Veränderungen aufzuzeigen. Allein der pädagogische Prozess steht im Mittelpunkt und wendet sich mit seinem körperlich–emotionalen Ausdrucksverhalten an Schüler. Ingo Scheller sieht sein szenisches Spiel als Lernform, die sowohl in Schulen, als auch in Hochschulen, in der Sozialarbeit, in der Weiterbildung, in Supervisionen und weiteren Feldern ihren Platz finden sollte.<sup>128</sup>

## **5.2. Keith Johnstone**

Keith Johnston (geboren 1933) arbeitete 1956 – 1966 als Dramaturg, Regisseur und Autor am Royal Court Theater in London. Während seiner Unterrichtszeit an der Royal Academy of Dramatic Art entwickelte er neue Methoden, die besonders die Spontaneität der Studenten fördern sollte. Er

---

<sup>126</sup> Ebd., S. 94.

<sup>127</sup> Vgl.: Scheller, Ingo: Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin: Cornelsen Scriptor, 1998. S. 12.

<sup>128</sup> Vgl.: Bidlo, Theaterpädagogik, S. 102f.

plädierte auf einen Bruch mit den starren Verhaltensregeln des traditionellen Schauspiels auf der Bühne und entwickelte im Gegensatz dazu, ausgehend von seinen anarchischen Schauspielübungen wiederum Regeln, die die Spontaneität und die Freude am Theaterspiel gewährleisten sollten. 1971 verließ er England und zog nach Kanada um bis heute an der Universität von Calgary zu lehren, wo er seinen Schwerpunkt auf das Improvisationstheater legte.

Er begründete „*quasi aus dem Leben heraus diese Kreativform, indem er die Forderung in einer diskutierenden Autorenrunde stellte, nicht zu reden bzw. nicht zu diskutieren, was man auch darstellen könne.*“<sup>129</sup>

Der Autor zahlreicher Stücke und Bücher beschäftigt sich in seiner Arbeit vor allem mit der Improvisation und dem Einsetzen von Masken. Als Grundbasis seiner Arbeit gilt die Förderung der Wahrnehmung, der Phantasie, der Vorstellungskraft und der Spontaneität, wobei sein theaterpädagogisches Ziel aber über die Kunst der Improvisation an sich hinausgeht. Denn er möchte aufzeigen, dass ähnlich wie in der Improvisation, auch im Leben alles veränderbar und entwicklungsfähig ist, sei es die Persönlichkeit des einzelnen Menschen oder dessen Verhaltensweisen.<sup>130</sup> Obwohl sich Johnston eigentlich an professionelle Schauspieler wandte, erkannte er nach einiger Zeit die Bedeutung der persönlichkeitsbildenden Aspekte seiner Arbeit auch für den täglichen Alltag und begann zusätzlich, mit Laien zu arbeiten. Pädagogische Kernpunkte dabei sind vor allem das Vertrauen auf seine eigenen schöpferischen Ressourcen und das Leben im Augenblick, sowie die Weiterentwicklung und Sensibilisierung von menschlicher Interaktion und natürlich auch das Kennenlernen des Innenlebens und der Oberfläche des Theaters.<sup>131</sup>

---

<sup>129</sup> Klabach, Andrea: Improtheater und Theaterpädagogik. Essay. Norderstedt: Grin, 2007. S. 4.

<sup>130</sup> Vgl.: Bidlo, Theaterpädagogik, S. 104f.

<sup>131</sup> Vgl.: Johnstone, Theaterspiele, S. 33.

## 6. Theatrales Spiel

### 6.1. Theater - spielen

Theater wird von der Problematik der Bestimmung des Verhältnisses von Wirklichkeit und Fiktion geprägt. Das besondere an diesem Verhältnis ist die Untrennbarkeit von Subjekt und Objekt des künstlerischen Prozesses und die zeitliche und räumliche Identität von Rezeption und Produktion. Die Beteiligten lassen sich auf die Theatersituation freiwillig ein und sehen bewusst den Schauspieler, der so tut, als wäre er eine Figur, in einem Bühnenraum, der so eingerichtet ist, als würde es sich um den Ort des Spiels handeln.<sup>132</sup>

*„Obwohl es sich nach der bewussten Vereinbarung aller Beteiligten dabei um eine entpragmatisierte, fiktive Situation handelt, kann diese Einschätzung nicht als gleichbedeutend mit ihrer Beurteilung als „unwirklich“ oder „unernsthaft“ angesehen werden. Vielmehr muß dem Spiel ein eigenes, wirklichkeitskonstituierendes Moment innewohnen.“<sup>133</sup>*

Spiel setzt immer die gleichzeitige Realisierung von realem und fiktivem Verhalten voraus. Daher muss sich der Spielende dessen bewusst sein, dass er sich in einer fiktiven Situation befindet. Denn so, wie auch seine Gefühle vielschichtig sind, so ist es auch sein Bewusstsein.<sup>134</sup>

Die Theaterpädagogin Ulrike Hentschel weist darauf hin, dass ähnlich auch die Rezeptionssituation als „Spiel“ bezeichnet werden kann. Voraussetzung für „Theater als Spiel“ ist das Einlassen von Spielenden und Zuschauern auf die Spielsituation als „wirkliche“. Reaktionen und Emotionen, die infolge dieses Wahrnehmens des Spiels hervorgerufen werden, sind wirklich und lassen sich nur schwer von alltäglichen Erlebnissen abgrenzen.<sup>135</sup>

---

<sup>132</sup> Vgl.: Hentschel, Ulrike: Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1996. S. 141.

<sup>133</sup> Ebd., S. 141.

<sup>134</sup> Vgl.: Hentschel, Theaterspielen als ästhetische Bildung, S. 142.

<sup>135</sup> Vgl.: Ebd., S. 142.

Aber was ist neben all diesen Faktoren die wesentliche Begriffsbedeutung, die dem Theaterspiel in der Theaterpädagogik zugeschrieben werden kann?

Das Spiel bildet das Fundament des Theaters – es umfasst den Prozess der Inszenierung bis zur Aufführung. Die Zeit, in der experimentiert wird, improvisiert, sowie die Rolle studiert wird, Texte gelernt und theatrale Erfahrungen gesammelt werden, definiere ich als die Zeit des „Spiels“. Das, was in der Probe geschieht, der schöpferische Prozess selbst, bildet und ist das theatrale Spiel.<sup>136</sup>

## 6.2. Das Spiel und die Theaterpädagogik

Das Spiel und die Disziplin der Spielpädagogik wurden in den ersten Kapiteln dieser Arbeit näher erläutert. Darauf aufbauend soll die Bedeutung, die das Spiel konkret für die Theaterpädagogik und in weiterer Folge für die Selbstbildung des Spielenden hat, verdeutlicht werden.

Kadir Cevik beschreibt das Theater in seiner Doktorarbeit zum Thema „Spiel- und Theaterpädagogik als Fundament in der Regiearbeit“ als Bestandteil des Spiels, Theater= Spiel.<sup>137</sup> Das Theater birgt das Leben in sich und schöpft auch daraus. Daher ist das, was auf der Bühne gezeigt wird, ein kleinerer Teil des Lebens. Das ist auch der Unterschied zwischen dem Theater und anderen Spielvarianten, denn im engeren Sinn ist Theater ein Spiel und im weiteren Sinn ist es eine Kunst und ein kulturelles System.<sup>138</sup> Der Prozess des Theaterspiels beginnt mit dem Spiel und das was geschieht, vollzieht sich in einer zweiten Wirklichkeit, in der das Theater zu einer Kunst wird, die das Leben direkt als Material nimmt.<sup>139</sup>

---

<sup>136</sup> Vgl.: Cevik, Kadir: Spiel- und Theaterpädagogik als Fundament in der Regiearbeit. Hamburg: Verlag Dr. Kovac, 1999. (= Erziehung – Unterricht - Bildung; 70). S. 10ff.

<sup>137</sup> Vgl.: Ebd, S. 13.

<sup>138</sup> Vgl.: Fischer – Lichte, Erika: Semiotik des Theaters. Band 1. Tübingen: Narr, 1983. S. 7ff.

<sup>139</sup> Vgl.: Cevik, Spiel – und Theaterpädagogik, S. 13.

Das theatrale Spiel ist demnach in der Theaterpädagogik ein Werkzeug und eine Möglichkeit für den Schauspieler, um seine Ausdrucksmöglichkeit, seine Glaubwürdigkeit und seine Wahrnehmung durch dieses zu untersuchen, zu experimentieren und zu erproben und in weiterer Folge um die Brücke zwischen Realität und Fiktion aufzubauen.<sup>140</sup> Der Prozess des angeleiteten Theaterspielens bietet dem Schauspielenden die Möglichkeit, sich von seiner Phantasie anleiten und inspirieren zu lassen, sein Können phantasievoll einzusetzen und seine Rolle in Bezug auf bereits erworbene Erfahrungen zu erschaffen und zu beleben.<sup>141</sup>

### **6.3. Theater und Spiel im Vergleich**

Im Folgenden wird ein Strukturvergleich von Spiel und Theaterspiel aufgezeigt, wobei ich mich in meinen Ausführungen an die Auffassungen des Theaterpädagogen Jürgen Weintz anlehnen werde, da diese sich mit dem Verständnis von Theater und Spiel dieser Arbeit decken.<sup>142</sup>

Das Theater wird aufgrund seiner Beschaffenheit meist den Sphären Ritual und Kult zugeordnet. Da das Ritual allerdings eher auf nicht-rationalen Elementen beruht, sein Ablauf festgelegt und standardisiert ist und den Beteiligten wenig Freiräume lässt, besitzt es einen gewissen Zwangscharakter, der nicht auf Unterhaltung abzielt, sondern zum Ziel hat, Traditionen zu bewahren. Theater hingegen wird in der Dialektik von Affekt und Intellekt oder Identifikation und Konstruktion entfaltet. Es ist bestimmt von Eigeninitiativen und Freiwilligkeit, sowie einem stärkeren Unterhaltungscharakter und kann im Gegensatz zum Ritual aufgrund seines Charakters und seiner Gestaltungsspielräume Aussagen treffen, die in die Zukunft weisen.<sup>143</sup>

Den Ursprung des Theaters eher aus dem Spiel abzuleiten als aus dem Ritual ist nachvollziehbar, denn sowohl das Spiel, als auch das Theater sind

---

<sup>140</sup> Vgl.: Ebd, S. 17f.

<sup>141</sup> Vgl.: Ebd, S. 20ff.

<sup>142</sup> Vgl.: Weintz, Theaterpädagogik und Schauspielkunst, S. 264ff.

<sup>143</sup> Vgl.: Ebd, S. 264f.

ein Ort zweckfreien Vergnügens, der dem Drang des Menschen nach Darstellung vor Publikum entspringt und sich aufgrund seiner Unvorhersehbarkeit im Ablauf vom Ritual unterscheidet.

*„In der Tat sind beide Verfahren, Spiel und Theater, aufgrund einiger wesentlicher Analogien im Hinblick auf ihren Subjekts- und Sozialbezug strukturverwandt, wenn auch das Theaterspiel über das Spiel hinausweist, denn es stellt – selbst im theaterpädagogischen Kontext – immer auch eine publikumsorientierte, künstlerische Betätigung dar.“<sup>144</sup>*

Weintz zählt einige Strukturmerkmale auf, die das Spiel charakterisieren und auch auf das Theaterspiel zutreffen:

Die Zweckfreiheit und Dysfunktionalität des Spiels entspricht der des Theaterspiels, wenn man von dem sehr wohl wichtigen Zweck der Publikumswirkung absieht. Im Theater werden, ähnlich wie beim Spiel, Erfahrungen erfasst, die nicht in alltäglichen Zusammenhängen aufgehen.<sup>145</sup>

Theater und Spiel (vor allem symbolische Spiele wie das Rollenspiel) vollziehen sich in einer Sphäre von Fiktion und nicht ernsthafter Quasirealität, die es zulässt, vom Alltag abweichende Situationen und Handlungen zu erproben und Probleme sowie Verdrängtes zu bewältigen.<sup>146</sup>

Sigmund Freud sieht eine große Ähnlichkeit zwischen dem Theaterspiel und dem Spiel des Kindes. Denn das teilnehmende Zuschauen beim Schauspiel bewirkt bei der Identifikation mit dem Protagonisten auf der Bühne dasselbe, wie wenn das Kind beim Spiel „Im Mittelpunkt des Weltgetriebes“ steht.<sup>147</sup>

Freud verweist auch auf die ersten Versuche künstlerischen Schaffens im kindlichen Spiel: *„Jedes spielende Kind benimmt sich wie ein Dichter, indem es sich eine eigene Welt erschafft oder, richtiger gesagt, die Dinge seiner Welt in eine neue, ihm gefällige Ordnung versetzt.“<sup>148</sup>* Der Psychoanalytiker sieht eine Ähnlichkeit von kindlichem Spiel, Phantasien und Tagträumen der

---

<sup>144</sup> Vgl.: Ebd, S.265.

<sup>145</sup> Vgl.: Ebd, S. 266.

<sup>146</sup> Vgl.: Ebd, S. 266.

<sup>147</sup> Vgl.: Ebd, S. 267.

<sup>148</sup> Sigmund Freud: Der Dichter und das Phantasieren, zitiert nach Brüggemann, Heinz: Walter Benjamin. Über Spiel, Farbe & Phantasie. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2007. S. 103.

Erwachsenen und künstlerischer (theatralischer) Praxis, da sie alle die Möglichkeit für Korrekturen gegenüber einer unbefriedigten Wirklichkeit bieten.

Der kathartische Effekt durch die Objektivierung von Leidenschaft schafft Abstand zu Gefühl und Handlung und bringt damit eine Öffnung für reflexive Prozesse. Das Theaterspiel bietet sowohl für Spieler als auch Zuschauer die Möglichkeit sinnlich- emotionale Eindrücke über abweichende Handlungs- und Lebensmöglichkeiten zu erlangen und Selbstinterpretation durch das Erkennen unterdrückter Wünsche und Phantasien zu vollziehen. Diese Tatsache zeigt, dass sowohl das Spiel, als auch das Theaterspiel scheinbar ähnlich eine quasi- therapeutische- kathartische Funktion haben können, indem sie Unterdrücktes, Verdrängtes und Nichtbewältigtes innerhalb einer virtuellen Welt aufzeigt und eine Bearbeitung dafür bietet.<sup>149</sup>

Weiters kann das spontane, ganzheitliche, konzentrierte Spiel des Kindes mit dem künstlerischen Prozess, einen Vorgang voll und ganz mit allen geistigen und seelischen, sowie körperlichen Mitteln lebendig werden zu lassen und diesen auch noch in der Reproduktion als einmalig und spontan zu empfinden, verglichen werden.

Als weitere Gemeinsamkeit von Spiel und Theater nennt Weintz die Möglichkeit für die Setzung eigener Regeln und deren Brechung und Umgestaltung, denn auch die ästhetische Gestaltung im Theater vollzieht sich in einem regelhaften Prozess, in welchem alle Regeln zugleich überschritten werden, denn er findet wie das Spiel in einem Spannungsverhältnis zwischen Freiheit und Regel statt, indem es spontane Impulse fordert und dennoch eine Notwendigkeit besteht, bestimmten Regeln zu folgen (Deutung des Stoffes, vereinbarte Spielweise, Genre und Ausstattung, zeitliche Abläufe, Absprache zu den Figuren, die dargestellt werden usw.).<sup>150</sup>

Auch die Bereitschaft zur Selbstdistanzierung liegt dem Spiel und dem Schauspiel inne. Die Lust an der Verwandlung in einen anderen Charakter gilt für den Schauspieler und auch für das spielende Kind, denn dieses

---

<sup>149</sup> Vgl.: Weintz, Theaterpädagogik und Schauspielkunst, S. 267.

<sup>150</sup> Vgl.: Ebd, S. 268.

versucht (zumindest vorübergehend) die eigenen Bedürfnisse nach Überlegenheit und Gewinn gegenüber schwächeren Mitspielern zu unterdrücken, um die Lust an der Spannung und Überraschung im Rahmen selbstgesetzter Regeln zu erleben. Der Theaterpraktiker und Theoretiker Richard Schechner überträgt diesen Gedanken der Selbsttransformation im Spielgeschehen auch auf das Theater, denn der Schauspieler wird zu einem anderen. Das heißt, sein „Ich“ verwandelt sich mit der Begegnung mit dem „Nicht- ich“ der Rolle in ein anderes, neues Wesen, dem „Nicht- nicht- Ich“. In dem transformatorischen Akt kann der Schauspieler gar nicht mehr bestimmen, wer er eigentlich ist. Er verwandelt sich in einen anderen, ohne aber aufzuhören, er selbst zu sein.<sup>151</sup> Die Selbstdistanzierung im Theater reicht aber weiter als die im Spiel, denn der Schauspieler distanziert sich nicht nur von seinem gewohnten Selbstkonzept, indem er sich einer fremden Rolle nähert, sondern entwickelt auch eine besondere Form der Selbstbeobachtung. *„Diese beruht auf der erforderlichen Distanzierung von der mit eigenen leibseelischen Mitteln entworfenen Figur, sowie auf der reflexiven, kalkulierten Überprüfung und Variierung der Bühnenhandlung.“*<sup>152</sup> Regeln zu ändern und Selbstdistanziertheit im Spiel können als Vorform ästhetischen Handelns gesehen werden und somit auch als Vorbereitung auf das Theaterspielen. Denn das Kind muss im Spiel auf die Ausdruckqualität einer erfundenen Gewohnheit vertrauen. Durch Spielregeln kann das Kind sein Handeln erstmals objektivieren, Distanz zu ihm herstellen und es verändern. Die ästhetisch- theatralische Praxis wiederum kann als Fortsetzung und kulturelle Weiterentwicklung des Spiels gesehen werden. Neugierde und Forschungsdrang, sowie Spaß an Abwechslung, Überraschung und Neuem sind ebenfalls strukturelle Gemeinsamkeiten, die das Spiel und das Theater kennzeichnen. Stanislawski verweist im Zusammenhang von echter Ergriffenheit von der Welt und der persönlichen Authentizität als Maßstab für gute Rollenarbeit des Schauspielers auf das Spielen des Kindes.<sup>153</sup>

---

<sup>151</sup> Vgl.: Ebd, S. 268.

<sup>152</sup> Vgl.: Ebd, S. 269.

<sup>153</sup> Vgl.: Ebd, S.269.

Die genannten vielfachen Gemeinsamkeiten von Spiel und Theater legen den Schluss nahe, dass diese beiden Sphären weitgehend identisch sind. Es ist aber für das professionelle Theater und auch für die Theaterpädagogik sehr wichtig, die Differenzen, die dennoch zwischen Theaterspiel und reinem Spiel bestehen, aufzuzeigen:

Die Nähe der Theaterhandlung zur Realität ist normalerweise größer als beim reinen Spiel (das Rollenspiel ausgenommen), denn das Theater stellt Ereignisse dar, die in einer wirklichen oder in einer unwirklichen Welt stattgefunden haben oder stattgefunden haben könnten und somit zeigt es einen ernstgemeinten Bezug zur Wirklichkeit auf. Weintz sieht den Grund für diese Nähe in den interaktionalen und leibseelischen Parallelen der Bühnenvorgänge zum wirklichen Leben. Die Verschmelzung von Fiktion und Realität vollzieht sich im Theater noch drastischer als im Spiel. Dies liegt an der psychisch-emotionalen Anteilnahme und Präsenz der Schauspieler, wenn sie eins werden mit der Figur, die sie darstellen. Die Glaubwürdigkeit der Handlung, die gefordert wird, sowie das enttarnende, affektvolle Spiel, das Inneres nach außen bringt und die ehrliche Interaktion zwischen den Bühnenfiguren begünstigen das Verschwimmen der Grenze zwischen Wirklichkeit und Fiktion. Durch eine anti-illusionäre Darstellungstechnik kann dies allerdings aufgehoben werden.<sup>154</sup>

Ein weiterer wichtiger Unterschied zwischen Theater und Spiel ist, dass das Theater aus soziologischer Perspektive über das Spiel an sich weit hinausgeht. Durch die ästhetische Betätigung und die Publikumsorientierung ist es eher der Kunst zuzuordnen. Das Theater ist nicht zweckfrei, so wie es das Spiel ist, denn das zentrale Ziel ist fast immer das Einwirken auf den Zuseher. Die Orientierung zum Publikum ist ein wesentliches, unübersehbares Unterscheidungskriterium zwischen Theater und Spiel. Während im reinen Spiel das Handeln für- und miteinander stattfindet, beruht das Theater auf dem Handeln vor anderen und zielt auf deren Bestätigung und Reaktion dieser Zuseher ab.

---

<sup>154</sup> Vgl.: Ebd., S. 270.

Während das Spiel eine spezifische Handlungsform ist, die dem Spielenden die Aneignung sozialer Verhaltensweisen ermöglicht, Platz bietet um Erlebnisse und Probleme zu verarbeiten und den Erwerb psychischer Qualitäten begünstigt, geht Theater über dies weit hinaus. Man könnte das Theaterspielen im Gegensatz zum Spielen an sich sogar als Arbeitsform sehen (Rollendarstellung), da es ein ästhetischer Vorgang ist, bei dem es das Wesentliche ist, mit der eigenen Person lebendige Bilder darzustellen, die auf das Publikum wirken sollen.<sup>155</sup>

Das Theater verfügt also über viele wesentliche Strukturmerkmale des Spiels, zielt allerdings aufgrund der öffentlichen Präsentation und den Vorbereitungen, die diese notwendigerweise nach sich zieht, weit über das Spiel an sich hinaus.

*„Während das Spiel aus dem Bedürfnis nach lustbetonter Spannung, Realitätsbewältigung und sozialen Kontakten geschieht, streben die Akteure beim Theater die Umsetzung ihrer Ideen mit Hilfe spezieller, theatralischen - künstlerischer Mittel eine - auch für Außenstehende - nachvollziehbare Form an.“<sup>156</sup>*

Für die Theaterpädagogik ist diese Differenz von großer Bedeutung und der ästhetische Eigenwert des Theaters muss hier noch einmal besonders betont werden.

Die dennoch bestehenden Gemeinsamkeiten von Theater und Spiel führen, wie bereits in den Anfangskapiteln erwähnt, leider dazu, dass sich die Spielpädagogik oft mit der Theaterpädagogik gleichsetzt, ohne dem künstlerischen Medium Theater einen Raum zuzugestehen, der für ein differenziertes Ergebnis notwendig wäre.<sup>157</sup>

Hoppe definiert den Unterschied zwischen Spiel und Theater in der sinnlich-anschaulichen Hervorbringung ideeller Produkte des Theaters, die auch von anderen Menschen und nicht nur von der handelnden Person an sich wahrgenommen werden.<sup>158</sup>

---

<sup>155</sup> Vgl.: Hentschel, Ulrike / Ritter, Hans Martin: Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik. Berlin: Schibri, 2003. S. 19ff.

<sup>156</sup> Weintz, Theaterpädagogik und Schauspielkunst, S. 271.

<sup>157</sup> Vgl.: Ebd., S. 271.

<sup>158</sup> Vgl.: Hoppe, Theater und Pädagogik, S. 212ff.

