



Studienbuch Theaterpädagogik

Grundlagen und Anregungen

Marcel Felder Mathis Kramer-Länger Roger Lille Ursula Ulrich



Inhalt

1	Einführung in die Theaterpädagogik , Roger Lille	9
1.1	Annäherung an den Begriff	10
1.2	Ziele theaterpädagogischer Arbeit	14
1.3	Theaterpädagogik im schulischen Umfeld	17
1.4	Zur Entwicklung der Theaterpädagogik seit den 1970er-Jahren	18
	«Aus den Städten, in die Dörfer!»	19
1.5	Die grossen Lehrmeister	22
	Konstantin Sergejewitsch Stanislawski	22
	Bertolt Brecht	22
	Jerzy Grotowski	23
	Augusto Boal	25
	Lee Strasberg	26
	Keith Johnstone	27
1.6	Drama in Education oder: Vom englischen Selbstverständnis	27
1.7	Laienspiel und Schulspiel	28
1.8	Trends	30
1.9	Zusammenfassung	32
2	Felder der Theaterpädagogik , Mathis Kramer-Länger	35
2.1	Einleitung	36
2.2	Theaterpädagogik im Schnittbereich von Theater, Pädagogik und Therapie	36
	Theater und Pädagogik	37
	Therapie	39
2.3	Theaterpädagogik als konzentrische Felder Theaterspielen und Theaterschauen	42
	Theaterpädagogik als Initiieren und Begleiten von Spielprozessen	42
	Theaterpädagogik als theatraler Bildungsprozess ohne eigene Spielerfahrung	43
2.4	Felderdefinition über Ziele der Theaterpädagogik	44
	Theaterpädagogik mit dem Ziel, Wissen und Können über Theater aufzubauen	45
	Theaterpädagogik mit dem Ziel, an fachlichen, sozialen oder personalen Kompetenzen zu arbeiten	45
2.5	«Erziehung zum Theater», «Erziehung durch Theater» und «Erziehung mit theateraffinen Mitteln»	46
	Erziehung zum Theater	47
	Erziehung durch Theater	48
	Erziehung mit theateraffinen Mitteln	49
2.6	Theaterpädagogik als Teil ästhetischer Bildung	50
2.7	Zusammenfassung	52
3	Theaterspielen in der Schule , Marcel Felder	55
3.1	Einleitung	56
3.2	Theater und Schule: Warum Schultheater	56
3.3	Ästhetische Bildung in der Schule: Chancen des Schultheaters	62

3.4	Qualität im Schultheater	66
3.5	Von Wirkungen und Nebenwirkungen des Theaterspielens	70
3.6	Theaterpädagogik als Methode für Bildungsprozesse im Unterricht	74
3.7	Ausblick: Theater und Schule in der Schweiz	78
3.8	Zusammenfassung	83
4	Theater – was ist das?	85
4.1	Einleitung , Mathis Kramer-Länger	86
4.2	Spielen: Körper, Stimme, Bewegung, Figur , Andi Thürig	88
	Von aussen nach innen	90
	Von innen nach aussen	90
	Biografische Theaterarbeit	92
	Figurenarbeit	92
4.3	Sprechen: Sprache, Dialog, Text , Roger Lille	96
	Muttersprache oder Hochdeutsch, Standardsprache oder Mundart?	99
	Sprachübungen – Sprechübungen	101
4.4	Raum: Spielort, Bühne, Licht , Roger Lille	102
4.5	Material: Maske, Kostüm, Requisit, Objekt , Marcel Felder	106
	Maske	106
	Kostüme	109
	Requisiten und Objekte	111
4.6	Interaktion: Beziehung, Bewegung, Rhythmus, Choreografie, Tanz , Roger Lille	113
	Beziehung und Bewegung im Theaterspiel	113
	Choreografierte Bewegung	114
4.7	Musik: Geräusch, Klang, Ton , Mathis Kramer-Länger	118
	Geräusche und Klänge	119
	Bestehende Musik	119
	Entstehende Musik	121
	Sprechen und Singen	122
4.8	Thema: Geschichten, Texte, Bilder , Ursula Ulrich	124
	Thema – Stoff – Form	124
	Thema, Stoff und Form konkretisiert an praktischen Beispielen	126
	<i>Ausgangslage Thema</i>	127
	<i>Ausgangslage Stoff</i>	128
	<i>Ausgangslage Form</i>	128
	Die Wirkung des Themas	129
5	Arbeitsweisen	
5.1	Einleitung , Roger Lille	131
5.2	Spielleitung – Spielregel – Spielgruppe , Roger Lille	132
	Theaterarbeit ist Projektarbeit	133
	Projektarbeit und Spielgruppe	133
5.3	Theatrale Spielgrundlagen , Ursula Ulrich	143
	Vom Sinn und Zweck theatraler Spielgrundlagen	143
	Spontaneität und persönliche Freiheit	143
	Prinzip Anfang	145
	Vielfalt der theatralen Spielgrundlagen	146
	Konkrete Spielbereiche – ein erprobter Pfad	146
	Thematische und unthematische Spieleinheiten	149