Klar ist, dass sich Merkmale des Spiels und des Theaters überschneiden und ineinander verknüpft sind. Dennoch gibt es wesentliche Unterschiede, die man nicht außer Acht lassen darf: Die Publikumsorientiertheit und der stärkere Realitätsbezug des Theaters, sowie das ästhetische Element in der theatralen Kunst. Auch das bewusst formgebende Spiel und die Ernsthaftigkeit der Situations- und Alternativenerkennung dürfen vor allem in Hinblick auf die Theaterpädagogik nicht außer Acht gelassen werden. Das „theatrale Spiel“, deckt sich also in einigen Punkten mit dem reinen Spiel, unterscheidet sich aber dennoch (in den in diesem Kapitel aufgezeigten Aspekten) von diesem und ist daher als eigene „Spielgattung“ anzusehen.

## II. Selbstbildung durch theatrales Spiel

### 1. Der Bildungsbegriff

Der Begriff „Bildung“ zählt zu den ungenauesten Fachausdrücken der Pädagogik und wird in einer nahezu unüberschaubaren Vielfalt von Bedeutungen verwendet. Eine genaue Begriffserklärung ist schwierig, da das, was mit Bildung gemeint ist, von der jeweiligen kulturellen Epoche abhängig ist.<sup>159</sup> Der Bildungsbegriff war eine Zeit lang aus der Fachsprache verschwunden. Es wurde zwar vom Bildungssystem, Bildungseinrichtungen und Bildungspolitik gesprochen, aber sobald es um Lerninhalte oder sogar um Lehrpläne ging, wurde von Ausbildung oder Qualifikationen gesprochen. Grund dafür war, dass der Sinn des Bildungsbegriffs an sich zu verschwommen zu sein schien. Bildung wurde mit einem festen Bestand an Kenntnissen und Wissen gleichgesetzt und deckte sich mit dem Wort „Ausbildung“. Doch die Erkenntnis, dass neben Fachausbildungen übergreifende Fähigkeiten zu kurz kamen und geforderte allgemeine Qualifikationen, wie Teamfähigkeit oder Kommunikationsfähigkeit neben Fachkenntnissen gefordert wurden, ließ zu dem Ergebnis kommen, dass Eigenschaften, die die Persönlichkeit betreffen, weder in Kursen noch in Fachausbildungen geschult werden können.

Eine für diese Arbeit wesentliche Definition der Selbstbildung stammt von dem Professor und Pädagogen Johannes Merkel, der in seinem Werk *„Gebildete Kindheit. Wie die Selbstbildung von Kindern gefördert wird“* diese Thematik treffend auf den Punkt gebracht hat.<sup>160</sup>

---

<sup>159</sup> Vgl.: Hobmair, Hermann / Altenthan, Sophia u.a. (Hg.): Pädagogik. Köln: Stam, 1994. S. 93.

<sup>160</sup> Vgl.: Merkel, Johannes: *Gebildete Kindheit. Wie die Selbstbildung von Kindern gefördert wird*. Bremen: Lumiere, 2005. S. 14.

## 1.1. Der historische Bildungsbegriff

Der facettenreiche Bildungsbegriff des Altertums, des Mittelalters und der Neuzeit entwickelte sich zuerst vor allem in den Bereichen Theologie, Philosophie und Kunst. Mit dem antiken Entwurf der griechischen „paideia“ erlangte er seinen ersten Höhepunkt. Darin wurde der emanzipatorische und begründete Gedanke der Befreiung oder der partizipatorische Gedanke der Teilhabe an der Wahrheit entwickelt, wobei der Philosoph Platon als bedeutendster Bildungstheoretiker dieser Zeit gilt.<sup>161</sup>

Ab dem Mittelalter wurden die religiösen Elemente zum wichtigsten Bestandteil jeglicher Bildung und eine innere, sittliche Umgestaltung des Menschen stand im Zentrum dieser.<sup>162</sup> Bildung war demnach auf Gott ausgerichtet und ihr Ziel war es, sich an Gott anzunähern, ihm möglichst ähnlich zu werden und sich von sich selbst zu entfremden.

Der folgende humanistische Bildungsbegriff umfasste die freie und freiwillige Bildung, die sich in der Berufung des Menschen, sich selbst nach seinem eigenen freien Willen zum Menschen zu bilden, äußerte. Diese setzte aber sehr wohl eine gewisse geistige Elite voraus. Zeitgleich entwickelte sich daneben eine naturphilosophisch- organologischer Bildungsbegriff, bei dem das mittelalterliche Streben nach Gott zu Gunsten der Entfaltung von natürlich inneren Anlagen des Individuums in den Hintergrund gerückt wurde.<sup>163</sup>

Mitte des 18. Jahrhunderts wurde der Bildungsbegriff neu definiert und umfasste die Erlangung des persönlichen Glücks und den Dienst am Gemeinwohl.<sup>164</sup> Mit merklich (pseudo-) religiösem Akzent wurde demnach die Bildung zum Inbegriff der Selbstverwirklichung des Menschen.<sup>165</sup>

Der Begriff „Bildung“ wurde Ende des 18. Jahrhunderts von Alexander Humboldt weiter geprägt, der damit die wichtige Zielsetzung des neu

---

<sup>161</sup> Vgl.: Haselbach, Philipp: Erziehung zu Menschenwürde. Das pädagogische Denken und Handeln bei Gregor Girard. Freiburg: Academic Press Fribourg, 2007. S. 18.

<sup>162</sup> Vgl.: Ebd, S. 22.

<sup>163</sup> Vgl.: Ebd, S. 24.

<sup>164</sup> Vgl.: Kurzmann, Katharina: Grundbegriff Bildung. Ein kurzer Überblick. Norderstedt: Grin, 2006. S. 3.

<sup>165</sup> Vgl.: Haselbach, Erziehung zu Menschenwürde, S. 26.

entstehenden Schulsystems beschreiben wollte. Kennzeichnend dafür war, dass er sich auf die ganze Persönlichkeit bezog und nicht nur auf einzelnen Kenntnisse oder Fähigkeiten. Demzufolge zeichnete sich eine gebildete Persönlichkeit dadurch aus, dass sie neben konkreten Fachkenntnissen über eine darüber hinausgehende Allgemeinbildung, sowie eine Herzensbildung (mit Gefühlen im Einklang leben) und Charakterbildung (Verhalten, das der Gesellschaft gegenüber verlässlich und verantwortungsvoll ist) verfügt. Dieses Bildungsideal war in seiner Entstehung mit einer politischen und gesellschaftlichen Perspektive verbunden. Die Erziehung zur gebildeten Persönlichkeit sollte dem Fortschritt des Menschen dienen, indem jeder Einzelne alle Kräfte und Anlagen vollständig entfaltet und sie in den Dienst der Allgemeinheit stellte. Dieses Ideal wurde allerdings nicht erfüllt und die höhere Bildung wurde wieder zu einem Wissenskanon, den man beherrschen musste, um zu der besseren Gesellschaft zu gehören.<sup>166</sup>

## 1.2. Das aktuelle Bildungsverständnis

Ausgehend von dem humboldtschen Bildungsmodell entstand eine Bedeutung, die vor allem die Entwicklung zu einer ausgeglichenen und verantwortungsvollen Persönlichkeit meint, die alle Fähigkeiten und Anlagen gleichmäßig ausbildet und miteinander verknüpft. Was dazu führt, dass der alte Bildungsbegriff neu gedeutet werden muss:

*„Bildung heißt, sich ein Bild machen von der Welt. Und das heißt immer auch, sich ein Bild machen von sich selbst und den anderen in dieser Welt. Damit sind Bildungsinhalte genannt: es geht nicht immer nur um die äußere Welt, sondern auch um die innere Welt, das innere Erleben und die Beziehung in der Gemeinschaft.“<sup>167</sup>*

Das Wesentliche der Bildung ist also die Auseinandersetzung mit der Welt, und den Inhalten der Kultur, sowie mit sozialen und politischen Gegebenheiten. Durch diese Auseinandersetzung wird die Welt für den

---

<sup>166</sup> Vgl.: Merkel, Gebildete Kindheit, S. 14f.

<sup>167</sup> Ebd., S. 16.

Menschen verständlich, vertraut, greifbar und zugänglich und er lernt, Zusammenhänge zu erkennen, mit der Welt umzugehen und sich ihr angemessen zu verhalten. Zusätzlich kann sich der Mensch so aber auch selbst erschließen, denn an der Welt wird das eigene Ich erfahrbar. Er wird sich seiner Stellung in der Welt und unter Menschen bewusst, wird aufgeschlossen für die Wirklichkeit und wird fähig, in dieser selbständig zu leben.<sup>168</sup>

Bildung kann also als (Weiter-) Bildung der eigenen Persönlichkeit verstanden werden, ist immer subjektiv und dennoch gleichzeitig intersubjektive (Weiter-) Entwicklung von Gemeinschaft und Interaktion zwischen Menschen. Sie ist auch immer Bildung an der Sache, an Phänomenen und Ereignissen der Welt und durch sie wird geforscht und experimentiert.<sup>169</sup> Unter Bildung versteht man allerdings nicht nur den Prozess der Welterschließung, sondern auch das daraus resultierende Ergebnis. Dieses besteht darin, dass der Mensch über das, was er sich in der Auseinandersetzung mit der Welt angeeignet hat, verfügen und somit angemessen in der Welt agieren kann.<sup>170</sup> Bildung ist also die Eigeninitiative in der Auseinandersetzung mit den Dingen und dem Geschehen der Welt und das Entwickeln von eigenen Standpunkten und Meinungen durch die Konfrontation mit anderen Menschen.<sup>171</sup> *„Bildung meint die Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten in Selbstverfügung und aktiver Gestaltung mit dem Ziel der reflexiven Ausformung eines kultivierten Lebensstils.“*<sup>172</sup>

Schlussfolgernd lässt sich sagen, dass Bildung kein Privileg für eine bestimmte Klasse, Schicht oder Gruppe ist, sondern sich subjektiv und persönlich in jedem Menschen vollzieht. Es bedeutet auch nicht das Anhäufen von Wissen, sondern die Fähigkeit, Zusammenhänge zu erkennen,

---

<sup>168</sup> Vgl.: Hobmair, Pädagogik, S. 93.

<sup>169</sup> Vgl.: Merkel, Gebildete Kindheit, S. 16.

<sup>170</sup> Vgl.: Hobmair, Pädagogik. S. 93.

<sup>171</sup> Vgl.: Merkel, Gebildete Kindheit, S. 16f.

<sup>172</sup> Dollinger, Bernd / Raithel, Jürgen u.a.: Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007. S. 36.

mit der Welt angemessen umgehen zu können und sich diese zu gestalten. Dieser Prozess ist unabschließbar und vollzieht sich ein Leben lang.<sup>173</sup>

### 1.3. Bildung und Lernen

*„Es ist offensichtlich, dass Bildung in dieser Sicht ständige und vielfältige Lernvorgänge voraussetzt. Nur indem neue Verhaltensweisen, Fakten, Zusammenhänge bewusst angenommen und in die Gesamtpersönlichkeit eingefügt werden, kann sich Bildung entwickeln. Sie nährt sich sozusagen von vielen einzelnen Lerninhalten.“<sup>174</sup>*

Bildung kann aber in keinem Fall mit Lernen gleichgesetzt werden. Denn unter Zweiterem verstehen wir den Umstand, dass wir unser Repertoire von Fertigkeiten und Verfahrensweisen um einen spezifischen Punkt erweitern. Einzelne Informationen werden beim Lernen aufgenommen und in Beziehung zu anderen Informationen gesetzt, die sich jeweils wieder auf spezielle Wissensbestände beziehen.<sup>175</sup>

Die Entwicklung von „Kompetenzen“ wird in der aktuellen Diskussion um Bildung und Ausbildung oft als Synonym für den traditionellen Begriff der Bildung verwendet. Dieser Begriff verbindet Wissenserwerb und Wissensanwendung im Modus des Handelns und Könnens miteinander. So wird der Blick auf das Eigenpotenzial und die Leistung der Personen, die in verschiedenen Situationen gesellschaftlichen Lebens diverse Handlungsprobleme lösen sollen, gelenkt.<sup>176</sup> Dies hat zwar den Vorteil, dass der Blick von dem weggeht, was gelehrt wird und sich auf das richtet, was bei den Lernenden auch wirklich ankommt, allerdings besteht so die Gefahr, Bildung auf eine gewisse Anzahl notwendiger Kompetenzen zu reduzieren.<sup>177</sup>

---

<sup>173</sup> Vgl.: Hobmair, Pädagogik, S. 93.

<sup>174</sup> Merkel, Gebildete Kindheit, S. 17.

<sup>175</sup> Vgl.: Ebd., S. 17.

<sup>176</sup> Vgl.: Brödel, Rainer: Relationierungen zur Kompetenzdebatte. In: Siebert, Horst (Hg.): Literatur und Forschungsreport Weiterbildung Nr. 49. Bielefeld: Bertelsmann, Juni 2002. Seite 39-47. hier S. 39.

<sup>177</sup> Vgl.: Merkel, Gebildete Kindheit, S. 18.

Mittlerweile versteht man unter Kompetenz eine besondere Fähigkeit, wobei allerdings zwischen verschiedenen Kompetenzen unterschieden wird:

Neben den „Fachkompetenzen / Schlüsselkompetenzen“, die Eigenschaften zusammenfassen, die bestimmtes fachliches Können überhaupt erst ermöglichen, gibt es auch „Selbstkompetenzen“, die sich aus der Selbstwahrnehmung ergeben und in weiterer Folge ein eigenständiges und zielbewusstes Handeln ermöglichen. Ihnen kann man Fähigkeiten wie Selbstregulation, Körperbewusstsein, Autonomie, Frustrationstoleranz, Widerstandsfähigkeit oder Transitionskompetenz unterordnen. „Interaktive Kompetenzen“ umfassen die Fähigkeit sich mit anderen Menschen auseinanderzusetzen, mit ihnen zu kommunizieren, Empathie zu fühlen, kooperationsfähig zu sein, sowie Rücksichtnahme und Toleranz zu zeigen. „Lernkompetenzen“ inkludieren die Befähigung, Wissen zu beschaffen, dieses zu bearbeiten, es zu organisieren und es anzuwenden.<sup>178</sup>

Kompetenzen lassen sich konkret als Kategorien auffassen, die sich durch verschiedene Lernvorgänge ausbilden und sich dann auf neue Ereignisse oder Situationen übertragen lassen. Demnach müssten sie exakt definierbar und nachprüfbar sein. Aber dieser Ansatz erschöpft sich nach dem Pädagogen und Psychologen Martin Textor schon in der Aufzählung der Kompetenzen, ohne dass deutlich wird, warum gerade diese bestimmten Fähigkeiten ausgewählt wurden, wie sie zueinander stehen und welche wichtiger oder unwichtiger sind. Daher bleibt es weitgehend offen, auf welche Weise die Kompetenzförderung erfolgen soll und an welchen Inhalten welche Fähigkeiten ausgebildet werden.<sup>179</sup>

Bildung geht davon aus, dass der Mensch dazu in der Lage ist, Lerninhalte aufzunehmen, zu integrieren und anzuwenden, daher kann Bildung nicht in einer Aufzählung von Kompetenzen beschrieben werden.

---

<sup>178</sup> Vgl.: Merkel, Gebildete Kindheit, S. 19.

<sup>179</sup> Vgl.: Ebd., S. 20.

## 1.4. Bildungsziele

Die Pädagogik sieht wichtige Bildungsziele in der Erlangung von Selbstbestimmung, Solidarität und Mitsprache jedes einzelnen Individuums. Bildung sollte auf Welterschließung, Selbstverwirklichung und Mündigkeit ausgerichtet sein. Neben der Selbstbildung zielt sie aber auch auf eine gemeinsame Welterschließung ab und vollzieht sich besonders in der zwischenmenschlichen Begegnung, im gemeinsamen Leben und Lernen.<sup>180</sup> Deshalb vertraut die Bildungsarbeit darauf, dass der Lernende die Lerninhalte, die ihm angeboten werden, in einer Art und Weise aufnimmt, die ihm und seinen bisherigen Erfahrungen entsprechen.<sup>181</sup>

*„Ziel ist nicht ein Repertoire bestimmter Fähigkeiten, die man angeblich alle einmal brauchen wird. [...] Ziel ist vielmehr, Körper und Geist als Werkzeug der Wahrnehmung, des Handelns, des Denkens und Findens von Lösungen neuer, bisher nicht gedachter Fragen, weitestmöglich auszubilden.“<sup>182</sup>*

Daher ist es nahezu unmöglich und auf jeden Fall nicht zielführend allgemeingültige Bildungsziele festzulegen, denn der individuelle Charakter, und die sich ständig verändernde Gesellschaft und Umwelt ist laufenden Neuerungen unterworfen. Neben der Erlangung berufsspezifischer Fähigkeiten, dem selbstbestimmten Wachstum der Persönlichkeit und der Befähigung als autonomes Mitglied der Gesellschaft leben zu können, werden Kompetenzen wie die Teilnahme am kulturellen Leben, Kreativität und Selbstbeherrschung, Selbstständigkeit, Leistungsfähigkeit, Leistungsbereitschaft, Handlungsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Empathie, Toleranz, Lebens- und Alltagsbewältigung und viele mehr angestrebt.

---

<sup>180</sup> Vgl.: Fischer, Erhard: Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Stuttgart: Klinkhardt, 2008. S. 50ff.

<sup>181</sup> Vgl.: Merkel, Gebildete Kindheit, S. 20.

<sup>182</sup> Schäfer, Gerd: Bildung beginnt mit der Geburt. Welterschließung durch ästhetische Bildung. In: Sozialpädagogisches Institut Nordrhein-Westfalen (Hg.): Fachpolitischer Diskurs, Lebensort Kindertageseinrichtungen, Bilden – Erziehen – Fördern, Tagung vom 5. Juni 2000. S. 16.

## 2. Lernen

### 2.1. Aufnehmen und Verarbeiten von Informationen

*„Lernen ist ein lebensnotwendiger Vorgang und zugleich eine wundervolle Möglichkeit für den Menschen. Notwendig ist es nicht nur, weil der Mensch mit einer vergleichsweise schwachen Instinktausstattung geboren wird, sondern weil sich seine (Um-) Welt aus unterschiedlichen Gründen immer wieder ändert und er sich mit ihr ändern oder sich befähigen muss, seine Welt zu ändern.“<sup>183</sup>*

Dass Lernen natürlich und auch lebensnotwendig ist, ist unumstritten. Doch der Prozess des Lernens an sich ist aber noch immer nicht zur Gänze erforscht. Was beim Lernen passiert, beschäftigt schon seit längerer Zeit Wissenschaftler und deren Untersuchungen, denn man erhofft durch die Antwort auf diese brennende Frage Methoden entwickeln zu können, die das Lernen erleichtern, begünstigen und es effizienter gestalten.

Aus psychologischer Sicht wird das Lernen vor allem mit verschiedenen Verhaltensexperimenten erklärt, nach denen man Lerninhalte besonders über verschiedenste positive Verstärkungen verwurzeln kann. Die Konditionierung ist auch das Fundament der Lerntheorie, die davon ausgeht, dass innere Vorgänge dem wissenschaftlichen Experiment grundsätzlich nicht zugänglich sind. Gedanken und Gefühle des Menschen werden als „black box“ bezeichnet und nur sein Verhalten und seine Reaktionen sind ersichtlich. Der Mediziner und Physiologe Iwan Pawlow prägte den Begriff der klassischen Konditionierung und setzte mit seinen Erkenntnissen des Signallernens einen ersten wichtigen Theorieansatz in der Lernpsychologie.<sup>184</sup> Beim Verstärkungslernen wird der Lernstoff mit einem positiven Reiz verstärkt, wodurch die Wahrscheinlichkeit steigt, dass das Wissen besser gemerkt werden und auch wiedergegeben werden kann, worauf auch das Notensystem in der Schule aufbaut – Bestrafung oder Belohnung in Form von Noten, je nach dem wie gut der Schüler ist. Die

---

<sup>183</sup> Göhlich, Michael / Zirfas, Jörg: Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer, 2007. S. 7.

<sup>184</sup> Vgl.: Hobmair, Pädagogik. S. 136.

Lerntheorien zeigen aber noch immer nicht, was nun tatsächlich in dem Lernenden vorgeht. Die Theorie der Informationsverarbeitung versucht innere Vorgänge, die beim Lernen stattfinden aufgrund der äußeren beobachtbaren Verhaltensweisen zu bestimmen. Denn bestimmte Reaktionen, die wir zeigen, wenn wir bestimmte Inhalte erfassen oder Botschaften aufnehmen und diese wiedergeben, können sehr wohl wahrgenommen werden. Dabei sind typische Fehlleistungen beobachtbar, die auf die Arbeitsweise des Gedächtnisses hindeuten. Wenn man diese Aussagen und Beobachtungen auswertet, kann man mit den Ergebnissen ein Modell erstellen, nach dem eingehende Informationen wahrgenommen, aufgenommen, verarbeitet und wieder abgerufen werden.<sup>185</sup>

*In kognitionspsychologischen Theorien wird Lernen als Prozess der Informationsverarbeitung aufgefasst, in dessen Verlauf Wissensstrukturen aufgebaut und verändert werden. Kognitionen oder kognitive Prozesse sind Vorgänge, durch die ein Organismus Kenntnisse von seiner Umgebung erlangt.“<sup>186</sup>*

Diese Kognitionen sind, wie schon erwähnt, nicht direkt beobachtbar, sondern nur ihr daraus resultierendes Verhalten, wodurch man bestimmte Annahmen über sie treffen kann. Man bezieht sich dabei auf das Mehrspeichermodell des Gedächtnisses, das durch kognitive Prozesse erweitert wird. Lernen im Modell der Informationsverarbeitungen wird also mit Selektion, Organisation und Integration von Informationen gleichgesetzt.<sup>187</sup> Dieses Modell kann in verschiedene Ebenen eingeteilt werden, die aufsteigend durchlaufen werden, um zu einer Informationsabspeicherung zu kommen, die beliebig oft wieder abgerufen werden kann: Zuerst werden die Dinge, die um uns passieren sensorisch wahrgenommen, (wobei nur ein geringer Teil bewusst wahrgenommen wird). Wahrnehmungen, die als signifikant und wichtig gewertet werden, werden bewusst wahrgenommen und im Ultrakurzzeitgedächtnis abgespeichert, wo innerhalb von Sekunden

---

<sup>185</sup> Vgl.: Merkel, Gebildete Kindheit, S. 22.

<sup>186</sup> Imhof, Margarete: Psychologie für Lehramtsstudierende. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2001. S. 58.

<sup>187</sup> Vgl.: Ebd, S. 58.

entschieden wird, ob sie ins Kurzzeitgedächtnis kommen oder nicht. Um das Wahrgenommene längerfristig zu speichern, müssen sie mit bereits vorhandenen Informationen verknüpft werden. Danach werden sie „kodiert“, was meist mit sprachlichen Konzepten beschrieben werden kann, unter denen die Informationen abgespeichert werden. Die neue Information wird also mit Information, die sich bereits in unserem Langzeitspeicher befunden hat, verbunden und kann nach Bedarf immer wieder abgerufen, und mit neuen Inhalten verknüpft werden.<sup>188</sup> Durch gezielte Maßnahmen kann der Prozess der Informationsverarbeitung des Lernenden optimiert werden. Bestimmte Lern- und Gedächtnisstrategien fördern das Aufnehmen, Speichern und Wiedergeben von Informationen.<sup>189</sup>

Diese Informationsverarbeitung lässt auf einige Gegebenheiten des Lernbegriffs schließen: Beim Lernen werden Informationen, die durch verschiedene Sinneskanäle eingehen, bewusst wahrgenommen, gespeichert und so mit bereits vorhandenen Informationen verbunden, sodass sie in eine dauerhaft erinnerbare Form umgewandelt werden. Die Verbindung von neuen mit alten Informationen wird nach übergeordneten Zusammenhängen vollzogen und zu einem umfassenden Netz verwoben, das wir als „Wissen“ bezeichnen. Diese Vernetzung und Kodierung erfolgt über sprachliche Konzepte und setzt somit die Sprachfähigkeit voraus. Somit ist eine längerfristige Speicherung von Informationen und ein dauerhaftes Lernen von der Sprachbeherrschung abhängig. Deshalb kann das Lernmodell der Informationsverarbeitung nur die Lernvorgänge beschreiben, die zum kognitiven Lernen und zum logischen Denken gehören.<sup>190</sup>

## **2.2. Vorsprachliches Lernen**

Natürlich gibt es neben dem im letzten Kapitel beschriebenen Lernmodell noch viele andere, auch welche, die nicht von der Sprachfähigkeit abhängig

---

<sup>188</sup> Vgl.: Merkel, Gebildete Kindheit, S. 22.

<sup>189</sup> Vgl.: Imhof, Psychologie, S. 59.

<sup>190</sup> Vgl.: Merkel, Gebildete Kindheit, S. 23.

sind und bereits in der kindlichen Entwicklung und somit vor dem Spracherwerb auftreten.

Beobachtungen lassen vermuten, dass schon Kleinkinder und Säuglinge Erinnerungen haben, da sie fähig sind, Erwartungen über wiederkehrende Handlungsabläufe zu verinnerlichen, sich an wiederholte Aktivitäten zu erinnern und sie vorausszusehen. Handlungen, die zuerst zufällig passieren, werden immer wieder wiederholt, damit sie zielgerichteter vollzogen werden können, was darauf hinweist, dass sie über ein körperliches Lernvermögen verfügen, das als sensomotorisches Lernen bezeichnet werden kann.<sup>191</sup>

Sensomotorisches Lernen ist ein komplexer Prozess bei dem Wahrnehmung, Erkenntnis, Verarbeitung und Aktion im Mittelpunkt stehen. Da, wie bereits erwähnt, der Lernprozess ein interner und nicht beobachtbarer Prozess ist, kann man von sichtbaren, motorischen Fähigkeiten Rückschlüsse auf innere Vorgänge schließen.<sup>192</sup> Lang bevor es zu den ersten Sprachäußerungen kommt, kann man bei Kleinkindern Spielhandlungen beobachten, die ab dem zweiten Lebensjahr die Hauptbeschäftigung des Kindes werden. Jegliche Form des Spiels setzt aber ein inneres Vorstellungsvermögen voraus, das über die symbolische Aktivität des Spiels ermöglicht wird. Das Ausdrücken der eigenen Vorstellungen über repräsentative Handlungen deutet daraufhin, dass das Kind über ein Bildgedächtnis verfügt, bevor es sprechen kann.<sup>193</sup>

Sowohl das sensomotorische Lernen, als auch das Lernen durch Spielhandlungen stellen eine Möglichkeit zum Erfassen, Vergleichen, Speichern und Wiedergeben von Lerninhalten dar. Piaget gilt als Entdecker des Lernverhaltens beim Menschen und versuchte dies vor allem im Kindesalter zu beschreiben. Er sieht das vorsprachliche Lernen allerdings vor allem als Vorstufe des sprachlich - abstrakten Denkens, das sich durch die sprachliche Erfassung der Welt ausbildete und hat darum die Bedeutung, die es eigentlich unser ganzes Leben lang einnimmt, unterschätzt. Trotzdem

---

<sup>191</sup> Vgl.:Ebd., S. 23.

<sup>192</sup> Vgl.: Greisberger, Andrea / Hagmann, Sonja: Bewusstes Bewegungslernen. Fünf Schritte im therapeutischen Prozess. Idstein: Schulz – Kirchner, 2010. S. 51.

<sup>193</sup> Vgl.: Merkel, Gebildete Kindheit, S. 24.

betonte er die Relevanz des lebenslangen, freien Lernens, das den Menschen zum Leben in der Umwelt befähigt.

*„Sinn der Erziehung ist es nicht, so viel wie möglich zu lernen, die Lernziele immer höher zu stecken, sondern vor allem Lernen zu Lernen; zu Lernen, sich zu entfalten und sich auch nach der Schulzeit weiterzuentwickeln.“<sup>194</sup>*

Das lebenslange Lernen findet allerdings auch beim Erwachsenen nicht nur über das sprachlich operierende Denken statt. Auch über Handlungen oder Bilder können Informationen gesammelt und umgesetzt werden. Lernen, das sich ein Leben lang vollzieht, umfasst somit alle formalen, nicht formalen und informellen Lernformen von der Kindheit bis einschließlich zum Erwachsenenalter. Dabei wird das Lernen als konstruktives Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen verstanden, das zu einer Erlangung von Kenntnissen, Einsichten und Kompetenzen führt. Da Lebenslanges Lernen weitgehend vom Einzelnen selbst verantwortetes Lernen ist, bedarf es einer individuellen Lernkompetenz. Die ersten Schritte zu einer Aneignung dieser können schon in der vorsprachlichen Entwicklung gemacht werden.<sup>195</sup>

---

<sup>194</sup> Piaget, Jean: Probleme der Entwicklungspsychologie: Kleine Schriften. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt, 1984. S. 16.

<sup>195</sup> Vgl.: Hof, Christiane: Lebenslanges Lernen. Eine Einführung. Stuttgart: W. Kohlhammer, 2007. S. 10.

### 3. Wie wird gelernt?

#### 3.1. Wie Kinder lernen

Lernen bedeutet sich Neuem zuzuwenden und bereits Vertrautes von Neuem unterscheiden zu können. Als vertraut gilt in diesem Sinn etwas, an das man sich noch erinnern kann, und dies setzt Gedächtnisleistung voraus. Kinder haben viel stärker als Erwachsene eine Präferenz für Neues, vor allem Säuglinge wenden sich bevorzugt neuen Reizen zu.<sup>196</sup>

Diese „Lernfreudigkeit“ und das Interesse an Unbekanntem findet auch in der Gehirnforschung ihre Bestätigung. Denn es konnte festgestellt werden, dass die sogenannte „Synapsendichte“ im dritten Lebensjahr höher ist als in späteren Lebensphasen. Synapsen sind die Verbindungsstellen zwischen den Nervenzellen, die Impulse aneinander weitergeben, und die Synapsendichte bezeichnet die Anzahl der Verbindungen pro Gewebereinheit. Je höher die Zahl der Verbindungen ist, umso höher ist auch die Vernetzung zwischen den Zellen und daher ist damit auch die Leistungsfähigkeit größer.<sup>197</sup> Die Anzahl der synaptischen Verbindungen ist also zwischen dem dritten und dem sechsten Lebensjahr am größten und sinkt bis zur Adoleszenz etwa auf die Menge, die zum Zeitpunkt der Geburt festgelegt wurde. Allerdings kann man, wie irrtümlich angenommen wird, nicht von der Anzahl dieser Verbindungen auf die intellektuelle Leistungsfähigkeit schließen.<sup>198</sup>

*„Bei der Geburt und im frühen Erwachsenenalter sind die synaptischen Dichten annähernd gleich. Dennoch sind Erwachsene hinsichtlich jedes denkbaren Kriteriums intelligenter, haben sehr viel flexiblere Verhaltensmöglichkeiten und zeigen Lern- und Denkfähigkeiten, die wir weder bei Neugeborenen, Kleinkindern noch bei Dreijährigen finden. Darüber hinaus bewirkt der synaptische Verlust in der späten Adoleszenz und im frühen Erwachsenenalter keineswegs einen Niedergang der Hirnleistung.“<sup>199</sup>*

---

<sup>196</sup> Vgl.: Montada, Entwicklungspsychologie, S. 169.

<sup>197</sup> Vgl.: Merkel, Gebildete Kindheit, S. 35.

<sup>198</sup> Vgl.: Ebd., S. 36.

<sup>199</sup> Bruer, John: Der Mythos der ersten Jahre. Weinheim: Beltz, 2000. S. 113.

Demnach ist nicht die Anzahl, sondern die Funktionsfähigkeit der einzelnen Synapsen für die Leistungsfähigkeit und den fortlaufenden Ausbau dieses Netzwerkes verantwortlich. Natürlich spricht diese Tatsache nicht gegen eine frühzeitige Förderung, sondern gerade unter diesem Blickwinkel ist es wichtig, dass die für die Entwicklung wichtigen Funktionen benutzt und in ihrer Leistungsfähigkeit gesteigert werden. Denn das Wachsen der Nervenzellen und ihre Verknüpfung stehen anscheinend in einem direkten Austausch mit ihrer Nutzung.<sup>200</sup>

### 3.2. Frühkindliche Bindung als Voraussetzung fürs Lernen

*„Der Hunger des kleinen Kindes nach der Liebe und Gegenwart seiner Mutter ist so groß wie der Hunger nach Essen [...] Bindung ist ein primäres „Motivationssystem“ mit eigenen Funktionsmechanismen und einer Schnittstelle zu anderen Motivationssystemen.“<sup>201</sup>*

Die emotionale Bindung zwischen Mutter / Betreuungsperson und Kind hat einen entscheidenden Einfluss auf die kindliche Entwicklung. Jede menschliche Vergesellschaftung baut auf diese Beziehung auf und alle späteren zwischenmenschlichen Beziehungen werden von diesen ersten Erfahrungen beeinflusst. Frühkindliche Bindungen, die zu gering oder stark gestört sind, stellen für das Kind eine schwere Belastung dar und können nur bedingt durch spätere Erfahrungen aufgehoben werden. Eine gute emotionale Beziehung in den frühen Lebensjahren begünstigt und fördert sogar unter anderem die Ausbildung der Muttersprache, der Wahrnehmung und des eigenständigen Denkens.<sup>202</sup> Die spontane Fürsorglichkeit der Mutter gegenüber ihrem Kind, die die Versorgung des Säuglings sichert, geht auf eine tiefe und unbedingte emotionale Bindung der Mutter an dieses zurück. Es wird in entwicklungspsychologischer Sicht zwischen Bonding (=

---

<sup>200</sup> Vgl.: Merkel, Gebildete Kindheit, S. 37.

<sup>201</sup> Heller, Soreen: Entwicklungseinflüsse durch frühkindliche Bindung. Interventionsmöglichkeiten in der Kindertagesstätte und im Heim. Norderstedt: Grin, 2009. S. 3.

<sup>202</sup> Vgl.: Merkel, Gebildete Kindheit, S. 37f.

emotionale Bindung der Eltern an das Kind), und Attachment (= die emotionale Bindung und Ähnlichkeit des Kindes an die Bezugsperson), unterschieden.<sup>203</sup> Diese erste Bindung ist ausschlaggebend für alle weiteren Bindungen und in weiterer Folge auch richtungsweisend für die Entwicklung und Lernfähigkeit des Menschen.

Wertschätzung und Verständnis stehen beim Aufbau von allen positiven Beziehungen im Mittelpunkt. Dies äußert sich in der Haltung des Erziehers zum Erziehenden, die optimaler Weise warmherzig, höflich, geduldig, tolerant, liebevoll, hilfsbereit, ermutigend und voller Achtung und Akzeptanz sein sollte.<sup>204</sup> Denn um Lernfähigkeit und Lernbereitschaft zu entwickeln, brauchen Kinder sichere und befriedigende Beziehungen zu ihren Betreuern. Wenn ein Kind sich in den ersten Jahren seines Lebens angenommen und geliebt fühlt und sich einem konstanten Umfeld und Personen, die dieses prägen, sicher sein kann, steigt die Neugierde und Lernbereitschaft und die Lust Neues kennenzulernen und sich für Unbekanntes zu öffnen. Die Umwelt sollte dafür verschiedenste Anregungen durch die soziale und materielle Umgebung bieten, um leistungsfähige und angemessene Wahrnehmungs- und Denkmuster des Kindes auszubilden.

### **3.3. Sprache und Lernen**

Kinder nehmen ihre Umgebung zuerst körperlich handelnd wahr, daraus resultierend entwickeln sie die Fähigkeit diese Eindrücke abzuspeichern und Vorstellungen miteinander abzugleichen, woraufhin die dafür angemessene Handlungsweise gesucht wird. Dieses körperliche Lernen und die phantasievolle Erkundung der Welt wird auch von Erwachsenen eingesetzt, wobei die Betonung auf sensomotorische und symbolische Erfahrungen im Kindesalter deutlich stärker ist. Das Erlernen der Sprache hilft, leichter zu

---

<sup>203</sup> Vgl.: Montada, Entwicklungspsychologie, S. 141f.

<sup>204</sup> Vgl.: Hobmair, Pädagogik. S. 225f.

kommunizieren und Probleme verbal zu lösen, diese Fähigkeit entwickelt sich mit zunehmendem Alter immer weiter.<sup>205</sup>

Beim sensomotorischen Lernen werden Wahrnehmungen der Ausgangssituation aufgefasst, dazu werden durch probeweises Handeln Lösungswege gesucht, welche, sofern sie erfolgreich waren, abgespeichert werden. Ab dem zweiten Lebensjahr werden diese auch als Vorstellungsbild archiviert, was bei einer abweichenden Situation eine Bearbeitung dieser bildlichen Speicherung ermöglicht, ohne tatsächlich Handeln zu müssen. Erst das tatsächliche Ergebnis dieser Bearbeitung wird dann als abgeänderte Handlung ausgeführt.<sup>206</sup>

Die bildliche Vorstellung kann durch die sprachliche Verknüpfung und Strukturierung der Vorstellungen erweitert werden, da nur die Sprache einzelne Handlungssequenzen verbinden und in eine Reihenfolge setzen kann. Das sprachlich gelenkte Denken entwickelt sich langsam und beginnt damit, dass das Kind laut mit sich selbst spricht, wenn es eine Lösung für ein Problem sucht. Kurz darauf wird es diese sprachlichen Vorgänge im stillen Nachdenken vollziehen. Um das fünfte Lebensjahr bildet sich eine Ablösung der Sprache von der alltäglichen Kommunikation heraus. Denn Kinder beziehen nun nicht mehr Wortbezeichnung und bezeichnete Sachen direkt aufeinander und die Konzepte von Dingen oder Handlungen lösen sich von der sprachlichen Benennung ab. Die Sprache wird daher als eigenes System der Benennung aufgefasst, das neben einem System der Konzepte besteht, das sich auf Tätigkeiten und Dinge bezieht.<sup>207</sup>

Diese Tatsachen lassen darauf schließen, dass Kinder im Alter von zwei bis sechs Jahren Situationen, Ereignisse und Erlebnisse noch sehr körperlich verarbeiten. Ihre Selbstwahrnehmung wird stark von ihren körperlichen Fertigkeiten und symbolischen Bildvorstellungen geformt, die sie im Spiel zeigen und diese in sprachliche Sequenzen ordnen lernen. Erst über die sprachliche Kommunikationsfähigkeit entwickelt sich ein sprachlich

---

<sup>205</sup> Vgl.: Merkel, Gebildete Kindheit, S. 42f.

<sup>206</sup> Vgl.: Ebd, S. 43.

<sup>207</sup> Vgl.: Ebd, S. 45.

dominiertes Denken. Handlungs- und Denkmuster bilden sich in Strukturen aus.<sup>208</sup>

Diese Erkenntnisse zeigen treffend auf, wie sich Kinder und junge Menschen ihre Welt aneignen, Erfahrungen sammeln und sich weiterentwickeln. Lernen ist demnach ein Prozess, der vor allem innerlich stattfindet und für den der Lernende im Großen und Ganzen selbst verantwortlich ist. Die direkte Umwelt und die Bezugspersonen des Kindes sind dafür verantwortlich, das Umfeld des Kindes so zu gestalten, dass es „lernen“ kann und sich so eine Persönlichkeit ausbildet und es fähig wird, selbstbestimmt in der Gesellschaft zu agieren.

---

<sup>208</sup> Vgl.: Ebd, S. 45.

## 4. Selbstbildung

### 4.1. Sich selbst bilden?

Wie bereits festgestellt, bedeutet Bildung vielfältige Erfahrungen zu sammeln, Lernprozesse zusammen in Strukturen zu verbinden, die die persönliche Entfaltung von eigenen Anlagen, Strebungen und Bedürfnissen erfüllen und es zusätzlich der Person ermöglichen durch Handeln auf seine Umwelt einzuwirken. Da schon singuläre Lernvorgänge ein bewusstes, aktives und persönliches Verarbeiten erfordern, kann auch die Struktur, die sie alle aufeinander bezieht und die spezielle Formung der Person kennzeichnet, nur selbständig ausgebildet und aufgebaut werden, woraus zu schließen ist, dass Bildung auch Selbstbildung ist.<sup>209</sup>

Da die Entwicklung der Persönlichkeit vor allem durch die Wechselwirkung von Anlagen und Umwelt angetrieben und geprägt wird, entwickelt sich beim Menschen eine persönliche, individuelle Komponente. Diese aktive Selbststeuerung des Individuums treibt die Ausbildung der Persönlichkeit voran. Jene aktive Selbststeuerung, die schon in der frühen Kindheit beobachtbar ist, führt von einer passiven Haltung gegenüber der Umwelt zu einer aktiven Auseinandersetzung mit dieser. Die aktive Auseinandersetzung mit sich selbst und seiner Umgebung spielt eine wichtige Rolle bei der Ausformung und Entwicklung zur individuellen Persönlichkeit.<sup>210</sup>

Die Strukturen, mit denen Kinder ihre soziale, geistige und sachliche Welt erfassen, bilden sie auf ihren Erfahrungen aufbauend selbst. Wobei sie von simplen Verarbeitungs- und Verhaltensmustern ausgehen, die sich in überlebensfähigen, persönlichen Variationen unterschiedlich ausprägen. Sie werden erweitert und differenziert aufgrund von Erfahrungen, die in zwischenmenschlichen Begegnungen und in der Auseinandersetzung mit der Umwelt aufgenommen und gesammelt werden.

Diese Weiterentwicklung ist Selbstbildung, die entlang der Erfahrungen gewonnen wird, die der Mensch in seinen Lebenszusammenhängen macht.

---

<sup>209</sup> Vgl.: Merkel, Gebildete Kindheit, S. 45.

<sup>210</sup> Vgl.: Hobmair, Pädagogik. S. 61.

Dabei kann durchaus behauptet werden, dass die allerwichtigste Erfahrung jene ist, dem Erlebten eine Bedeutung zuzuschreiben. Diese wird im sozialen Austausch festgelegt, deshalb ist Selbstbildung immer nur innerhalb sozialer Bezüge und in Interaktion mit Mitmenschen möglich. Die erwachsenen Mitmenschen sind dafür verantwortlich Lebensbedingungen, Alltagszusammenhänge, Situationen und Ereignisse des Kindes anregend zu gestalten. Sodass das Kind dazu aufgefordert wird die Kraft, die es hat, neugierig und forschend einzusetzen, sich mit der Umwelt zu beschäftigen und somit sich selbst und die Umgebung zu formen.<sup>211</sup>

#### **4.2. Junge Menschen konstruieren ihre Welt**

Die Feststellungen zur Selbstbildung zeigen also auf, dass jedes Kind sich seine eigenen Bilder von der Welt, in der es aufwächst, konstruiert. Es entwickelt individuelle Handlungsmuster, die seinen persönlichen Erfahrungen und seinem Umfeld entsprechen. Auf die erfolgreiche Anwendung seiner Handlungen wird es seine eigene Selbstwahrnehmung und sein Selbstbewusstsein aufbauen.<sup>212</sup> Bildung und somit auch Selbstbildung ist also ein selbsttätiger Prozess der Weltaneignung in dem Kinder ihr Verständnis von der Welt in der Interaktion mit anderen selbst konstruieren. In dieser sozialen Interaktion und der Auseinandersetzung mit anderen Menschen und Dingen deuten sie die persönlichen erlangten Erfahrungen subjektiv. Das heißt, dass sich Kinder (aber auch Erwachsene) in einer aktiven Aneignung Bilder von der Welt konstruieren.<sup>213</sup>

*„Wir meinen dieses selbsttätige Bemühen des Kindes um Weltaneignung und Handlungskompetenz, wenn wir von Bildung als Selbstbildung im doppelten Sinn sprechen: Bildung durch Selbst – Tätigkeit und Bildung des Selbst als dem Kern der Persönlichkeit.“*

---

<sup>211</sup> Vgl.: Merkel, Gebildete Kindheit, S. 46.

<sup>212</sup> Vgl.: Ebd., S. 46.

<sup>213</sup> Vgl.: Keller, Anna – Maria: Bildung in der frühen Kindheit. 16 Bundesländer im Vergleich. Landau: Verlag empirische Pädagogik, 2009. S. 109f.

*Bildung – so verstanden – wäre also der Anteil des Kindes an seiner eigenen Entwicklung.*<sup>214</sup>

Muster, die von Erwachsenen vorgefertigt sind und vom Kind nur übernommen werden, würden sich nicht bewähren, da sie die persönliche Wahrnehmung des Kindes nicht berücksichtigen. Daher ist es wichtig, dass das Kind sich selbst Muster aneignet, da dies die eigene angemessene Weltaneignung verkürzen würde und die Selbständigkeit und die Selbstverantwortlichkeit des Handelns einschränken könnte.<sup>215</sup>

Bedeutungen werden also nicht von Person zur Person weitergegeben, sondern sie müssen aus dem Lebenskontext jedes einzelnen Menschen heraus selbsttätig gefunden werden. Sie müssen selbst erfahren und im Zusammenhang mit persönlichen Erfahrungen realisiert werden. In diesen Bildungsprozessen werden subjektive Bedeutungen mit einem Material abgeglichen, das mit sozialen oder kulturellen Bedeutungen besetzt ist. Werden diese sozialen oder kulturellen Sinngehalte ausgehend von den subjektiven angenommen, erkannt und erschlossen, können diese beiden Bedeutungsdimensionen einen Bezug zueinander herstellen. Die Selbstwahrnehmung, das Verhältnis des Kindes zu sich selbst und das Verhältnis des Kindes zu seiner Umwelt werden durch Bedeutungserfahrungen verknüpft. Diese werden durch ihre Erfahrungsprozesse weiterentwickelt oder verändert. Daher ist die Ausgangsstruktur von kindlicher Bildung sehr individuell und von den ersten Welt- und Selbsterfahrungen abhängig.<sup>216</sup>

---

<sup>214</sup> Laewen, Hans – Joachim: Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Laewen, Hans – Joachim / Anders, Beate (Hg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit, Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Beltz 2002. S. 16-102. hier S. 61.

<sup>215</sup> Vgl.: Merkel, Gebildete Kindheit, S. 47.

<sup>216</sup> Vgl.: Ebd, S. 48.

### 4.3. Unterstützung zur Selbstbildung

Es gilt festzustellen, dass Selbstbildung nicht heißt, dass das Kind sich selbst überlassen werden soll, und es völlig allein seine eigene Welt konstruiert. Die Unterstützung von Mitmenschen und von Erwachsenen aus der Familie oder aus der sozialen Umgebung ist ein wichtiger Faktor, denn gerade die Einflüsse von älteren Menschen geben entscheidende Anstöße zur Selbstbildung. Aber auch der Umgang mit Gleichaltrigen ist von Bedeutung, sowie die materielle Ausstattung der Umgebung, in der das Kind lebt.<sup>217</sup>

*„Die kindliche Selbstbildung wird gefördert, wenn Kinder in einer anregenden Umgebung und im Zusammenleben mit Erwachsenen und Gleichaltrigen Aktivitäten und Interessen verfolgen können, die von den Erziehenden unterstützt und weiter vertieft werden. Bildung entsteht in sozialen Prozessen zwischen den Kindern ebenso wie zwischen Erwachsenen und Kindern und in ständiger Auseinandersetzung mit der materiellen Umwelt.“<sup>218</sup>*

Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissen können also nicht direkt gelehrt werden, sondern werden sich von den Kindern selbst in der Auseinandersetzung damit angeeignet. Daher muss natürlich die Gelegenheit gegeben sein, damit konfrontiert zu werden. Handeln, das Kinder an Erwachsenen beobachten dient ihnen dabei als Anreiz und als Vorbild. Was also in der Selbstbildung angeeignet wird, hängt stark davon ab, was in der Umgebung wahrgenommen wird, wieviel Anregungen vorhanden sind und welche Erklärungen, Tätigkeiten und Vorbilder zur Verfügung stehen. Dies zeigt auf, dass sehr wohl eine gewisse Abhängigkeit von den Arrangements der Erwachsenen und dem Kontakt mit anderen Menschen besteht. Deshalb wird in Fachkreisen der Begriff Selbstbildung oft durch das Synonym „Ko-Konstruktion“ ersetzt. Diese wird zuerst von dem wechselseitigen Lernprozess gleichaltriger Kinder geprägt und weist darauf hin, dass Kinder sich innerhalb von sozialen Kontexten bilden. Ko-Konstruktion bezeichnet das Miteinander, das in den Dialog treten und den wechselseitigen Lernprozess, der daraus resultiert. Hier wird wieder deutlich,

---

<sup>217</sup> Vgl.: Merkel, Gebildete Kindheit, S. 48f.

<sup>218</sup> Ebd., S. 49.

dass soziale Beziehungen eine äußerst wichtige Rolle spielen und als Voraussetzung für eine gelungene Selbstbildung gelten.<sup>219</sup>

Im Zusammenhang mit der Bildungsarbeit setzen diese beiden Begriffe unterschiedliche Schwerpunkte, denn während Selbstbildung die Eigeninitiative des Kindes in den Vordergrund stellt, betont Ko - Konstruktion den Anteil der erwachsenen Fachkräfte in diesem Prozess.<sup>220</sup>

Das Verständnis des Begriffs „Selbstbildung“ in dieser Arbeit sieht alle diese Aspekte als notwendige Elemente um einen gelungenen Bildungsprozess in Gang zu setzen. Die Eigeninitiative des Kindes, das sich aneignet, was es braucht, aber auch die Notwendigkeit einer gewissen Anleitung durch einen Erwachsenen, ist genauso wichtig, wie der soziale Kontakt mit anderen Menschen, der das Kind durch Interaktion Erfahrungen sammeln lässt.

#### **4.4. Selbstbildung und Umwelt**

Durch Selbstbildung eignet sich das Kind gewisse Rituale, Bräuche und die Kultur in der es aufwächst an. Auch Einstellungen, Sichtweisen und Lebensweisen der Gesellschaft, in der es lebt, übernimmt es bei Bedarf von seiner Umwelt. Da alle Anregungen selbständig aufgenommen und verarbeitet werden, kommt es immer zu einer Abweichung von den Werten und Vorgaben und Erfahrungen der Elterngeneration. Genau diese kritische Aneignung macht eine gesellschaftliche Weiterentwicklung möglich. Denn durch Selbstbildung begegnet der Mensch Kultur, Wirtschaft oder Gesellschaft hinterfragend und ist dazu fähig sich neuen Herausforderungen zu stellen. Diese Tatsache begünstigt auch das pädagogische Konzept der Selbstbildung, das in den letzten Jahren ausgearbeitet wurde und immer mehr an Bedeutung gewinnt. Da sich die Gesellschaft schnell verändert und auch die wirtschaftlichen Veränderungen sich immer schneller vollziehen,

---

<sup>219</sup> Vgl.: Keller, Bildung in der frühen Kindheit, S. 131.

<sup>220</sup> Merkel, Gebildete Kindheit, S. 50.

können sie immer schwieriger vorausgesehen werden, was auch für die sich ständig ändernden Lebensbedingungen gilt.

*„Eine Bildung, die allein auf die gegenwärtigen oder auch die von uns vermuteten zukünftigen Lebensbedingungen bezogen wäre, die Kindern nur die Kenntnisse und Denkweisen zu vermitteln suchte, die wir heute für angemessen halten, riskiert, ihnen gerade die sogenannte „Zukunftsfähigkeit“ zu erschweren.“<sup>221</sup>*

Deshalb ist Selbstbildung so wichtig, denn der Mensch eignet sich dadurch Fähigkeiten und Kompetenzen an, die er notwendigerweise benötigt und braucht um sich in der Gesellschaft zu etablieren und sich in der Welt zurechtzufinden. Voraussagen über Kompetenzen, die unbedingt in der Zukunft benötigt werden, zu machen, ist fast unmöglich, da sich die Gegebenheiten so rasch ändern und es unrealistisch ist, aus den wenigen Anhaltspunkten, über die wir verfügen konkrete Schlussfolgerungen über Fähigkeiten anzustellen, die in der Zukunft gebraucht werden. Daher erscheint es in der pädagogischen Arbeit weitaus sinnvoller, die Fähigkeiten der Kinder zu fördern, sich mit ihren Lebensbedingungen auseinanderzusetzen und ihnen zuzugestehen selbst Erfahrungen zu sammeln und Fertigkeiten zu erlernen, die sie benötigen.

*„Wenn sie lernen, das hier und heute zu tun, werden sie es auch in ihrem späteren Leben zu tun wissen, unabhängig davon, wie ihre konkreten Lebensbedingungen und die Gesellschaft, in der sie dann leben sich gestalten wird.“<sup>222</sup>*

Das Ziel der Selbstbildung ist es, zu einem selbständigen und mündigen Menschen heranzuwachsen, der fähig ist eigenständig in der Gesellschaft zu leben und zu agieren, der sich selbst das aneignet was er braucht ohne sich selbst und seiner Handlungen unsicher zu sein. Individuelle Handlungsmuster zu entwickeln und sich im Kontakt mit seinen Mitmenschen weiterzubilden, vollzieht sich im Vorgang der Selbstbildung.

---

<sup>221</sup> Ebd, S. 51.

<sup>222</sup> Ebd, S. 52.

## 5. Selbstbildung durch das Theaterspielen

Die Forschungsleitende Fragestellung dieser Arbeit, die auf die vorangehenden Erläuterungen aufbaut, ist:

**Kann theatrales Spiel Selbstbildung auslösen und daher als Mittel zur Persönlichkeitsbildung in der theaterpädagogischen Arbeit eingesetzt werden?**

Die bildende Wirkung des Theaterspiels vollzieht sich vor allem im besonderen Verhältnis von Subjekt und Objekt. Der Spielende ist unablässig von dem Produkt seiner Gestaltung, und der Vorgang der sich in diesem Prozess des Gestaltens vollzieht, zieht die Selbstbildung nach sich. So tritt das ästhetische Ereignis im szenischen Gestaltungsprozess an die Stelle von Zielbestimmungen. Dennoch bleibt dem Darstellenden im Prozess der Erarbeitung und der Aufführung viel Raum um sich selbst zu erfahren, sich zu entfalten, neue Perspektiven zu ergründen, sich die Welt aus einem andern Blickwinkel heraus anzueignen und seine Persönlichkeit weiterzuentwickeln.<sup>223</sup>

Künstlerische, ästhetische Erfahrungen zu machen, wie es im theatralem Spiel möglich ist, bietet dem Schauspieler eine große Möglichkeit sich selbst und seine Umwelt zu reflektieren. Die folgenden Kapitel werden einige Möglichkeiten der selbstbildenden Wirkung von theatralem Spiel aufzeigen und diese näher beleuchten. Wichtig ist dabei, dass hier der Fokus auf der theaterpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen liegt und daher die Arbeit mit Erwachsenen nicht näher erläutert wird.

Göhmann sieht den theaterpädagogischen Zweck in gesellschaftlich-individuellen Zielen und unterscheidet zwischen vier verschiedenen Erfahrungsbereichen, die der Spielende erleben kann.

Die sozial-gesellschaftlichen Erfahrungen sind sehr wichtig im theaterpädagogischen Erleben, da sie die Einübung von sozialen

---

<sup>223</sup> Vgl.: Hentschel, Theaterspielen, S. 244.

Kompetenzen und kommunikativer Verständigungen ermöglichen. Denn die Fähigkeit zur gemeinsamen Arbeit in einer Gruppe kennzeichnet den gesellschaftlichen Aspekt und dazu gehört mit Sicherheit das Können Konfliktfähigkeit und Kompromissbereitschaft im Gleichgewicht zu halten, da sonst ein gemeinsames Theaterspielen kaum möglich wäre.<sup>224</sup>

Das heißt, dass der Spieler dazu fähig sein muss sich auf eine Gruppe einzulassen, seine Individualität zu behalten und sich dennoch als Teil des Ganzen zu sehen. Innerhalb der Gruppe erfährt der Spieler, dass er selbst wichtig ist und er lernt auch Verantwortung zu tragen, um eines gemeinsamen Zieles Willen. Das Handeln und die Interaktion in einem gesellschaftlichen Rahmen, der aber von einem Spielleiter teilweise vorgegeben wird, setzt die Akzeptanz der eigenen Person voraus und auch die Fähigkeit zum sozialen Kontakt mit andern Menschen. Bei der Erarbeitung des Stoffes in der Gruppe dient jedem Spieler die eigene Erlebnis- und Erfahrungswelt als Basis. Diese soll durch das Sammeln von neuen Erfahrungen erweitert werden und Voraussetzungen dafür sind selbstbildende Faktoren, die im Theaterspiel weiter ausgebildet werden, und dem Spielenden das Probehandeln innerhalb eines sozialen Rahmens ermöglichen.

Rottensteiner weißt in diesem Zusammenhang in ihrer Diplomarbeit darauf hin, dass das Erkunden und Ausprobieren, das Suchen nach der eigenen Identität und nach eigenen Meinungen gerade im Kindes – und Jugendalter von großer Bedeutung ist, denn dadurch bildet sich der junge Mensch selbst und entwickelt seine eigene Persönlichkeit. Im „als- ob Spiel“ kann der Spieler in der Gruppe über das Agieren und das Reagieren viele verschiedene Gesichtspunkte, Rollen und Meinungen annehmen, auch wenn sie sich völlig von seinem eigenen Charakter unterscheiden oder diesen widerspiegeln.<sup>225</sup> Die bewusste und reflektierende Auseinandersetzung mit dem Handlungsgegenstand der darzustellenden Rolle erfordert eine Differenzierung zwischen der eigenen Persönlichkeit und der politischen

---

<sup>224</sup> Vgl.: Göhmann, Theatrale Wirklichkeiten, S. 121.

<sup>225</sup> Vgl.: Rottensteiner, Theaterpädagogik, S. 72.

Aussage der Inszenierung.<sup>226</sup> Denn in dieser Distanzierung liegt die Möglichkeit des künstlerischen Ausdrucks. Daher ist es auch Teil der theaterpädagogischen Arbeit, das Erleben, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Rolle zum eigenen Ich in Worte fassen zu lassen, denn so wird innerhalb der Gruppe nicht nur die eigene Rolle, sondern auch die der Mitspieler transparent.<sup>227</sup>

*„Wenn der Zusammenhang von Kommunikation, Öffentlichkeit und zwischenmenschlicher Interaktion konsequent durchdacht wird, muß sich daraus ein Verständnis von Theaterpädagogik ableiten, das weit über die Erprobung von Darstellbarem hinausgeht. Eine solche Theaterpädagogik, die sich zudem an den kommunikationstheoretischen Bedingungen des Theaters orientiert, wird immer einen Weg bereiten können für modellhaftes Erproben von gesellschaftlichen Handlungsentwürfen.“<sup>228</sup>*

Demnach wird die sozial-gesellschaftliche Erfahrung über die Grundelemente der Kommunikation und der Interaktion von den teilnehmenden Personen in der theaterpädagogischen Gruppenarbeit ermöglicht, die die Auseinandersetzung mit dem Selbst im Kontext einer sozialen Gruppe erfordert und somit selbstbildende Aspekte beinhaltet.

Als zweiten Erfahrungsbereich nennt Göhmann die Erlebnismöglichkeit von sozial- individuellen Erfahrungen durch die Theaterpädagogik.

*„Neben der konstruktiven Möglichkeit kollektiver Alltagsgestaltung ergibt sich für den Einzelnen auch eine eigenverantwortliche Selbständigkeit, die für den Theaterprozeß notwendig ist, darüber hinaus für das Individuum in Bezug auf seine sozial – psychische Identitätsfindung bedeutsam wird.“<sup>229</sup>*

Denn im theaterpädagogischen Prozess wird jeder einzelne Spieler dazu animiert, selbständig zu handeln, sein eigenes Selbst zu definieren und seine Rolle so zu gestalten, dass er sie von seiner eigenen Person distanziert übernehmen kann. Dadurch werden ganzheitliche Erfahrungen ermöglicht,

---

<sup>226</sup> Vgl.: Ebd, S. 123.

<sup>227</sup> Vgl.: Rottensteiner, Theaterpädagogik, S. 73.

<sup>228</sup> Göhmann, Theatrale Wirklichkeiten, S. 123.

<sup>229</sup> Ebd, S. 124.

die sowohl den Körper, die Gefühle und den Verstand ansprechen und Lernprozesse in Gang setzen.<sup>230</sup> Als wichtigste Zielsetzung des sozial-individuellen Erfahrungsbereichs gilt die Entwicklung einer differenzierten Darstellungsfähigkeit. Somit stellen die kritische Bilanzierung eigener Erfahrungen, und die Reflexion individueller bestehender Denkmuster und Verhaltensweisen, einen bedeutenden Aspekt im theatralen Spiel dar.<sup>231</sup> Durch das Handeln in einer neuen Rolle wird der Spieler unweigerlich auf seine eigene Persönlichkeit aufmerksam gemacht. Wobei er nicht daran vorbeikommt, die Authentizität seiner Rolle, seiner Darstellungsweise und Ähnlichkeiten sowie Abweichungen zum eigenen Selbst zu suchen, und diese zu hinterfragen, womit wieder ein Schritt in Richtung Selbstbildung gemacht wird.

*„Grundlegend konzentriert sich die auf ein Individuum ausgerichtete Perspektive der Theaterpädagogik neben der Selbstreflexion und dem Aufbau des Gefühls persönlicher Identität auf die Schulung des kritischen Umgangs mit spielerischen und künstlerischen gestalteten Rollenübernahmen. Im Ideal gelingt es der Theaterpädagogik, den einzelnen Spieler zu befähigen, selbständig und selbstverantwortlich die Möglichkeiten performativer Zeichen zu erproben und zu erfahren.“<sup>232</sup>*

Theaterpädagogik kann daher über den bewussten Umgang mit dem eigenen Körper und dessen Ausdrucksmöglichkeiten durch Rollendarstellungen und die Auswirkungen auf den Rollenträger Selbstbildung auslösen. Denn im Gegensatz zum direkten Einfühlen in die Rolle bleibt dem Spieler über die Körperarbeit immer eine rasche Distanzierungsmöglichkeit, die den wichtigen Moment der Reflexion bietet. Daher soll durch die theaterpädagogische Arbeit dem Spielenden ein Blick auf unterschiedliche Rollenstrukturen, sowie auf seine persönliche Rollendarstellung geboten werden. Denn durch das Beobachten, Erproben und Experimentieren mit unterschiedlichen Gefühlen, Rollen und Verhaltensweisen wird die soziale Vorstellungswelt erweitert und dem Spieler

---

<sup>230</sup> Vgl.: Rottensteiner, Theaterpädagogik, S. 73f.

<sup>231</sup> Vgl.: Göhmann, Theatrale Wirklichkeiten, Site 124.

<sup>232</sup> Ebd., S. 124f.

somit eine bewusste, differenzierte Selbstreflexion ermöglicht, die für seine Identitätsentwicklung wichtig ist.<sup>233</sup> In der Selbstreflexion hat der Spieler somit die Möglichkeit selbst zu entscheiden, welche Erfahrungen für ihn selbst und seine Persönlichkeit wichtig sind, und welche sein Verständnis von der Welt und über sich selbst weiter ausbauen.

Außerdem nennt Göhmann die therapeutisch-kathartische Erfahrung, in der sich die Katharsis als reinigende Wirkung des Theaters über subjektive Erlebnis- und Emotionszustände, die beim Theaterspiel zum Ausdruck kommen, vollziehen soll. Denn das Theaterspiel nützt die Möglichkeit einer Verbindung zwischen der eigenen Welt, in der der Spielende lebt mit der über künstlerische Bearbeitung erlebte Wirklichkeitskonstruktion herzustellen. Dadurch kann der Spielende verschiedene Identitäten übernehmen und dennoch eine distanzierte Betrachtungsweise auf die eigene Person entwickeln. Das Erleben anderer Eigenschaften und Verhaltensweisen trägt wesentlich zur Entwicklung und Findung der eigenen Persönlichkeit bei.<sup>234</sup>

Der letzte Aspekt, den Göhmann nennt, wird oft als zentrales Ziel der Theaterpädagogik gesehen und umfasst die ästhetisch-künstlerische Erfahrung, die sich durch kollektives Gestalten, lebendiges Spiel und theatrale Ausdrucksstärke auszeichnet. Die ästhetisch-künstlerische Erfahrung gilt als wesentliches Merkmal der Theaterpädagogik.

*„Die Aufführung vor Publikum dient als dialogischer Moment künstlerischen Gehalts, der sich über den Unterhaltungswert einstellt, ebenso wie über die kritische Position des Dargestellten. Die Erfahrung, die Spieler im gesellschaftlichen wie im individuellen Bereich machen, tragen zum Erreichen des ästhetisch – künstlerischen Ziels bei. Weitere künstlerische Erfahrungen stellen sich durch die Auseinandersetzung mit Licht, Bild und Ton ein und in der Auswahl der Requisiten und Kostüme sowie in der Anfertigung der Maske.“<sup>235</sup>*

Diese ästhetischen Erfahrungsmöglichkeiten spielen auch eine große Rolle in der Theaterwissenschaft. Denn die europäischen Theatertheorien standen

---

<sup>233</sup> Vgl.: Rottensteiner, Theaterpädagogik, S. 74.

<sup>234</sup> Vgl.: Ebd, S. 75.

<sup>235</sup> Ebd, S. 75f.

lange vorwiegend im Zeichen poetologischer Auseinandersetzungen und Überlegungen zur dargestellten Handlung. Dabei handelt es sich in erster Linie um Fragen zur inhaltlichen und formalen Ebene von Dramen und Dramaturgie. Den Schwerpunkt der aristotelischen „Poetik“ bildet die Analyse der dramatischen Handlung und der Begriff „Poiesis“ stellt somit ein zweckgebundenes Handeln dar, das im Gegensatz zu praktischem und theoretischem Handeln steht. Die Handlungsschritte sind konkret beschreibbar und notwendig, um ein Werk zu erzeugen und die poetische Handlung ist dann abgeschlossen, wenn ein solches Werkstück fertiggestellt ist. Daher kann die „Poiesis“ auch als Dramentheorie bezeichnet werden.<sup>236</sup> Mit dem Begriff „Aisthesis“ wird die Lehre von den Sinneswahrnehmungen bezeichnet. Im Gegensatz zu dem davon abgeleiteten Begriff der „Ästhetik“ ist „Aisthesis“ allerdings wertfrei zu verstehen. Er umfasst die beiden Bereiche der „Aisthesis materialis“ (=Abhängigkeit der ästhetischen Wirkung des Theaters von materiellen Aspekten, wie Raum-, Licht- und Akustikverhältnisse) und der „Aisthesis sensualis“ (=die verschiedenen Wahrnehmungsmodi).<sup>237</sup> Ihr werden im Weiteren drei Bedeutungsspektren zugewiesen: Zum einen der Vitalsinn, der die Sinnerfaßtheit des Menschen, die Einzelanalyse der fünf Sinne und die Lehre vom sogenannten Gemeinsinn umfasst. Zum Anderen die Erfüllung einer sensuellen Erkenntnisfunktion, die das unterscheidende Erfassungsvermögen definiert. Und die Anwendung der „Aisthesis“ auf transsensuellem Gebiet.<sup>238</sup> Der Begriff „Katharsis“ bezieht sich auf die Wirkung der Tragödie auf die Zuschauer. Aristoteles definierte in seiner „Poetik“ die kathartische Wirkung der Tragödie als Erzeugung der Effekte „Phobos“ und „Eleos“ (verschieden übersetzt als „Furcht und Mitleid“ oder „Schauern und Jammern“) in den Zuschauern. Das Betrachten einer tragischen Handlung bewirke daher einen psychodynamischen Prozess der Effektladung bei diesen. Die

---

<sup>236</sup> Vgl.: Balme, Christopher: Einführung in die Theaterwissenschaft. Berlin: Erich Schmidt, 2003. S. 47f.

<sup>237</sup> Vgl.: Ebd., S. 52f.

<sup>238</sup> Vgl.: Damschen, Gregor / Enskat, Rainer u.a. (Hg.): Platon und Aristoteles – sub ratione veritatis. Festschrift für Wolfgang Wieland zum 70. Geburtstag. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2003. S. 288ff.

„kathartische Wirkung“ vollzieht sich somit im Prozess zwischen Bühne und Zuschauerraum und ist für eine Stabilisierung der Gemeinschaft notwendig.<sup>239</sup>

*„Die unterschiedlichen Übersetzungen des Begriffspaares weisen auf einen entscheidenden Paradigmenwechsel hin. Die ursprüngliche Idee der Affektentladung bei Aristoteles wird im Zuge der zahlreichen Interpretationen seiner Schrift zunehmend im Sinne einer sittlichen Läuterung umgedeutet.“<sup>240</sup>*

Aristoteles ursprüngliche Idee der Affektentladung von „Schaudern und Jammern“ wird im Zuge der zahlreichen Auslegungen zunehmenden im Sinne einer sittlichen Läuterung umgedeutet. Erst durch den römischen Dichters Horaz wird die Vorstellung, dass Kunst Vergnügen und Nützlichkeit verbindet, zu einem fixen Bestandteil der Dramen- und Theatertheorie. Gotthold Ephraim Lessing übersetzt im 75. Stück seiner Hamburgischen Dramaturgie im 18. Jahrhundert „phobos“ und „eleos“ mit „Furcht“ und „Mitleid“ und untermauert damit die Idee, dass die im Theater erzeugten Affekte auf einer sittlich- moralischen Ebene nachzuvollziehen sind. Der klassische Philologe Wolfgang Schadewaldt hat auf diese fehlerhafte Übersetzungstradition aufmerksam gemacht und für eine Wiederherstellung der medizinisch- purgativen Auslegung von Aristoteles plädiert.<sup>241</sup>

Göhmann sieht die ästhetische Erfahrung aufgeteilt in diese drei Grundfunktionen: in der „Poiesis“, die als die produktive Seite zwischen Werk und Künstler gilt, die „Aisthesis“, als rezeptive Komponente durch das Spielersubjekt und die „Katharsis“ als kommunikativer Aspekt, der sich zwischen Subjekt und Gesellschaft vollzieht.<sup>242</sup> Durch Agieren und Reagieren im Spiel und über den Dialog mit den Zuschauern kann theaterpädagogisches Handeln diese ästhetischen Erfahrungen implizieren. Zusammenfassend bedeutet dies, dass die angeführten sozialgesellschaftlichen, sozial-individuellen, therapeutisch- kathartischen und

---

<sup>239</sup> Vgl.: Girshausen, Theo: Katharsis. In: Fischer – Lichte, Erika / Kolsch, Doris u.a. (Hg.): Metzler Lexikon. Theatertheorie. Stuttgart: Metzler, 2003. S. 163-170. hier S.163f.

<sup>240</sup> Balme, Einführung in die Theaterwissenschaft, S. 50.

<sup>241</sup> Vgl.: Balme, Einführung in die Theaterwissenschaft, S. 49f.

<sup>242</sup> Vgl.: Göhmann, Theatrale Wirklichkeiten, Site 131.

ästhetisch-künstlerischen Erfahrungen, die durch das theatrale Spiel gemacht werden können, sehr umfangreich sind und verschiedenste Aspekte der Wirkung und Kompetenz- sowie Persönlichkeitsbildung ansprechen. Das Sammeln von Erfahrungen und das Erleben der Umwelt in einer anderen Rolle innerhalb eines sozialen Feldes, ermöglichen dem Spielenden das Konstrukt seiner Weltsicht und seines Charakters weiter auszubauen und sich in weiterer Folge selbst zu bilden.

Die Begriffe „Poiesis“, die „Aisthesis“ und die „Katharsis“ beschreiben somit die wesentlichen ästhetischen Erfahrungsbereiche, sie sind für den selbstbildenden Prozess im theatralen Spiel grundlegend.

## 6. Aspekte der Selbstbildung

### 6.1. Selbstdifferenzierung

Hentschel betont die Differenzierungserfahrung, die sich im theatralen Spiel vollzieht, als wichtigen Aspekt der Selbsterfahrung, die sich durch die Mehrdeutigkeit der Spielsituation ergibt.<sup>243</sup> Denn im Spiel selbst muss der Spieler mögliche Wirklichkeiten aufbauen und akzeptieren, die nebeneinander bestehen können.

*„Voraussetzung dabei ist, daß Theaterspielen nicht als Darstellen einer Wirklichkeit im Sinne des Abbildens / Repräsentierens dieser Wirklichkeit verstanden wird. Erst die Bedingung, daß im Spiel eine eigenständige theatrale Wirklichkeit erzeugt wird, führt zu der Erfahrung des „Dazwischenstehens“, deren Paradigma das Verhältnis von Spieler und Figur ist.“<sup>244</sup>*

Diese Erfahrungen werden gleichzeitig und nebeneinander gemacht und sind meist nicht vereinbare Situationen und Zustände, die in der szenischen Gestaltung von den Spielenden selbst aufgebaut und erfahren werden. *„Nur solange die Wirklichkeiten von Spieler und Figur „oszillieren“, das heißt, solange sie in der Schwebelage gehalten werden, kann, so wurde gezeigt, die szenische Gestaltung gelingen.“<sup>245</sup>* Die Fähigkeit die verschiedenen Wirklichkeiten zu konstituieren und auch nebeneinander bestehen zu lassen, die in der Auseinandersetzung mit der szenischen Gestaltung gefördert werden kann, setzt ein gewisses Maß an Selbstdifferenzierung voraus. Denn der Spieler erlebt sich in einer anderen Figur, geht aber nicht vollständig in dieser auf, da er ja noch als eigenständiger Charakter existiert und somit die darstellende Figur subjektiv erlebt.

*„Das labile Gleichgewicht von bewusstem und subjektivem Erleben, das sich mit der ambiguen Erfahrung von Spieler und Figur überschneidet, ist kennzeichnend für die Differenzierungserfahrung des*

---

<sup>243</sup> Vgl.: Hentschel, Theaterspielen, S. 244f.

<sup>244</sup> Ebd., S. 244.

<sup>245</sup> Ebd., S. 246.

*künstlerisch gestaltenden Subjekts und für die Bildungsbewegung, die in diesem Prozeß stattfinden kann.*<sup>246</sup>

Dies bedeutet, dass neben der Differenzerfahrung zwischen der konstruierten und tatsächlichen Wirklichkeit, also auch die teilweise Differenzierung vom eigenen Selbst steht. Durch das Übernehmen fremder Rollen und das Ausprobieren neuer Charakterzüge und Situationen hat der junge Spieler die Möglichkeit sein Handeln, abgegrenzt von seiner eigenen Lebenswelt, als anderes Subjekt zu erproben. Die Erfahrungen, die er darin macht, kann er für seine Persönlichkeit bei Bedarf adaptieren oder auch verwerfen. Daher ist Selbstdifferenzierung wichtig, um sich selbst in neuen Rollen zu erleben, aber auch, um sich zu reflektieren und zu vergleichen und um produktive Schlüsse für das eigene Verhalten und die eigene Person daraus zu ziehen.

## **6.2. Selbstvergessenheit**

Als wesentliche Voraussetzung für schauspielerische Gestaltung gilt die Bereitschaft des Spielers, Bekanntes neu erlernen zu wollen und sich immer wieder auf neue Erfahrungen einzulassen. Auch dann, wenn sie alltäglich erscheinen oder zum wiederholten Mal auftreten. Somit muss über die Fähigkeit verfügt werden, sich mit einem Teil des Ichs auf das Erleben des Augenblicks einzulassen und aber gleichzeitig die Erfahrung des Vorausgegangenen und das Wissen um zukünftige Entwicklung zu bewahren.<sup>247</sup>

Theaterspiel fordert ein Ich, das neue Erfahrungen integrieren kann, aber auch ein Ich, das spielerische Naivität zulässt und sich durch Offenheit und neue Erkenntnisse weiterentwickelt. Dabei findet im theatralen Spiel keine Identitätsauflösung statt, aber eine Offenheit des Spielers gegenüber neuen Erfahrungen. Auch die Einsicht in die Unabschließbarkeit und das Erneuerungsbedürfnis der eigenen Persönlichkeitsstruktur ist von Nöten.

---

<sup>246</sup> Ebd., S. 246.

<sup>247</sup> Vgl.: Ebd., S. 248.

Damit wird Identität als Potenzial von Wandlung und Veränderung verstanden, das mit der für die künstlerische Produktion notwendige einhergehende Selbstvergessenheit und Erfahrungsfähigkeit immer wieder neu erfunden wird, und somit ein unabschließbarer Prozess ist.<sup>248</sup>

Selbstvergessenheit in diesem Sinn bedeutet also nicht die völlige Aufgabe seiner Persönlichkeit und die Hinwendung von der eigenen Person zu der, die man im theatralen Spiel darstellt. Es ist vielmehr die Bereitschaft, neue Erfahrungen im darstellerischen Prozess zuzulassen und diese in bereits bestehende zu integrieren. Die Aufgeschlossenheit sich zu verändern, dazuzulernen und die Notwendigkeit neue Erfahrungen aufzunehmen, setzt ein gewisses Maß an Selbstvergessenheit voraus. Denn der Spielende muss dazu bereit sein Gewohnheiten und Erfahrungen loszulassen und sie durch neue zu ergänzen und zu ersetzen, wenn diese wesentlich für ihn erscheinen. Selbst zu entscheiden welche Erfahrungen das sind und wie diese in bereits bestehende Konstrukte integriert werden sollen, liegt beim Spieler.

Erfahrungsfähigkeit und Selbstvergessenheit sind somit wesentliche Kompetenzen des gestalterischen Prozesses. Aber nicht nur in der Auseinandersetzung mit der zu gestaltenden Figur, sondern auch in der Begegnung mit anderen Darstellern auf der Bühne. Dadurch können fixierte, normative Vorstellungen vom Selbst in Bewegung gesetzt werden und der Spielende wird dazu aufgerufen aufmerksam und kritisch mit sich selbst und seiner Umwelt zu agieren, wodurch er neue Einsichten gewinnen kann.

*„Naivität nennt Adorno diese Kompetenz zur Erfahrung des Neuen und zur Begegnung mit Kunst, eine Fähigkeit, die im Kontrast zur Borniertheit und zur Befangenheit im Vorgegebenen steht. Und er bezeichnet sie an anderer Stelle als Voraussetzung jeglicher Erfahrungsfähigkeit.“<sup>249</sup>*

Somit ist die hier verstandene Selbstvergessenheit und in weiterer Folge die Bereitschaft, sich auf neue Erfahrungen einzulassen und diese auch zu verwerten, Bedingung für eine gelungene theatrale Darstellung. Zusätzlich

---

<sup>248</sup> Vgl.: Ebd, S. 248f.

<sup>249</sup> Ebd, S. 249.

fördert sie Persönlichkeitsbildung und animiert den Spielenden dazu, Veränderungen zuzulassen, sodass das eigene Selbst noch ergänzt und weiterentwickelt wird.

### 6.3. Selbstreflexivität

*„Naivität und Selbstvergessenheit sind zwar wesentliche Elemente des Gestaltungsprozesses, sie werden jedoch erst im Verbund mit der Fähigkeit zur Selbstreflexivität zu Bestandteil künstlerischen Erlebens.“*<sup>250</sup> Hentschel verweist hier auf die Notwendigkeit des bewussten Umgangs mit der eigenen Aufmerksamkeit und dem eigenen Körper, die von allen Schauspieltheorien übereinstimmend betont wird und eine exzentrische Betrachtung des eigenen Selbst erfordert. Von Außen auf sich selbst zu blicken, verweist auf der einen Seite auf die Beziehung zum anderen, als dessen sichtbares Objekt, das Selbst existiert, und auf der anderen Seite macht es die vielschichtigen, facettenreichen Möglichkeiten der Wahrnehmung bewusst. Das eigene Empfinden muss als vor dem Hintergrund möglicher anderer Wahrnehmungen aus anderen Positionen relativiert werden. Das zieht die Notwendigkeit der Differenzierungsfähigkeit von sich selbst und die kritische Hinterfragung seines Handelns nach sich, was wiederum einen Einblick in die Funktionsweise des Wahrnehmungsprozesses bietet.<sup>251</sup>

Das bewusste Umgehen mit dem eigenen Körper und mit sich selbst, das beim theatralen Spiel erforderlich ist, führt zu einer Betrachtung des Selbst und somit zu einer Selbstreflexion. Diese Auseinandersetzung findet auf einer physischen Ebene und einer physiologischen Ebene statt und hilft Grenzen auszuloten, Möglichkeiten offenzulegen und die eigene Person kritisch zu hinterfragen. So wird das Selbstbild aufgebaut und die Möglichkeit geboten, es zu festigen oder zu ändern.<sup>252</sup> Der Spieler kann sich erleben und sich danach reflektieren und entwickelt sich somit weiter, indem er sich ein Selbstbild aufbaut und dieses immer wieder erweitert.

---

<sup>250</sup> Ebd, S. 249.

<sup>251</sup> Vgl.: Ebd, S. 249f.

<sup>252</sup> Eberhardt, Theaterpädagogik in der Pflege, S. 6.

*„Die Inszenierung der eigenen Existenz auf der Bühne könne zur Selbstreflexion, zur Reflexion von Widersprüchen, zur Erprobung und Entwicklung neuer Existenzentwürfe, ebenso wie zur Sinnggebung führen.“<sup>253</sup>*

Daher ist die Anregung der Selbstreflexion im theatralen Spiel und somit auch in der Theaterpädagogik wichtig für die theatrale Praxis. Auf keinen Fall sollte diese als realitätsfern gelten, nur weil sie keine fixen Verhaltensregeln für die Wirklichkeit vorgeben kann. Denn viele Erkenntnisse, die vor allem die ernsthafte Auseinandersetzung mit der eigenen Person und ihrem Handeln betreffen, können sehr wohl in der Lebenspraxis umgesetzt werden. Sein eigenes Handeln zu hinterfragen und dieses kritisch zu beleuchten ist die Voraussetzung zur persönlichen Weiterentwicklung und zur Konstruktion realistischer Selbsteinschätzung und Selbsterkenntnis.

#### **6.4. Selbstinszenierung**

*„Menschen schaffen immer theatrale Verhältnisse und konstituieren und inszenieren insofern – immer unter bestimmten historischen und kulturellen Voraussetzungen – Wirklichkeit.“<sup>254</sup>* Dabei scheint das mit dem menschlichen Selbstverständnis verbundene Bedürfnis sich weiterzuentwickeln und sich deshalb mit anderen Rollen, Menschen oder Situationen zu beschäftigen und diese zu sich selbst in Beziehung zu setzen, wesentlich. Da Entwicklung das ganze Leben lang stattfindet und nie endgültig ist, könnte die Inszenierung als unablässiger Versuch des Menschen gelten, sich selbst zu konzipieren.

*„Indem sie einerseits der flüchtigen Möglichkeit des Menschen eine ostentative Gestalt verleiht und indem sie andererseits ermöglicht, die*

---

<sup>253</sup> Karl, Ute: Zwischen / Räume. Eine empirisch- bildungstheoretische Studie zur ästhetischen und psychosozialen Praxis des Altentheaters. Pädagogik und Gesellschaft Band 4. Münster: Lit, 2005. S. 64.

<sup>254</sup> Klepacki, Leopold / Liebau, Eckart u.a.: Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für Schulen. Weinheim und München: Juventa, 2009. S. 133.

*stetigen Annäherungsprozesse zum Fremden wahrnehmen und erfahren zu können.*<sup>255</sup>

Das Verhältnis zum eigenen Selbst und auch die Selbstreflexion spielen hier wieder eine wichtige Rolle. Von der theaterpädagogischen Sichtweise betrifft der Begriff der Selbstinszenierung die narzisstische Selbstdarstellung. Denn der Spieler kann in einer anderen Rolle agieren und Aufmerksamkeit auf sich ziehen, wobei er etwas von sich selbst in Erscheinung bringt und zur Schau stellt.<sup>256</sup> Menschen inszenieren sich selbst und inszenieren somit etwas, das eigentlich nicht objektiv dargestellt werden kann. Damit bleibt der Begriff der Inszenierung auf das angewiesen, was sich ihm entzieht. Aufrichtigkeit, Authentizität, Natürlichkeit, Ehrlichkeit.<sup>257</sup>

Die Selbstinszenierung setzt also einen gewissen Grad an Authentizität und Wahrhaftigkeit voraus und auch eine Einschätzung des Selbst, damit dieses im richtigen Erscheinungsbild nach außen getragen werden kann, um eine gelungene Performance zu gewährleisten, die glaubwürdig erscheint.

Im Theater zielt sie also nicht auf bloße Selbstdarstellung und Selbstverherrlichung ab, sondern vielmehr auf die eigene Selbsteinschätzung und in weiterer Folge auf eine ehrliche Präsentation des Selbst, das sich selbst angemessen, Rollen und Figuren verkörpert. Natürlich steht dabei die spielende Person im Mittelpunkt, und das Ich wird durch das „Zur Schau Stellen“ performativ gestärkt, und die Person dazu aufgefordert sich, durch konforme Selbsteinschätzung dementsprechend zu präsentieren. Im theatralen Prozess vollzieht sich daher nicht nur der Aufbau einer realistischen Selbsteinschätzung, sondern auch die persönliche Weiterentwicklung durch die Auseinandersetzung mit Neuem und die Präsentation dessen.

---

<sup>255</sup> Ebd, S. 133.

<sup>256</sup> Vgl.: Ebd, S. 134.

<sup>257</sup> Vgl.: Ebd, S. 134.

## 6.5. Persönlichkeitsbildung

Theaterpädagogik fördert und fordert die persönliche Weiterbildung des Spielers auf vielen verschiedenen Ebenen. Die Theaterpädagogin Gabriele Czerny gibt einen Überblick dieser Fähigkeiten:

1. *„Theaterspielen entwickelt die Fähigkeit, dass sich Spielende als agierende Subjekte wahrnehmen, die in der Lage sind, zu anderen Mitspielern und zu sich selbst in Beziehung zu treten*
2. *Das Spiel mit neuen Identitäten ermöglicht die immerwährende Verwandlung und Verkörperung anderer Figuren.*
3. *Das Theaterspiel unterstützt und fördert die subjektive Wahrnehmungs-, Imaginations-, Beobachtungs- und Ausdrucksfähigkeit.*
4. *Theaterpädagogische Verfahren leisten einen Beitrag zu einem kreativen und produktiven Umgang mit Texten. Sie setzen die Produktivität von Schülerinnen in Gang und leisten damit einen entscheidenden Beitrag zur subjektiven Rezeption von Literatur.*
5. *Theaterspielen bildet reflexive Fähigkeiten wie Wahrnehmung von Ambiguität, Distanz und Differenzen sowie Perspektivenübernahme aus.*
6. *Das Theaterspiel eröffnet neue Erlebens- und Erfahrungsräume, da es offen ist für das Spiel mit den Erscheinungen in immer wieder neuen Situationen.*<sup>258</sup>

Es wird deutlich, dass der psychosoziale Aspekt eine zentrale Rolle in der theaterpädagogischen Arbeit spielt. Das subjektive Erleben, sowie das soziale Verhalten und die Identitätsentwicklung werden beeinflusst. Die Steigerung des Selbstbewusstseins vollzieht sich durch verschiedene Rollenerfahrungen und hat selbstbildende Konsequenzen.<sup>259</sup> Einfühlungsvermögen, kritisches Hinterfragen des Selbst und die Reflexion von eigenem Handeln sind Bedingungen, die das theatrale Spiel voraussetzt und die vertieft werden.<sup>260</sup>

Auf diese Voraussetzungen baut auch der soziale Bildungsfaktor auf:

*„Das sich damit aufbauende Spannungsfeld der Gruppendynamik ermöglicht zudem vielfältige Selbstbehauptungs-, Sozialisations- und*

---

<sup>258</sup> Czerny, Gabriele: Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension. Augsburg: Wißner, 2004. S. 148.

<sup>259</sup> Vgl.: Rottensteiner, Theaterpädagogik, S. 77.

<sup>260</sup> Vgl.: Ebd, S. 77.

*Demokratisierungsmöglichkeiten, die durch den Projektcharakter und die Prozesshaftigkeit spiel- und theaterpädagogischer Praxis begünstigt wird.*<sup>261</sup>

Rottensteiner betont die Wirkung der Gruppenkonstellation, denn die Erfahrung des Schutzes innerhalb der Gruppe ist grundlegendes und wichtiges soziales Bildungselemente, das die Kooperation und Kompromissbereitschaft, aber auch das Durchsetzungsvermögen fördert. Im direkten Spiel und auch in Pausenmomenten werden außerdem verbale und nonverbale Kommunikationsprozesse vollzogen.<sup>262</sup> Redegewandtheit und Sprache, so wie die Bearbeitung von literarischen Stoffen und dramatischen Texten fördern außerdem den kognitiven Bereich, die Kreativität und die Phantasie. Dabei wird der Spielende dazu animiert seiner Spontanität freien Lauf zu lassen und seine Handlungs- und Spielimpulse weiterzuentwickeln, wofür es einer angeregten Denkweise bedarf.<sup>263</sup> Aber auch die physischen Konsequenzen, die sich durch das theatrale Spiel ergeben, sind erwähnenswert: Ein entspannter Körper ist wichtig, um uneingeschränkt wahrnehmen zu können, sich zu konzentrieren und kreativ darzustellen. Der Körper ist neben der Sprache das wichtigste Ausdruckselement und wird durch verschiedene Bewegungstrainings, Entspannungsübungen, Atem-, Sprech- und Stimmübungen gefördert und geformt. Auch Körperbeherrschung und Körpersicherheit bauen sich beim Theaterspielen auf.<sup>264</sup>

Bidlo sieht die Möglichkeiten der Entwicklungsförderung durch Theaterpädagogik als einen leiblichen, sinnlichen und seelischen Erkenntniszugang, der summarisch als ästhetische Erfahrung gilt.<sup>265</sup>

*„Die Arbeit selbst bedingt die ästhetische Erfahrung, die mit allen Sinnen, sowohl leiblich wie seelisch erlebt wird, und zur Ausbildung einer neuen Wahrnehmung und erweiterter Kompetenzen anregt. Dies führt zu einem ganzen, einem verstärkten Erleben der eigenen Identität und zu einer Ganzheit des Mensch-seins. Der Mensch*

---

<sup>261</sup> Czerny, Theaterpädagogik, S.160.

<sup>262</sup> Vgl.: Rottensteiner, Theaterpädagogik, S. 78.

<sup>263</sup> Vgl.: Bidlo; Theaterpädagogik, S. 137.

<sup>264</sup> Vgl.: Ebd, S.115.

<sup>265</sup> Vgl.: Rottensteiner, Theaterpädagogik, S. 79.

*verlässt die einseitige Ratiozentriertheit und entdeckt neue körperliche und seelische Bereiche seiner selbst, denen er bisher wenig Aufmerksamkeit gewidmet hat oder die von gesellschaftlicher Seite irrelevant abgewertet und dementsprechend verdrängt wurden. Die pädagogische Seite der Theaterpädagogik ist für die Ermöglichung von ästhetischen Erfahrungen verantwortlich und muss Menschen auf diesem Weg begleiten, zwar mit dem Blick auf das ästhetische Produkt, ebenso unerlässlich jedoch ist der Blick auf den Menschen, der an der Entstehung desselben beteiligt ist und in der ästhetischen Erfahrung unterstützt, begleitet und in seiner Person mit seinem biographischen Hintergrund seinen emotionalen und expressiven Anteilen angenommen werden muss.*<sup>266</sup>

Es wird deutlich, dass die ästhetischen Erfahrungen den Schwerpunkt theaterpädagogischer Praxis bilden und diese die persönlichkeitsbildenden Faktoren mit sich bringen. Der Spielende kann sich also in der künstlerischen Gestaltung selbst subjektiv, emotional, sozial, kognitiv und körperlich weiterbilden und neue Erkenntnisse erlangen. Das Erleben mit allen Sinnen führt zur verstärkten Wahrnehmung seiner selbst und seiner Handlung und begünstigt die kritische Reflexion der Umwelt und der eigenen Aktivität. Somit findet begründet auf ästhetische Erfahrungen Selbstbildung statt, die durch das individuell abgestimmte Begleiten des Theaterpädagogen im theatralen Spiel begünstigt wird.

## **6.6. Distanz und Reflexion**

Das Theaterspiel schafft einen Raum in dem Distanz zu sich selbst ermöglicht wird, sowie ein über sich selbst Hinausgehen und ein sich selbst Reflektieren. Dadurch werden Bedingungen für einen Selbstbildungsprozess geschaffen.

Die Notwendigkeit des bewussten Umgangs mit dem eigenen Körper und der eigenen Aufmerksamkeit wurde bereits in Kapitel II.6.3. erläutert. Wird der Aspekt der Selbstreflexion aber noch durch den Aspekt der

---

<sup>266</sup> Bidlo, Theaterpädagogik, S.153f.

Selbstdistanzierung ergänzt, wird ein weiterer Faktor der Selbstbildung vollzogen.

Beim Theaterspielen betritt man eine Welt, die außerhalb der gesellschaftlichen Realität liegt, wodurch eine gewisse Distanz zu sich selbst und zur eigenen Wirklichkeit ermöglicht wird. Diese distanzierte Position lässt eine Reflexion über eigene Verhältnisse zu und bildet somit die Voraussetzung für eine Veränderung und für einen Bildungsprozess.<sup>267</sup> „Es findet ein bewusster und unbewußter Prozeß des In-Frage-Stellens statt, in Bezug auf die Umwelt, auf die eigene Wirklichkeit, auf das eigene „falsche“, von außen gelenkte, Selbst.“<sup>268</sup> Dieser Prozess führt zu einer Veränderung der Wirklichkeit. Ängste und Unsicherheiten, sowie Unklarheiten der eigenen Realität können im theatralen Prozess aufgezeigt und distanziert betrachtet werden.

Dies bedeutet, dass durch die im theatralen Spiel ausgelöste Reflexion das Selbst zur Wirkung kommen kann wodurch eine flexible Selbstgrenze entwickelt wird und das zentrale Selbst, das die Einzigartigkeit des Menschen darstellt, so ausgebaut und erweitert werden kann. Auch Einstellungen und Werthaltungen ändern sich durch eine distanzierte Reflexion, aber der Bildungsprozess fördert in erster Linie durch die Offenlegung des zentralen Selbst und der damit verbundenen Selbststilisierung des Körpers, die Flexibilisierung der Selbstgrenze. Daher stellt der Selbstbildungsprozess im Hinblick auf Distanz und Reflexion eine Auseinandersetzung mit Grenzen dar (auch mit eigenen Körpergrenzen). Denn Grenzerfahrungen werden gemacht und der Theaterspieler lernt sich selbst und sein Kontingent besser kennen, und wird dazu animiert sich weiterzuentwickeln.

---

<sup>267</sup> Vgl.: Berr, Marie – Anne: Die Sprache des Körpers. Wider den Vandalismus des Rationalen. Eine Pädagogik der Entgrenzung. Frankfurt: Extrabuch, 1984. S. 122.

<sup>268</sup> Ebd., S. 123.

## 6.7. individuelle Grenzüberschreitung

Im theatralen Spiel wird der Spielende dazu aufgefordert, Vorgegebenes nicht einfach hinzunehmen, sich nicht einfach anzupassen, selbst aktiv zu sein und eigenständig zu Handeln. Dies bedeutet die Überwindung der Hemmung, sich vor Mitspielern zu öffnen und in weiterer Folge vor einem Publikum aufzutreten, was für die Akteure selbst eine Grenzüberschreitung darstellt. Daher ist für den Theaterprozess eine eigenverantwortliche Selbständigkeit vorauszusetzen, die die Entwicklung einer differenzierten Darstellungsfähigkeit zulässt. Die kritische Reflexion individueller bestehender Denkweisen und Verhaltensmuster wird im Kontext sozialer, politischer und kultureller Bedingungen betrachtet. Somit wird der Grundstein für kreative und künstlerisch ausgerichtete Theatralisierungen der Wirklichkeit gelegt.<sup>269</sup> Wenn sich der Spielende auf diese Gegebenheiten des theatralen Prozesses völlig einlässt, tritt er durch den interaktiven und kreativen Darstellungsprozess in eine Kommunikation mit dem Zuschauer und seinen Spielpartnern, was ein nichtkalkulierbares Risiko ist. Sich preis zu geben und in die kritische Situation zwischen Ablehnung und Zuspruch zu geraten ist eine schwierige Gratwanderung, die der Spielende bewältigen muss. Durch diese Selbstdarstellung lässt sich Selbsterfahrung und Selbstsicherheit gewinnen.

Das heißt im Theaterspiel wird der Akteur demzufolge dazu aufgefordert sich mit sich selbst und seinen inneren Zuständen auseinanderzusetzen. Außerdem muss er die Konfrontation mit Mitspielern und Zuschauern suchen und dazu bereit sein, sich mit ihnen zu befassen und zu verschiedensten Themen mit ihnen zu interagieren. Dadurch wird eine Grenze überschritten, die der Spielende im realen Leben vielleicht nie übertreten würde. Die Überwindung, die dafür aufzubringen ist, bewirkt in weiterer Folge eine Weiterentwicklung des Selbst, denn durch die Überschreitung der eigenen Grenzen und die aktive selbständige Handlung kann sich durch anschließende distanzierte Reflexion die Bildung der eigenen Persönlichkeit vollziehen.

---

<sup>269</sup> Vgl.: Göhmann, Theatrale Wirklichkeiten, S. 124.

## 6.8. Strukturelle Grenzüberschreitung

Die Bildungsprozesse des Selbst, die durch theatrale Vorgänge vollzogen werden können, betreffen immer auch die innere Organisation des Menschen. Sowohl seine Wahrnehmung, als auch seine Handlungsmöglichkeiten, seine psychische Verarbeitung und seine Verhaltensorientierung, also seine Beziehung zur Außenwelt und zu sich selbst. Selbstbildungsprozesse, die im psychosozialen Bereich stattfinden, vollziehen sich meist als Begleiterscheinungen des bewussten Lernens. Sie geschehen unbewusst und sind dennoch nicht zufällig oder beliebig. In ihnen spiegeln sich die Strukturen ihrer Umwelt wieder. Der theatrale Prozess hat die Qualität verschüttete und bedrohte Wunschproduktionen, die in der menschlichen Psyche des zentralen Selbst schlummern, zu aktivieren, um die Differenz zur Realität aufrecht zu erhalten. Dadurch ist ein Austausch zwischen Innerem und Äußerem möglich.<sup>270</sup>

Infolgedessen kann eine Grenzüberschreitung nur gegeben sein, wenn die Verwandlung des Spielenden davon abhängig ist, ob eine Differenz zwischen den alltäglichen Verhaltensformen und denen im theatralen Spiel gegeben ist. Die Voraussetzung eines theatralen Spielraums setzt daher eine Wirklichkeit voraus, die als „antistruktuell“ bezeichnet werden kann und normative tatsächliche Sozialstrukturen, soziale Rollen und Statuspositionen aufhebt. Ist dies gegeben, hat der Spielende die Möglichkeit, eine völlig andere Rolle einzunehmen, als er sie in der Realität hat und kann dadurch nicht nur seinen Horizont erweitern, sondern auch seine persönlichen Grenzen überschreiten.

Um diese Erfahrung machen zu können und sich dadurch selbst weiterzuentwickeln, muss eine dementsprechende Umgebung und Spielsituation geschaffen werden, was in der Verantwortung des Theaterpädagogen liegt.

---

<sup>270</sup> Vgl.: Berr, Die Sprache des Körpers, S. 144.

## 7. Angeleitetes Theaterspiel als selbstbildende Lernform

### 7.1. Angeleitetes Theaterspiel

Die im letzten Kapitel erläuterten selbstbildenden Auswirkungen des theatralen Spiels erfordern einen vom Theaterpädagogen gestalteten Rahmen, der diese überhaupt zulässt und die durch seine Anleitung erfahren werden können.

Der Theaterpädagoge gibt den Spielern die Möglichkeit in einer Gruppe Erfahrungen zu sammeln. Dabei können sie weitgehend selbständig, aber in einem angeleiteten Rahmen agieren. Um die Spielfreude und die Spiellust, die in der Gruppe herrschen sollte, nicht zu gefährden, versucht der Spielleiter jeden einzelnen Spieler zu motivieren, egal auf welchem Level er steht und ein Programm zu bieten, das alle Beteiligten gleichermaßen fordert, aber sie nicht überfordert. Der Spieler selbst hat dadurch die Möglichkeit aus sich herauszugehen, da er akzeptiert und respektiert wird. Dies macht deutlich, dass der Spielleiter die Verantwortung für die Gruppe trägt und auch die Entscheidungskompetenz hat, allerdings muss er dennoch auf die Wünsche, Befindlichkeiten und Probleme der Spieler eingehen und sollte nicht rein autoritär handeln.

Angeleitetes Theaterspiel in der Gruppe bietet den Spielenden die Möglichkeit sich mit den Spielpartnern, mit sich selbst mit seinen inneren Vorgängen und mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen und sich dadurch weiterzuentwickeln. Eine durchdachte Anleitung ist daher notwendig und gibt Sicherheit. Der Theaterpädagoge muss daher den Spielern einen Raum schaffen indem sie sich ausprobieren und Erfahrungen sammeln können, wodurch sie sich selbst weiterbilden.<sup>271</sup>

Aber er muss auch über die Kompetenz verfügen, den Spielern bewusst zu machen, was sie eigentlich tun und einschätzen, wann sie konkrete Anweisungen brauchen und wann sie selbst entscheiden können. Das

---

<sup>271</sup> Vgl.: Hoffmann, Christel: Er muss die Kunst beherrschen, uns klarzumachen, was wir auf der Bühne tun. In: Hoffmann, Christel / Israel, Annette (Hg.): Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen. Weinheim: Juventa, 2007. S. 35-40. hier S. 35f.

bedeutet nicht, dass der Theaterpädagoge konzeptionell moralische Kompetenzen repräsentiert, sondern vielmehr die Werte von Gerechtigkeit, Toleranz und Freiheit selbst begreift und vermittelt. Demnach unterliegt ihm die künstlerische und pädagogische Verantwortung im theatralen Schaffensprozess. Unter der Anleitung des Spielleiters begeben sich die Spieler also auf einen Weg des Experimentierens, des Schaffens und des Ausprobierens. Damit durchlaufen sie einen künstlerischen Prozess, dessen Inhalt das Erlernen der ästhetischen Zeichen des Theaters ist.<sup>272</sup> Dabei haben sie die Möglichkeit, sich selbst im theatralen Prozess besser kennenzulernen und durch ganzheitliche Erfahrungen weiterzubilden.

Daher findet Lernen in spielerischen Prozessen statt und eröffnet, in einem Rahmen, der Freiräume lässt und dennoch Anleitung gibt, in besonderer Weise in der Verbindung von Spiel und Reflexion, weitreichende Möglichkeiten zur Selbstbildung.<sup>273</sup> Der Theaterpädagoge hat dabei die Verantwortung diese Möglichkeit zu schaffen und einen Raum für Erfahrungsmöglichkeiten zu bieten, der die Auseinandersetzung mit sich und seinen Spielpartnern und somit die persönliche Weiterentwicklung anregt und dennoch die künstlerische Erfahrung nicht zu kurz kommen lässt.

## **7.2. Aktives Spielen und Denken**

Im angeleiteten Theaterspiel werden Lernerfahrungen gemacht, die auf die Lebenswirklichkeit des Spielers übertragen werden können. Richtungweisend für diese Erfahrungen sind das Denken und Reflektieren vor, während und nach dem Spiel. Dabei wird unter dem Denken in erster Linie das Erfassen von Bedeutungen und Sinnzusammenhängen verstanden, was ein aktives Verhalten, auch den theatralen Prozessen gegenüber, fordert. Im Gegensatz dazu steht das passive Empfinden, das reproduktiv ist, wenn es sich auf die Verwertung erworbener Kenntnisse

---

<sup>272</sup> Vgl.: Klepacki, Theatrale Bildung, S. 13f.

<sup>273</sup> Vgl.: Degenhardt, Lisa: Sichtweise auf eine künstlerisch verstandene Theaterpädagogik. In: Hillinger, Dorothea (Hg.): Freiräume der Enge. Künstlerische Findungsprozesse der Theaterpädagogik. Berlin: Schibri, 2009. S. 69-89. hier S. 75.

beschränkt und produktiv, wenn es neue erwirbt und erarbeitet. In einer angeleiteten Gruppe zu reflektieren und das eigene Tun zu hinterfragen ist ein wichtiger Schritt, um sich selbst weiter zu entwickeln.<sup>274</sup>

*„Spieler und Denker werden in der Aneignung von Welt vereint. In dieser Symbiose wird das expansive Lernen, welches das Subjekt selbst initiiert, ermöglicht. Ziel dabei ist auch, den bis dahin erreichten Zustand der Selbstfindung und Entwicklung weiterzuführen. Damit einher geht das Bestreben des Lernenden, die Welt zu erfassen, um sie gestalten zu können.“<sup>275</sup>*

Folglich lernt der Spielende durch sich selbst und an sich selbst im Austausch mit seiner Umwelt und seinen Spielpartnern. Durch aktives Denken und Handeln kann er in verschiedensten vorgegebenen Situationen eigene Entscheidungen treffen und somit sich und seine Umgebung besser kennenlernen und Strategien entwickeln, um damit umzugehen. Das angeleitete theatrale Spiel fördert und fordert die immanente Lernform von Spielen und Denken, womit selbständiges Handeln und Reflektieren in Gang gesetzt wird und ein eigenverantwortlicher, handelnder und experimentierender Mensch geformt wird.

### **7.3. Auseinandersetzung mit der eigenen Identität**

Beim Theaterspiel wird durch Anleitung Konstruiertheit genauso erfahren, wie die Wandlung der Wirklichkeit, wodurch sich die Wahrnehmung verstärkt und verändert und in weiterer Folge ein neuer Umgang mit der eigenen Lebenswelt und Persönlichkeit ermöglicht wird.<sup>276</sup>

*„Differenzerfahrungen und deren Reflektion innerhalb ästhetischer Bildungsprozesse tragen grundlegend zur differenzierten, reflektierenden Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt und folglich zur Selbstbildung des Subjekts bei.“<sup>277</sup>*

---

<sup>274</sup> Vgl.: Ebd., S. 79.

<sup>275</sup> Ebd., S. 79.

<sup>276</sup> Vgl.: Ebd., S. 81.

<sup>277</sup> Ebd., S. 81.

Der Spielende muss sich als Subjekt in seinen lebensgeschichtlichen Besonderheiten und in seiner Unverwechselbarkeit zeigen und bereit sein, offen damit umzugehen. In der Interaktion präsentiert er seine Identität in der Form von Wünschen, Fähigkeiten, Erfahrungen und Phantasien, wodurch eine bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Person erfolgt. Diese Konfrontation bietet die Möglichkeit der Selbstdarstellungen und der reflexiven Selbstüberprüfung.<sup>278</sup> Die Auseinandersetzung mit einer fremden Figur in der Rollenarbeit ist immer auch eine Auseinandersetzung mit den eigenen, zur Rolle analogen oder differenten Persönlichkeitsanteilen. Ungeliebte bzw. ungelebte Anteile der Persönlichkeit können im Spiel entdeckt, ausgelebt und überprüft werden, was vom Spielleiter unterstützt wird.

Dementsprechend sind diese Vorgänge ein wesentlicher Beitrag für die Entwicklung und Bildung der Persönlichkeit. Eine intensive Erarbeitung und Inszenierung der Rolle macht sensibel für die Inszeniertheit des Lebens und auch für die prinzipielle Veränderbarkeit des Alltagshandelns. Durch die spielerische Auseinandersetzung mit der eigenen Person können Handlungsmuster erkannt und aufgebrochen werden, da der Spieler nicht nur am Entwurf einer fremden Rolle und Figur arbeitet, sondern auch an Entwürfen seiner eigenen Ich-Identität.<sup>279</sup> Die Konfrontation mit eigenen Wünschen und Verhaltensweisen ist unentbehrlich für den Aufbau des Weltbildes und des Selbstverständnisses und gilt als wesentlicher Teil der Selbstbildung. Daher ist die Wahrnehmung der eigenen Person und der Umwelt, die sich durch das angeleitete theatrale Spiel vollzieht, erforderlich für die Entwicklung einer individuellen Persönlichkeit.

---

<sup>278</sup> Vgl.: Weintz, Theaterpädagogik und Schauspielkunst, S. 303.

<sup>279</sup> Vgl.: Eberhardt, Theaterpädagogik in der Pflege, S. 18f.

## **8. Theatrales Spiel als Mittel zur Selbstbildung in der Theaterpädagogik ?**

Wie in den letzten Kapiteln dargelegt trägt angeleitetes theatrales Spiel wesentlich zur Selbstbildung des Spielenden bei, da dieser durch die ästhetischen Erfahrungen dazu animiert wird, sich selbst und seine Umwelt aufmerksamer wahrzunehmen und kritisch zu hinterfragen, wodurch er sein Bild von der Welt konstruieren kann.

Ob allerdings der hauptsächliche Fokus der Theaterpädagogik auf Persönlichkeitsbildung und somit auf Selbstbildung liegen sollte, und welche Konsequenzen dies für die theaterpädagogische Arbeit und die theatrale Praxis hätte, wird im Folgenden beleuchtet und kritisch hinterfragt.

Denn die aktuelle, weit verbreitete Sichtweise in der Theaterpädagogik, dass die ästhetisch-künstlerische Erfahrung im theatralen Spiel das zentrale Hauptziel der Theaterpädagogik ist, würde dem Einsetzen als „Mittel zum Zweck“ widersprechen.

### **8.1. Die Bildungsvorstellung in der Theaterpädagogik**

Um auf die Fragestellung, ob Theaterpädagogik als Mittel zur Selbstbildung eingesetzt werden kann, eine befriedigende Antwort zu finden, muss die aktuelle Bildungsvorstellung im Bereich der Theaterpädagogik erläutert werden. Hentschels Ausführungen spiegeln die neueste, aktuelle Sichtweise dazu wider.<sup>280</sup> Es gibt eine Vielzahl von Möglichkeiten theatrale Erfahrungen in den pädagogischen Prozess zu integrieren. Theaterpädagogische Arbeit kann Lernfortschritte in den verschiedenen Unterrichtsfächern bewirken, erzieherische Ziele für den Einzelnen oder die Gruppe vollziehen, oder sie kann Intentionen im Bereich der politischen Bildung oder Problemlösungen anstreben. Auf der einen Seite werden also weitreichende Absichten verfolgt und dafür auch ausholende Begründungsversuche unternommen, während auf der anderen Seite die entsprechende Praxis auf einem bewusst

---

<sup>280</sup> Vgl.: Hentschel, Theaterspielen, S. 122ff.

bescheidenen ästhetischen Niveau bleibt. Um die Verknüpfung dieser beiden Bereiche zu verdeutlichen, verweist Hentschel auf drei Arten theoretischer spiel- und theaterpädagogischer Ansätze, die zwar verschiedene Bildungsvorstellungen vertreten, sich aber dennoch teilweise überschneiden.<sup>281</sup>

1. Der anthropologische Ansatz vertritt die Ansicht, dass der Bereich Spiel und Theater wesensmäßig zum Dasein des Menschen gehört und daher als unverzichtbarer Bestandteil der menschlichen Bildung gilt.<sup>282</sup>
2. Der kulturpädagogische Ansatz betont die Weitergabe der in den Bildungsgütern bewahrten kulturellen Werte an die kommende Generation.<sup>283</sup>
3. Der sozialisationstheoretische Ansatz stellt das Subjekt des Bildungsprozesses und seine zukünftige gesellschaftliche Handeln in den Mittelpunkt und sieht theaterpädagogische Arbeit als Mittel an, das den Menschen mit diesen notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten ausstattet. Dieses Verständnis lässt sich auch als „Erziehung bzw. Bildung mittels Theater“ bezeichnen.<sup>284</sup>

Hentschel betont in ihren Ausführungen zu den einzelnen theoretischen Ansätzen, dass diese verschiedenen Bildungsziele kaum auf die besonderen Anforderungen des künstlerischen Mediums Theater eingehen, sondern eher vom Blick auf religiöse, politische, moralische, kulturelle, soziale und pädagogische Vorstellungen geprägt sind. Die Konsequenzen dieser Sichtweise bestehen meistens in einer Vernachlässigung theaterästhetischer Ausdrucksmittel und Kriterien der Gestaltung innerhalb dieser Ansätze.<sup>285</sup>

Ein Ansatz ausschließlich ästhetischer Bildung dagegen würde auf jegliche Zielformulierung verzichten, die die bildende Wirkung des Theaterspiels außerästhetischen Zwecken unterordnen würde.<sup>286</sup>

---

<sup>281</sup> Vgl.: Ebd, S. 122f.

<sup>282</sup> Vgl.: Ebd, S. 123.

<sup>283</sup> Vgl.: Ebd, S. 123.

<sup>284</sup> Vgl.: Ebd, S. 123.

<sup>285</sup> Vgl.: Ebd, S. 131.

<sup>286</sup> Vgl.: Ebd, S. 132.

*„Als Grundlage ästhetischer Bildung soll statt dessen der Prozess angesehen werden, der zwischen dem wahrnehmenden und gestaltenden Subjekt und den künstlerischen Objekten/ Ereignissen, mit denen es sich auseinandersetzt, stattfindet.“<sup>287</sup>*

Dieser Zugang eröffnet eine neue Sichtweise, sollte aber auch kritisch betrachtet werden. Denn die Aufgabe des Theaterpädagogen ist darauf zu achten, dass die Theaterpädagogik nicht in die von Hentschel kritisierte „Pädagogisierung“ abrutscht, und dennoch mehr bietet als einfachen Schauspielunterricht. Der Theaterpädagoge ist also dazu aufgerufen einen Mittelweg zwischen Ästhetik und pädagogischer Arbeit zu finden.<sup>288</sup> Göhmann verweist in seinen Ausführungen über die Ästhetisierung des Theaters auch auf bildende pädagogische Anliegen:

*„In diesem Kontext ist ästhetisches Handeln rückbezüglich immer als eine individuell-reflexive Gestaltung von Welt zu verstehen; die Parallelität zu Bildungsprozessen mit ihren Ansprüchen an eine subjektive Wirklichkeits- und Identitätskonstruktion ist unübersehbar. Bildung und Ästhetik sind deshalb immer zusammenzudenken, da Bildung aufgrund der Forderung nach wechselseitigen Perspektivenänderungen auf ästhetische Kompetenz angewiesen ist und gleichzeitig Ästhetik immer eine Konzeption von Bildung impliziert.“<sup>289</sup>*

Ästhetische Bildung lässt also sehr wohl Raum für psychosoziale Erfahrungen in Bezug auf die Identitätskonstruktion und psychosoziale Selbsterfahrung im Theater schließt auch ästhetische Bildung mit ein. Weintz betont, dass bei einer noch so ästhetisch orientierten Theaterarbeit immer auch die Ebene der sozialen und personalen Erfahrungen, wie der Selbstvergewisserung, der Interaktion mit der Gruppe oder die Auseinandersetzung mit der Umwelt angesprochen werden.<sup>290</sup> Rottensteiner macht allerdings in ihrer Diplomarbeit darauf aufmerksam, dass die ästhetische Darstellung auf die soziale Dimension der Gruppendynamik wirkt und gleichzeitig ein subjektives Erfolgserlebnis gewährleistet, womit sich die

---

<sup>287</sup> Ebd., S. 132.

<sup>288</sup> Vgl.: Rottensteiner, Theaterpädagogik, S. 50.

<sup>289</sup> Vgl.: Göhmann, Theatrale Wirklichkeiten, S. 184.

<sup>290</sup> Vgl.: Weintz, Theaterpädagogik, S. 273.

ästhetischen und pädagogischen Ziele in der Theorie bedingen, dies aber leider selten der Praxis entspricht. Denn das würde voraussetzen, dass der Theaterpädagoge im künstlerischen und im pädagogischen Bereich über nötiges Wissen und vielfältige Methoden und genug Feingefühl verfügt, um die Gruppenstruktur auf subjektiver und sozialer Ebene zu leiten und sein künstlerisches Projekt durchzusetzen.<sup>291</sup>

*„Theaterpädagogik muss es sich zur Aufgabe machen, subjektive Sichtweisen von Menschen künstlerisch zu hinterfragen, zu gestalten und auf die Bühne zu bringen, um über die Mittel des Theaters wiederum Prozesse der Differenzwahrnehmung zu ermöglichen. Wenn das gelingt, erfüllt es gleichzeitig die Forderungen des Mediums Theater nach ästhetischer, gesellschaftskritischer und unterhaltender Funktionalität.“<sup>292</sup>*

Die Diskussion um eine theaterpädagogische Arbeit, die sowohl den ästhetisch-künstlerischen Ansprüchen des Theaters, als auch den pädagogischen Bildungsvorstellungen entspricht, dreht sich somit um den Theaterpädagogen, der versuchen muss, ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen der notwendigen ästhetischen Bildung und der Ermöglichung von psychosozialen Erfahrungen herzustellen und auch zu vermitteln.

## **8.2. Theatrale (Selbst-) Bildung**

*„In Anlehnung an den Begriff der ästhetischen Bildung lässt sich theatrale Bildung zunächst wie folgt definieren: Theatrale Bildung bezeichnet Prozesse und Resultate derjenigen reflexiven und performativen Praxen, die sich aus der Auseinandersetzung mit theatralen Gegenständen und Formen ergeben.“<sup>293</sup>*

Um den Begriff der theatralen Bildung zu bestimmen, hilft es, die Frage zu beantworten, wann die theatrale Bildung beginnt und wann sie endet. Der Pädagoge Friedrich Schleiermacher weist darauf hin, dass die pädagogische

---

<sup>291</sup> Vgl.: Rottensteiner, Theaterpädagogik, S. 50f.

<sup>292</sup> Göhmann, Theatrale Wirklichkeiten, S. 188.

<sup>293</sup> Klepacki, Theatrale Bildung, S. 131.

Einwirkung dann beginnt, wenn das geistige Leben anfängt, oder wenn das Leben sich im Mutterleib zu regen beginnt und gibt dem Ende der Einwirkung die drei Optionen, dass sie erstens nie aufhöre, zweitens, dass sie irgendwann als bildende, aber nicht sittliche Einwirkung aufhöre, oder, dass sie dann aufhöre, wenn der Mensch mündig wird.<sup>294</sup> Somit kann festgestellt werden, dass Anfangs- und Endpunkt pädagogischer Maßnahmen als Prozesse begriffen werden können und sehr schwer feststellbar sind, was wiederum zeigt, dass Bildung als unbegrenzter Vorgang bezeichnet werden muss.

Wenn diese pädagogischen Überlegungen auf eine theatrale Bildungstheorie angewandt werden, kann folgendes formuliert werden: Bildung hat immer schon begonnen, da die Verknüpfung des eigenen Ichs mit der Welt den Standpunkt bildet, der als geringste Grundlage des menschlichen Strebens gesehen werden kann.<sup>295</sup> Wenn man sich also mit theatralen Gegenständen auseinandersetzt, ist man schon dabei sich theatral zu bilden und diese Bildung kann in verschiedensten Formen auftreten:

*„Theatrale Bildung ist dementsprechend schon die phantasierende Ausgestaltung einer Rolle, das imaginäre Sichverleihen eines Images, das Lesen eines Theaterstückes oder einer Theaterrezension, das Reden und Diskutieren über theatrale Ereignisse, aber natürlich auch die körperliche und leibliche Ausgestaltung einer (Bühnen-) Figur etc. Theatrale Bildung beginnt wann immer sich jemand auf Theater einlässt, wobei eine Frage, inwieweit diese Beschäftigung als bewusstes Geschehen zu betrachten ist, noch eine weitere Komplikation darstellt. Als Prozess endet theatrale Bildung dann an dem Punkt, an dem diese Auseinandersetzung zu einem (vorläufigen) Abschluss kommt, wobei sich auch dieser Punkt schwer bestimmen lässt.“<sup>296</sup>*

Ausgehend von diesem Verständnis theatraler Bildung lässt sich die Schlussfolgerung anstellen, dass sich die Bildungsprozesse auf verschiedenen Ebenen abspielen und die differenziertesten Aspekte menschlicher Erfahrung angesprochen werden. Neben den bereits

---

<sup>294</sup> Vgl.: Ebd, S. 131.

<sup>295</sup> Vgl.: Humboldt, Wilhelm: Bildung und Sprache. Paderborn: Schöningh, 1985. S. 25.

<sup>296</sup> Klepacki, Theatrale Bildung, S. 132.

behandelten Erfahrungsbereichen (siehe Kapitel II.5.) der sozial-gesellschaftlichen Erfahrung, der individuellen Erfahrung, der ästhetisch-künstlerischen Erfahrung und der Förderung von kognitiven-, physiologischen- und psychosozialen Fähigkeiten, ermöglicht theatrales Spiel und somit auch theatrale Bildung die Entwicklung vielschichtiger selbstbildender Kompetenzen.

*„Die Entwicklung der Identität wie auch das geistige Selbstbewusstsein durch Rollenerfahrung und Gruppenbezug, sind nur einige Selbstbildende Konsequenzen, die die Theaterpädagogik auf ihre Rechnung schreiben darf.“<sup>297</sup>*

Czerny betont, dass die Akzeptanz der eigenen Persönlichkeit und die Einschätzung des eigenen Könnens besonders wichtig für die Theaterarbeit sind. Denn der Spieler ist dazu aufgefordert, seine Fähigkeiten und Grenzen zu erforschen und auszuweiten und bildet daher ein realistisches und somit starkes Selbstbewusstsein aus.<sup>298</sup> Durch und im Spiel können Gefühle stärker erlebt und ausgedrückt, sowie unterdrückte Aspekte der eigenen Persönlichkeit an die Oberfläche geholt werden. Daher wird eine erhöhte Sensibilität des Spielers gefördert, die sich vor allem in Bezug auf menschliches Verhalten und in weiterer Konsequenz im Einfühlungsvermögen gegenüber den Mitspielern manifestiert. Das emotionale Gedächtnis wird über die Rollenarbeit geschult, da mit den eigenen Erfahrungs- und Erlebnisschätzen gearbeitet wird.<sup>299</sup> In der Erarbeitung der Figur werden verschiedene Fragestellungen behandelt: Was hat die Figur zu dem gemacht, was sie ist? Wie ist diese Figur? Welche Charaktereigenschaften bringt sie mit? Wie ist die emotionale Grundverfassung dieser Figur und wodurch ist sie verankert? Wie hat sich die Emotionalität dieser Figur entwickelt und welchen Einfluss haben Atmung, Sprache Bewegung, Haltung und Ausdruck der Figur?<sup>300</sup>

---

<sup>297</sup> Rottensteiner, Theaterpädagogik, S. 77.

<sup>298</sup> Vgl.: Czerny, Theaterpädagogik, S. 152.

<sup>299</sup> Vgl.: Rottensteiner, Theaterpädagogik, S. 77.

<sup>300</sup> Vgl.: Bidlo, Theaterpädagogik, S. 143.

Durch diese Fragen wird dem Spieler immer wieder seine eigene Erlebenswelt bewusst gemacht, er kann neue Emotionen entdecken und erleben und individuelle oder gruppenspezifische Erfahrungen in sein Weltbild integrieren und dieses somit weiterentwickeln. *„Dieses subjektive Erleben seines Selbst gilt somit als Vorbedingung, um mit anderen mitzufühlen, sich in sie hineinzusetzen, sie zu verstehen und anzunehmen.“*<sup>301</sup>

Somit ist Selbstbildung ein unerlässlicher Teil theatraler Bildung und vollzieht sich durch die künstlerischen Erfahrungen, die vom Theaterpädagogen richtig angeleitet, wesentlich zu der Persönlichkeitsentwicklung und dem Aufbau eines pragmatischen Selbstbilds, aber auch zur Konstruktion der eigenen Weltansicht, beiträgt.

### **8.3. Selbstbildung in der theaterpädagogischen Arbeit?**

Theaterspiel bietet den Platz zu spielen, zu experimentieren, zu erproben zu vergleichen, sich selbst besser einschätzen zu lernen und neue Ansichten zu erlangen. Im angeleiteten theatralen Spiel können Emotionen ausgeprägter erlebt und ausgedrückt werden, als es im Alltag möglich ist. Somit können unterdrückte Anteile der Persönlichkeit neu wahrgenommen und erlebt werden. Spielfreude und Abenteuerlust sind Grundvoraussetzungen für das Ungewisse, das erforscht und erfahren werden will und das uns das Theaterspielen gerade als spannend, magisch und geheimnisvoll erfahren lässt. Die Prozesse der Selbsterkenntnis, Selbstreflexion, Selbsterfahrung, Selbstinszenierung usw., die im theatralen Spiel vollzogen werden, helfen dem Spieler, Erkenntnisse über sich selbst und seine Umwelt zu erlangen. Diese Erfahrungen werden in Strukturen verbunden, die die persönliche Entfaltung von Anlagen und Bedürfnissen erfüllen.<sup>302</sup>

---

<sup>301</sup> Rottensteiner, Theaterpädagogik, S. 77.

<sup>302</sup> Vgl.: Bidlo, Theaterpädagogik, S. 113.

*„Ziel der Selbstbildung ist die Entfaltung des inneren Sinns. Indem die Selbstbildung in einer Selbsterkenntnis gipfelt, die sich zugleich als Welterkenntnis erweist, erwächst aus ihr sowohl die Deutung der inneren, als auch der äußeren Natur. Im Laufe der Entwicklung des Selbst wird die Korrespondenz des Inneren mit der äußeren Natur eingesehen.“<sup>303</sup>*

Die ganzheitliche Erfahrung, die im theatralen Spiel ermöglicht wird und die sämtliche Erfahrungsbereiche auf den verschiedensten Ebenen anspricht, fordert und fördert die Selbstbildung und die Entfaltung des inneren Sinns. Somit ist Selbstbildung ein wesentlicher Teil theaterpädagogischer Arbeit und sich selbst zu erfahren sogar Voraussetzung für den theatralen Prozess. *„Selbsterfahrung heißt ursprünglich, sich in Anwesenheit gewährender Anderer auf die eigene Person zu besinnen und in der aktiven Auseinandersetzung mit den Anderen sich besser kennen zu lernen.“<sup>304</sup>* Durch Selbsterfahrung soll ein Prozess in Gang gesetzt werden, der individuelle Veränderungen und in Folge Veränderungen der Umwelt anstrebt. Die Selbsterfahrung, die den Kernpunkt der Selbstbildung darstellt, kann im theatralen Bereich somit zur Aufdeckung verborgener Persönlichkeitsmerkmale dienen, die sich auf die Person oder deren soziale Kompetenzen beziehen. Durch Selbsterfahrung bekommt das Individuum viele Erkenntnisse über sich selbst, die zu einer positiven Persönlichkeitsentwicklung beitragen.<sup>305</sup>

#### **8.4. Die Rolle der Selbstbildung in der Theaterpädagogik**

*„Die Selbstbildung muss als Selbsterkenntnis verstanden werden, die zu einer adäquaten Natur- und Welterkenntnis führt. Wie die Betonung des Wortes „selbst“ anzeigt, wird diese Entwicklung einzig als eine*

---

<sup>303</sup> Ebd., S. 17.

<sup>304</sup> Gipser, Dietlinde: Selbsterfahrung. In: Koch / Streisand: Wörterbuch der Theaterpädagogik. Uckerland: Schibri, 2003. S. 272-273. hier S. 272.

<sup>305</sup> Vgl.: Rottensteiner, Theaterpädagogik, S. 45f.

*aktive Leistung des Ich vorgestellt, wenn auch äußere Bedingungen dazu führen und der Weg von einem Lehrer begleitet sein kann.*<sup>306</sup>

Dass sich Selbstbildung im theatralen Prozess vollzieht und somit ein wesentliches Ergebnis theaterpädagogischer Arbeit ist, konnte in den letzten Kapiteln dieser Arbeit dargelegt werden. Nun stellt sich aber noch die Frage, ob Selbstbildung Teil der Theaterpädagogik ist und ob Theaterpädagogik gezielt als Mittel zur Selbstbildung eingesetzt werden kann? Denn wie bereits erwähnt, muss neben der pädagogischen Intention der theaterpädagogischen Arbeit auch die ästhetische Dimension beachtet werden und es

*„müssen sich die Spieler über die Auseinandersetzung mit sich und ihrer Lebenswelt hinaus auf die adäquate theatrale, publikumswirksame Umsetzung des Materials mittels Auswahlkriterien, Einfühlungs- und Darstellungstechniken sowie mit Hilfe selbstkritischer Beurteilung und zielgerichteter Überprüfung der Spielvorgänge konzentrieren.“*<sup>307</sup>

So werden dem Spieler spezifische ästhetische Erfahrungen ermöglicht und er kann die Ästhetik erfahren, wenn er sich der theatralen Gestaltung ausliefert und selbstkritisch ein kollektives künstlerisches Produkt gestalten will.<sup>308</sup> Das Gleichgewicht zwischen ästhetischer Bildung und pädagogischer Arbeit zu halten und beide Bereiche, die eng miteinander verknüpft sind, als Theaterpädagoge herzustellen, ist wesentlich.

*„Wie Richter es treffend formulierte, kann durch Theaterpädagogik Persönlichkeitsbildung stattfinden, doch sie sollte nicht auf ein psychologisches Ziel hin ausgeübt werden. Die Gefahr bei der Pädagogisierung des Theaters liegt hauptsächlich darin, dass der Eigenwert des Theaters durch die Instrumentalisierung verloren geht. Aus diesem Grund erkannten Theaterpädagogen, dass es nicht nur möglich, sondern vielmehr wertvoll ist, diese beiden Ziele zu vereinen, sodass sich das Theater und die Pädagogik gegenseitig befruchten können.“*<sup>309</sup>

---

<sup>306</sup> Dormann, Helga: Die Kunst des inneren Sinns. Mythisierung der inneren und äußeren Natur im Werk von Karoline von Günderrodes. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2004. S. 62.

<sup>307</sup> Weintz, Theaterpädagogik, S. 277.

<sup>308</sup> Vgl.: Rottensteiner, Theaterpädagogik, S. 46.

<sup>309</sup> Rottensteiner, Theaterpädagogik, S. 18.

Für die Selbstbildung, die durch theatrales Spiel in Gang gesetzt wird, bedeutet das, dass sie eine für das Individuum und in Folge auch für die Gesellschaft wichtige Konsequenz darstellt. Diese soll aber keinesfalls alleinige Intention theaterpädagogischer Arbeit sein, sondern immer als Teil der ganzheitlichen und ästhetischen theatralen Erfahrung gelten.

Denn die Freude am theatralen Spiel, das Kennenlernen der Institution Theater und das Gestalten eines künstlerischen Produkts sollten nicht überschattet werden von pädagogischen Absichten, die persönlichkeitsbildend sind und somit theaterpädagogische Arbeit als identitätsbildendes Instrument sieht. Soziale und individuelle Erfahrungen durch das Theaterspiel zu erlangen und sein eigenes Selbstbild weiter auszubauen, um dadurch seine Welt zu konstruieren, ist ein wichtiger Bestandteil theaterpädagogischer Ziele, genauso wie die Erlangung ästhetisch- künstlerische Erfahrungen, die die selbstbildenden Faktoren erst auslöst.

## 9. Theaterpädagogik zwischen pädagogischen und künstlerischen Ansprüchen

### 9.1. Pädagogische Diskussion und Ästhetikdebatte

Es muss ein Gleichgewicht zwischen den ästhetischen und den persönlichkeitsbildenden Ansprüchen, die an die Theaterpädagogik gestellt werden, gefunden werden. Ob einem der beiden Bereiche mehr Bedeutung beigemessen werden soll und ob sie einander ausschließen, ist immer wieder Thema der aktuellen theaterpädagogischen Diskussion. Dabei geht es um die Begriffe Ästhetik und Pädagogik und um die Frage, ob die Kunst sich unter allen Umständen völlig frei entfalten können muss oder eine ästhetische Erziehung und damit zweckgebundene Kunst innerhalb der Theaterpädagogik praktiziert werden soll.<sup>310</sup>

Solche Überlegungen scheinen die gegenwärtige Tendenz in der Theaterpädagogik widerzuspiegeln. Viele Theaterpädagogen stellen pädagogische Aspekte in ihrer theaterpädagogischen Arbeit zugunsten von künstlerischen Aspekten zurück. Pädagogische Zielsetzungen und Beeinflussung werden als Ablenkung vom Theaterspiel gesehen. Pädagogische Nebenprodukte, die aber durch das Theaterspielen entstehen, werden daher oft außer Acht gelassen und ignoriert.<sup>311</sup> Diese Entwicklung vom ehemaligen pädagogischen Mittelpunkt der theaterpädagogischen Arbeit hin zu einem ausschließlich ästhetischen Wert, zeigt die schwierige Gradwanderung theaterpädagogischer Arbeit auf. Denn wie die vorliegende Arbeit darlegt, trägt theatrales Spiel zur Selbstbildung und somit zur Persönlichkeitsbildung, vor allem bei Kindern und Jugendlichen bei und stellt dabei einen ästhetisch künstlerischen Anspruch.

*„Auch die derzeitige Auffassung des Verhältnisses von Pädagogik und Ästhetik in der Theaterpädagogik weist eine Vielzahl unterschiedlicher Ansichten und Blickwinkel auf. Trotz der großen Bandbreite an Meinungen herrscht in folgendem Punkt Übereinstimmung: Theaterpädagogik befindet sich immer im Dialog zwischen Kunst und*

---

<sup>310</sup> Vgl.: Bidlo, Theaterpädagogik, S. 33.

<sup>311</sup> Vgl.: Bidlo, Theaterpädagogik, S. 34f.

*Wissenschaft. Diese beiden Elemente sind also wechselseitig ineinander verwoben. Denn so wie eine Theaterpädagogik ohne den Sachbezug Theater nicht denkbar wäre, so könnte sie sich ohne pädagogische bzw. psychosoziale Zielsetzung nicht als Pädagogik begreifen.“<sup>312</sup>*

## **9.2. Zukunftsperspektive einer ausgewogenen künstlerischen und persönlichkeitsbildenden Theaterpädagogik**

Aktuelle gesellschaftliche Vorstellungen und Erwartungen haben uns in den letzten Jahren dazu gebracht unsere Freude und Neugier an der eigenen Körperlichkeit und dem künstlerischen Schaffen einzubüßen. Dies scheint paradox, da die Gesellschaft doch eigentlich das lebenslange Lernen und Verändern der Identität fordert. Genau dabei kann die Theaterpädagogik helfen, der Mensch will ästhetische und künstlerische Erfahrungen sammeln und dabei vollzieht sich der Bildungsprozess. Der durch die ästhetischen Erfahrungen in Gang gesetzte Lernprozess kann nur aus dem Individuum selbst heraus entstehen, was nach sich zieht, dass er nicht planbar ist.<sup>313</sup> Die Theaterpädagogik schafft daher dafür einen günstigen Rahmen und lässt den Spielenden im Theaterspiel Erfahrungen auf den verschiedensten Ebenen sammeln. Eine Theaterpädagogik, die sich dessen bewusst ist und das Gleichgewicht zwischen persönlichkeitsbildenden und ästhetisch-künstlerischen Zielen hält, kann noch viel mehr:

*„Aus diesem Grund ist Theaterpädagogik Befreiung, Befreiung von gesellschaftlich manifestierten Grenzen und Schranken des Körpers, seines Ausdrucks, der Stimme, der Sinne, der Emotionen, des ganzen Menschen. Mit der Selbstauseinandersetzung, die sich allerdings nicht in der Isolation, sondern in der Gemeinschaft einer Gruppe, eines Ensembles vollzieht, kann eine neue Sicht auf die Welt und darin enthalten, eine neue Sicht auf das eigene Leben, die eigene Persönlichkeit hervorgerufen werden.“<sup>314</sup>*

---

<sup>312</sup> Eberhardt, Theaterpädagogik in der Pflege, S. 2.

<sup>313</sup> Vgl.: Bildlo, Theaterpädagogik, S. 154f.

<sup>314</sup> Ebd., S. 156.

Theaterpädagogik lässt somit die Entdeckung des eigenen schöpferischen Potentials zu, was dazu führen kann, dass das eigene Leben verändert und anders gestaltet wird.

Im Hinblick auf die theaterpädagogische Diskussion des Konflikts zwischen ästhetischer Bildung und Erziehungswissenschaft, scheint ein Hinweis auf die Bewusstwerdung der Relevanz beider Bereiche wesentlich. Wie bereits in anderen Kapiteln dieser Arbeit erwähnt wurde, liegt die Verantwortung beim Theaterpädagogen selbst, der genau wissen muss, was Theaterpädagogik für ihn bedeutet und was er damit erreichen will. Mit einer ausgewogenen Verknüpfung beider diskutierter Bereiche ist es realistisch, dass die Disziplin der Theaterpädagogik auch in Österreich mehr an Bedeutung gewinnt und irgendwann als dritte Kraft neben Kunstpädagogik und Musikpädagogik ein wesentlicher Bestandteil der kulturellen Bildung wird. Denn neben dem persönlichen Gewinn für das Individuum kann in weiterer Folge die Gesellschaft davon profitieren.

## 10. Resümee

Die Auseinandersetzung mit der Fragestellung, ob Theaterpädagogik als Mittel zur Selbstbildung eingesetzt werden kann, hat ergeben, dass theatrales Spiel Prozesse der Selbstbildung in der theaterpädagogischen Arbeit in Gang setzt.

Somit kann durch die Theaterpädagogik Selbstbildung vollzogen werden, indem der Spieler durch die tiefe Auseinandersetzung mit dem Gestaltungsprozess eine intensivere Wahrnehmung entwickelt, die neue Erkenntnisse zulässt. Diese Erkenntnisse können in bisherige Erfahrungskonstrukte integriert und somit der eigene Erfahrungshorizont erweitert werden.

Das Wesen des theatralen Spiels ermöglicht, angeleitet vom Theaterpädagogen, die persönliche Entfaltung und Weiterentwicklung innerhalb eines geschützten Rahmens, in dem Probedaheln möglich ist und daher wesentliche Erkenntnisse erlangt werden können. Grenzen auszuloten und zu überschreiten ist zusätzlich ein wesentlicher Lernprozess, der durch angeleitetes Theaterspielen in Gang gesetzt werden kann.

Obwohl sich Selbstbildung also im Theaterspiel vollziehen kann, sollte dies nicht als alleinige Intention von theaterpädagogischer Arbeit gesehen werden, denn der Eigenwert des künstlerischen Erlebens darf nicht verloren gehen. Wird diesem genug Bedeutung beigemessen, werden Erlebnismöglichkeiten erweitert, die neue Sichtweisen erschließen lassen. Denn im produktiven Erleben selbst formt sich die künstlerische Gestaltung, und in der künstlerischen Gestaltung präzisiert sich das Erleben. Das Erleben des Menschen kann also in der künstlerischen Arbeit ausgedrückt werden und nimmt dort auch Gestalt an, wobei findet eine intensive Hinwendung zum künstlerischen Gegenstand stattfindet. Diese tiefe Auseinandersetzung bedingt neue Erkenntnisse und der Prozess des künstlerischen Schaffens bringt somit viele Lernmomente hervor, die in der

Auseinandersetzung mit der emotionalen und leibseelischen Erfahrung entstehen.<sup>315</sup>

*„Das Erleben der Teilnehmer wird durch den künstlerischen Ausdruck zum Erlebnis. Dieses löst wiederum Erlebnisse bei Zuschauern aus. Wenn nun das eigene Leben mit den Augen des Künstlers betrachtet wird, dann bedeutet dies, die Gestaltbarkeit des eigenen Lebens zu erkennen und anzugehen. Wir Menschen können uns zwar nicht als wandelnde Kunstwerke betrachten, die permanent mit dem künstlerischen Produzieren des eigenen Erlebens beschäftigt sind. Dennoch ist es möglich (und ich betone hier die Möglichkeit) durch theaterpädagogisch angeregte und entwickelte Fähigkeiten, die den ästhetischen Erfahrungen Raum schaffen, das eigene Leben intensiv zu spüren und zurückgewonnene leibseelische sowie emotionale Anteile ins reale Leben zu integrieren.“<sup>316</sup>*

Bidlo betont die Möglichkeit der persönlichkeits- und selbstbildenden Konsequenzen der theaterpädagogischen Arbeit, weist aber auch darauf hin, dass diese eher als Begleiterscheinung angesehen werden sollten und, wie bereits angemerkt, nicht das Hauptziel sein sollen. Daher gilt es als wesentliche Aufgabe des Theaterpädagogen, seine Ziele konkret auszuformulieren und zu versuchen, den Anforderungen der Pädagogik und der Ästhetik gerecht zu werden. Erfahrungen verändern den Menschen und sind wichtig und wertvoll für eine lukrative, von Neugierde geprägte Entwicklung. Deshalb bietet die theaterpädagogische Arbeit vor allem jungen Menschen die Möglichkeit sich innerhalb eines geschützten Rahmens zu bilden, da durch das Spiel eine große Fülle an Erfahrungen als persönlicher Gewinn gemacht werden können.

Im Laufe der Arbeit wurde klar, dass der Theaterpädagoge mit seiner aktiven, kreativen, begabten, einfühlsamen und liebevollen Spielleitung die Verantwortung für theatrale Prozesse und deren Konsequenzen trägt und somit als wichtiges Kapital der Theaterpädagogik gesehen werden muss. Daher finde ich es umso wichtiger, dass der theaterpädagogischen Arbeit mehr Anerkennung beigemessen wird, die sich optimalerweise in einem größeren Lehrangebot an der Universität Wien, in einer umfassenderen

---

<sup>315</sup> Vgl.: Bidlo, Theaterpädagogik, S. 157.

<sup>316</sup> Ebd., S. 157f.

Ausbildung und in einer größeren Auswahl an fachspezifischen Publikationen, ersichtlich machen könnte.

Mit diesem Wunsch, der gleichzeitig als Forderung gesehen werden kann, möchte ich den Versuch wagen, die faszinierende und gewinnbringende theaterpädagogische Arbeit, mit ihrem breiten Wirkungsrahmen durch die vorliegende wissenschaftliche Arbeit vielleicht mehr in das Blickfeld des öffentlichen Interesses zu rücken.

Abschließend, zitiere ich aus der Theaterbroschüre des Theaters der Jugend der Saison 2009/10, in der folgendes zu lesen ist:

*„Theaterspielen heißt, unseren Alltag und die Welt um uns herum zu verwandeln, schöpferisch umzugestalten und neugierig und „verspielt“ auf eben diese Welt zuzugehen – mit staunenden Augen!“*<sup>317</sup>

---

<sup>317</sup> Aly, Marianne / Birkmeir, Thomas: Theater der Jugend. Saisonüberblick. Saison 2009/10. Wien: Theater der Jugend, 2009. S. 20.

## 11. Literaturverzeichnis

Aichele, Alexander: Philosophie als Spiel: Platon, Kant, Nietzsche. Berlin: Akademie Verlag, 2000.

Aly, Marianne / Birkmeir, Thomas: Theater der Jugend. Saisonüberblick. Saison 2009/10. Wien: Theater der Jugend, 2009.

Andresen, Helga: Interaktion, Sprache und Spiel: Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Tübingen: Narr, 2002.

Baer, Ulrich: Spielpraxis: Eine Einführung in die Spielpädagogik. Seelze, Velber: Kallmeyer, 1995.

Balme, Christopher: Einführung in die Theaterwissenschaft. Berlin: Erich Schmidt, 2003.

Belgrad, Jürgen: Theater & Pädagogik. In: Belgrad, Jürgen (Hg.): TheaterSpiel. Ästhetik des Schul- und Amateurtheaters. Hohengehren: Schneider, 1997. S. 106-114.

Berr, Marie – Anne: Die Sprache des Körpers. Wider den Vandalismus des Rationalen. Eine Pädagogik der Entgrenzung. Frankfurt: Extrabuch, 1984.

Bidlo, Tanja: Theaterpädagogik. Einführung. Essen: Oldib, 2006.

Boal, Augusto: Der Regenbogen der Wünsche: Methoden aus Theater und Therapie. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik. Band III. Berlin: Schibri, 2006.

Boal, Augusto: Theater der Unterdrückten. Frankfurt: Suhrkamp, 1979.

Brecht, Bertolt: Vierter Nachtrag zur Theorie des „Messingkaufs“. In: Balme, Christopher / Lazarowicz, Klaus (Hg.): Texte zur Theorie des Theaters. Stuttgart: Reclam, 2003.

Brödel, Rainer: Relationierungen zur Kompetenzdebatte. In: Siebert, Horst (Hg.): Literatur und Forschungsreport Weiterbildung Nr. 49. Bielefeld: Bertelsmann, Juni 2002. S. 39-47.

Broneder, Gabriel: Der Aspekt der Emotion in den Schauspieltheorien von Stanislawski, Meyerhold, Craig und Brecht. Wien: Dipl., 2007.

Bruer, John: Der Mythos der ersten Jahre. Weinheim: Beltz Verlag, 2000.

Brüggemann, Heinz: Walter Benjamin. Über Spiel, Farbe & Phantasie. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2007.

Bunk, Ulrich: Spiel und Spieltherapeutische Methoden. Methoden in Heilpädagogik und Heilerziehungspflege. Greving, Heinrich / Niehoff, Dieter (Hg.). Troisdorf: Bildungsverlag Eins GmbH, 2008.

Cevik, Kadir: Spiel- und Theaterpädagogik als Fundament in der Regiearbeit. Hamburg: Verlag Dr. Kovac, 1999. (= Erziehung – Unterricht - Bildung; 70).

Czerny, Gabriele: Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension. Augsburg: Wißner, 2004.

Damschen, Gregor / Enskat, Rainer u.a. (Hg.): Platon und Aristoteles – sub ratione veritatis. Festschrift für Wolfgang Wieland zum 70. Geburtstag. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2003.

Degenhardt, Lisa: Sichtweise auf eine künstlerisch verstandene Theaterpädagogik. In: Hillinger, Dorothea (Hg.): Freiräume der Enge. Künstlerische Findungsprozesse der Theaterpädagogik. Berlin: Schibri, 2009. S. 69-89.

Dollinger, Bernd / Raithel, Jürgen u.a.: Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007.

Dormann, Helga: Die Kunst des inneren Sinns. Mythisierung der inneren und äußeren Natur im Werk von Karoline von Günderrodes. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2004.

Eberhardt, Doris: Theaterpädagogik in der Pflege. Pflegekompetenz durch Theaterarbeit entwickeln. Stuttgart: Georg Thieme, 2005.

Einsiedler, Wolfgang: Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. Rieden: Julius Klinkhardt, 1994.

Enk von der Burg, Michael: Über Bildung und Selbstbildung. Wien: Herold, 1842.

Fischer – Lichte, Erika: Semiotik des Theaters. Band 1. Tübingen: Narr, 1983.

Fischer, Erhard: Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Stuttgart: Klinkhardt, 2008

Fritz, Jürgen: Theorie und Pädagogik des Spiels. Eine Praxisorientierte Einführung. Weinheim / München: Juventa, 1991.

Garvey, Catherine: Spielen. Das Kind und seine Entwicklung. Stuttgart: Klett . Cotta, 1978.

Gipser, Dietlinde: Selbsterfahrung. In: Koch / Streisand: Wörterbuch der Theaterpädagogik. Uckerland: Schibri, 2003. S. 272-273.

Girshausen, Theo: Katharsis. In: Fischer – Lichte, Erika / Kolsch, Doris u.a. (Hg.): Metzler Lexikon. Theatertheorie. Stuttgart: Metzler, 2003. S. 163-170.

Gladwell, Malcom: Blink! Die Macht des Moments. Frankfurt am Main: Campus, 2005.

Göhlich, Michael / Zirfas, Jörg: Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer, 2007.

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

Greisberger, Andrea / Hagmann, Sonja (Hg.): Bewusstes Bewegungslernen. Fünf Schritte im therapeutischen Prozess. Idstein: Schulz – Kirchner, 2010.

Günther, Michaela: Statuentheater. In: Koch, Gerd / Streisand, Marianne (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Uckerland: Schibri, 2003. S. 295-297.

Hammerle, Laura: Zur Entwicklung sozialer Kompetenzen als Nebeneffekt des Theaterspielens bei Kindern. Innsbruck: Dipl., 2008.

Haselbach, Philipp: Erziehung zu Menschenwürde. Das pädagogische Denken und Handeln bei Gregor Girard. Freiburg: Academic Press Fribourg, 2007.

Haun, Heinz: Theaterpädagogik ist Dialog. In: Korrespondenzen. Heft 28, 1997.

Heiland, Helmut: Fröbelforschung heute. Aufsätze 1990 – 2002. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2003.

Heimlich, Ulrich: Einführung in die Spielpädagogik. Eine Orientierungshilfe für sozial-, schul- und behindertenpädagogische Handlungsfelder. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhart, 1993.

Heller, Soreen: Entwicklungseinflüsse durch frühkindliche Bindung. Interventionsmöglichkeiten in der Kindertagesstätte und im Heim. Norderstedt: Grin, 2009.

Hentschel, Ulrike / Ritter, Hans Martin: Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik. Belrin: Schibri, 2003.

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

Hetzer, Hildegard: Spiel und Spielzeug für jedes Alter. München: Don Bosco, 1967.

Hobmair, Hermann / Altenthan, Sophia u.a. (Hg.): Pädagogik. Köln: Stam, 1994.

Hof, Christiane: Lebenslanges Lernen. Eine Einführung. Stuttgart: W. Kohlhammer, 2007.

Hoffmann, Bernward / Martini, Heidrun u.a.: Gestaltungspädagogik in der sozialen Arbeit. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2004.

Hoffmann, Christel: Er muss die Kunst beherrschen, uns klarzumachen, was wir auf der Bühne tun. In: Hoffmann, Christel / Israel, Annette (Hg.): Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen. Weinheim: Juventa, 2007. S. 35-40.

Hoppe, Hans: Theater und Pädagogik. Grundlagen, Kriterien, Modelle pädagogischer Theaterarbeit. Münster: Lit, 2003.

Huizinga, Johan: Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Stadt: Rowolth, 2004.

Humboldt, Wilhelm: Bildung und Sprache. Paderborn: Schöningh, 1985.

Imhof, Margarete: Psychologie für Lehramtsstudierende. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2001.

Johnstone, Keith: Improvisation und Theater. Berlin: Alexander, 2004.

Johnstone, Keith: Theaterspiele. Spontanität, Improvisation und Theatersport. Berlin: Alexander, 1998.

Karl, Ute: Zwischen / Räume. Eine empirisch- bildungstheoretische Studie zur ästhetischen und psychosozialen Praxis des Altentheaters. Pädagogik und Gesellschaft Band 4. Münster: Lit, 2005.

Kehl, Anne: Die Bildung der Vorstellung. Grundlagen für Theater und Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2002.

Keller, Anna – Maria: Bildung in der frühen Kindheit. 16 Bundesländer im Vergleich. Landau: Verlag empirische Pädagogik, 2009.

Klabach, Andrea: Improtheater und Theaterpädagogik. Essay. Norderstedt: Grin, 2007. Seite 4.

Klepacki, Leopold / Liebau, Eckart u.a.: Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für Schulen. Weinheim und München: Juventa, 2009.

Kräplin, Tom: Die kognitive Entwicklung des Kindes und ihre Förderung durch Spiel. Norderstedt: Grin, 2008.

Krappinger, Eva M.: Mittendrin statt nur dabei. Theaterpädagogik als Möglichkeit zur Theatervermittlung. Wien: Dipl., 2005.

Kurzmann, Katharina: Grundbegriff Bildung. Ein kurzer Überblick. Studienarbeit. Norderstedt: Grin, 2006.

Laewen, Hans – Joachim: Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Laewen, Hans – Joachim / Anders, Beate (Hg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit, Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Beltz, 2002. Seite 16-102.

Loy, Judith: Darstellendes Spiel als pädagogisches Mittel der Selbstreflexion. Wien: Diss., 2004.

Marquardt, Petra P.: Das große Lalula. Theater von Anfang an als schönes Erlebnis auf der Basis von spielerischer, symbolischer und festlicher Interaktion. In: Dan Dorste, Gabi (Hg.): Theater von Anfang an! Bildung, Kunst und frühe Kindheit. Bielefeld: Transcript, 2009. S. 225-240.

Merkel, Johannes: Gebildete Kindheit. Wie die Selbstbildung von Kindern gefördert wird. Bremen: Lumiere, 2005.

Mogl, Hans: Psychologie des Kinderspiels. Berlin, Heidelberg u.a: Springer, 1994.

Montada, Leo / rter, Rolf (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. München: Beltz, 2002.

Neubauer, Simone: Improvisation als grundlegende Arbeitsmethode bei der Inszenierung von Dramen mit Jugendlichen. „Die Liebenden in der Untergrundbahn“ von Jean Tardieu. In: Hoffmann, Christel / Israel, Annett (Hg.): Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen. Weinheim, München: Juventa, 2007. S. 153-176.

Nitsch, Wolfgang / Scheller, Ingo: Forschendes Lernen mit Mitteln des szenischen Spiels als Medium und Methode qualitativer Forschung. In: Friebertshäuser, Barbara / Lange, Antje u.a. (Hg): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München: Juventa, 2010.

Nowak, Dana: Spielräume von Theater – Das Kindertheater als Grundlage zur Einübung von Strategien zur Alltagsbewältigung. Norderstedt: Grin, 2009.

Otto, Enrico: Methodische Theaterpädagogik. Aufgezeigt anhand eines Arbeitsmodells. Münster, Hamburg: Lit, 1993.

Pauliks, Sandra: Einführung in die Spielpädagogik. Bildungs- und Erziehungstheorien. Norderstedt: Grin, 2004.

Piaget, Jean: Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde. Stuttgart: Klett – Cotta, 1969.

Piaget, Jean: Probleme der Entwicklungspsychologie: Kleine Schriften. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt, 1984.

Rellstab, Felix: Handbuch Theaterspielen. Theaterpädagogik. Band 4. Wädenswill: Verlag Stutz Druck AG, 2000.

Roselt, Jens: Seelen mit Methode. Einführung. In: Roselt, Jens (Hg.): Seelen mit Methode. Schauspieltheorien vom Barock bis zum postdramatischen Theater. Berlin: Alexander, 2005. S. 8-73.

Rottensteiner, Barbara: Theaterpädagogik zwischen Ästhetik und Selbsterfahrung. Entwicklungsfördernde Techniken und Möglichkeiten in der theaterpädagogischen Arbeit mit Jugendlichen zwischen 12 und 16 Jahren. Wien: Dipl., 2008.

Ruping, Bernd (Hg.): Gebrauch das Theater. Die Vorschläge von Augusto Boal: Erfahrungen, Varianten, Kritik. Lingen: Remscheid, 1991.

Schäfer, Gerd: Bildung beginnt mit der Geburt. Welterschließung durch ästhetische Bildung. In: Sozialpädagogisches Institut Nordrhein- Westfalen (Hg.): Fachpolitischer Diskurs, Lebensort Kindertageseinrichtungen, Bilden – Erziehen – Fördern, Tagung vom 5. Juni 2000.

Schäfer, Gerd: Was ist frühkindliche Bildung? In: Schäfer, Gerd (Hg.): Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren. Weinheim: Beltz, 2003.

Scheller, Ingo: Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin: Cornelsen Scriptor, 1998.

Scheuerl, Hans: Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen. Weinheim / Basel: Beltz, 1979.

Schmidt, Insa: Rollentheoretische Aspekte in der Sozialisationstheorie. Nordestedt: Grinn, 2004.

Seitz, Hanne: Spiel. In: Koch, Gerd / Streisand, Marianne (Hg.): Wörterbuch (der) Theater Pädagogik. Uckerland: Schibri Verlag, 2003. S. 279-283.

Stanislawski, Konstantin S.: Die Arbeit des Schauspielers an der Rolle. Berlin: DeB, 1983. Seite 26.

Stanislawski, Konstantin S.: Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst 1. Berlin: Henschel, 1996.

Varga, Enikö: Theaterpädagogik im Kontext des Grundschulunterrichts. Theaterpädagogische Methoden im schulpädagogischen Alltag mit Grundschulkindern. In: Heggen, Tanja / Götze Daniela (Hg.): Grundschule neu denken. Beiträge des Paderborner Grundschulalltags zu Heterogenität, Medien und Ganztage. Berlin: Lit, 2008. S. 65-71.

Vonken, Matthias: Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005.

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

Widmaier – Haag, Susanne: Es war das Lächeln des Narziß. Die Theorie der Psychoanalyse im Spiegel der literaturpsychologischen Interpretation des „Tod in Venedig“. München: Königshausen und Neumann, 1997.

Wiener, Ron: Soziodrama Praktisch. Soziale Kompetenzen szenisch vermitteln. München: inScenio, 2001.

Wilhelm, Eva: Die Bedeutung des Spiels in der kindlichen Entwicklung. Die Bedeutung der Bewegung in der kindlichen Entwicklung. Wien: Dipl., 1999.

Wloka, Caroline: „Spielende Seelen“ Untersuchungen zur Schauspielkunst in Theater und Film. Norderstedt: Grin, 2008.

Wolf, Gerald: Das Gehirn. Substanz, die sich selbst begreift. Wiesbaden: Dareschta, 1996.

Wrentschur, Michael: Forumstheater. In: Koch / Streisand, Wörterbuch der Theaterpädagogik. Uckerland: Schibri, 2003. S. 108-110.

Wrentschur, Michael: Theaterpädagogische Wege in den öffentlichen Raum. Zwischen struktureller Gewalt und öffentlicher Beteiligung. Stuttgart: Ibidem, 2004.

## **11. Anhang**

### **11.1. Kurzzusammenfassung / Abstract**

Theaterpädagogik stellt das Theaterspiel als Kunstform und die Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin organisierter Erziehungs- und Bildungsprozesse in den Mittelpunkt ihres Fachbereichs. Besonders die theaterpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen bietet auf der einen Seite die Möglichkeit, die Kunst des Theaterspiels zu vermitteln und auf der anderen Seite die Chance persönlichkeitsbildend zu wirken. Da dem angeleiteten theatralen Spiel entwicklungsfördernde Komponenten zugeschrieben werden, wurde in der vorliegenden Abhandlung der Frage nachgegangen, ob und inwiefern theaterpädagogische Arbeit bei jungen Menschen Selbstbildung in Gang setzt. Die umfassende Recherche aktueller Fachliteratur hat ergeben, dass durch pädagogisch angeleitetes theatrales Spiel Selbstbildung vollzogen wird. Denn der Spieler hat dadurch die Möglichkeit seine Welterkenntnis zu erweitern und sich in der Auseinandersetzung mit sich selbst, seiner Umwelt und seinen Spielpartnern weiterzuentwickeln. Der Theaterpädagoge muss sich aber bewusst sein, dass er sich auf eine Gradwanderung zwischen pädagogischen und ästhetischen Anforderungen begibt. Denn die Freude am theatralen Spiel und am künstlerischen Gestalten darf nicht von rein pädagogischen Absichten überschattet werden, die nur persönlichkeitsbildend sind und theaterpädagogische Arbeit als rein identitätsbildendes Instrument sehen.

Theatre pedagogics has drama as an artform and pedagogics as a scientific discipline of organized education- and qualification processes as its main focus. Working with children and teenagers is on the one hand a special opportunity to teach the art of theatrical acting and offers on the other hand a chance to help with personality- development. Since guided theatrical play is supposed to have personality building components, this thesis focused on the question if and how theatre- pedagogical work can aid the development

of young persons. The exhaustive research of professional literature has shown, that self-education through guided theatrical play is indeed possible. The player has the unique opportunity to expand his knowledge through the confrontation with his self, his environment and his play- partners. But the educator has to be aware that there is a fine line between educational and aesthetic challenges. The joys of theatrical play and artistic expression must not be superseded from purely educational purposes, that are only personality- forming and that see theatrical education only as an instrument for building an identity.

## 11.2. Lebenslauf

### Johanna Pfurtscheller

Geboren am 27.10.1985 in Wien

#### Ausbildung:

1992 – 1996	Volksschule Langobardenstraße, 1220 Wien
1996 – 2000	Realgymnasium Polgarstraße, 1220 Wien
2000 – 2005	Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik, Patrizigasse, 1210 Wien
Seit 2005	Studium der Theater- Film- und Medienwissenschaft, Universität Wien

#### Berufstätigkeit:

2005 – 2008:	Gruppenführende Kindergartenpädagogin bei „Kinder in Wien“, Kindergarten Floridotower (Wien)
2009:	Praktikum im Rahmen des Symposiums „Shylock nach 1945“ in Kooperation mit dem jüdischen Theater (Wien)
2009-2011:	Mitarbeit im Burgtheater im Rahmen der Produktion „Der Zauberer von Oz“ – Koordination und Organisation, sowie Betreuung der Kinderauftritte (Wien)
2010:	Praktikum und aktives Mitgestalten von Theaterworkshops in Volksschulen am Theater der Jugend (Wien)
Seit 2010:	Praktikum am Burgtheater als theaterpädagogische Assistentin (Wien)