5.4	Improvisation , Mathis Kramer-Länger	151
	Improvisation als Spielprinzip in Aufführungen	151
	Improvisation als Arbeitsprinzip in Theaterpädagogik und Schauspieltraining	153
	Improvisation als zentrale Arbeitsweise theatraler Such-, Entwicklungs- und Gestaltungsprozesse	155
	Improvisation als Arbeitsweise szenischer Gestaltungsprozesse	156
5.5	Szenisches Gestalten , Mathis Kramer-Länger	159
	Die Rolle der Spielleitung	160
	Verantwortung für den künstlerischen Ausdruck	163
	Verantwortung für die ‹Geschichte›	165
	Verantwortung für Raum, Musik und Ausstattung	166
	Verantwortung für die Spielerinnen und Spieler	167
	Resümee	169
5.6	Dramaturgische Modelle und Spielstrukturen , Marcel Felder	171
	Der klassische Stückaufbau	171
	Geschichten entwickeln	174
	Dramaturgische Modelle	177
	Modellbeispiele von Spielstrukturen	179
5.7	Spielen und zuschauen , Roger Lille	181
	Prozessinvolvierte als Zuschauende	182
	Das Publikum von aussen	184
6	Aspekte einer theaterpädagogischen Grundhaltung , Ursula Ulrich	191
6.1	Einleitung	192
6.2	Spielleitung auf den ersten Blick	193
6.3	Grundverständnis Spiel–Leiten	194
	Spiel	194
	Leiten	195
6.4	Kleiner Exkurs: Reformpädagogik	196
6.5	Grundhaltung, Aufgaben und Wege	197
6.6	Experimentierlust	204
6.7	Zusammenfassung	204
7	Planungsmodelle , Ursula Ulrich	207
7.1	Einleitung	208
7.2	Phasenmodelle im Vergleich	209
7.3	Theater machen – ein roter Faden	211
	Ein erster Überblick	211
	Wie kann ‹Theater machen – ein roter Faden› genutzt werden?	211
	Die Phasen im Detail	212
	Anhang	227

VORWORT

Wie es sich fürs Theater gehört: Zu Beginn ein kleines Spiel.

Halten Sie kurz inne und betrachten Sie sich selbst: Wo lesen Sie diese Zeilen? Wie ist dieser Raum gestaltet? Was ist das für eine Situation, in der Sie sich befinden? Für welches «Kostüm» haben Sie sich heute entschieden? Wer befindet sich sonst noch in diesem Raum? Wie verhalten Sie sich diesen Personen gegenüber? Wo gehen Sie nach dem Lesen dieses Textes hin? Was würde jemand denken, der Sie, jetzt eben, in ihrer Haltung sehen würde?

Die Theater-Metapher, das Bild der Welt als Bühne, ist uns allen vertraut. Ob bewusst oder unbewusst spielen wir unsere Rollen auf den zahlreichen Bühnen des Lebens. Pausenlos inszenieren wir uns: wir gestalten unsere Welt, unsere Mitwelt und Umwelt, im öffentlichen wie im privaten Bereich, im Klassenzimmer oder zu Hause. Wir können gar nicht anders. Und selbst wenn wir uns nicht einbringen, sind wir oft Bestandteil einer Inszenierung eines anderen.

Ist das Theater die Urkunst des Menschen?

Das «Studienbuch Theaterpädagogik» richtet sich an Menschen, die im schulischen oder außerschulischen Kontext mit Kindern oder Jugendlichen Theater spielen – an Spielleitende also und solche, die Spielleitung erlernen wollen.

In einem ersten Kapitel wird die Theaterpädagogik in ihrer historischen Entwicklung umschrieben, wobei der Fokus schwergewichtig auf die schweizerische Ausprägung gerichtet wird – erstmals also findet sich hier eine kleine Geschichte der helvetischen Theaterpädagogik.

Es scheint uns weiter wichtig, dass sich Spielleitende in ihrem Selbstverständnis verorten können, denn es gibt nicht *die* Theaterpädagogik, vielmehr gibt es Ausprägungen, die sich mehr an der Pädagogik und deren Zielen oder aber mehr an der Kunst und deren Absichten orientieren. Das zweite Kapitel sucht in diesem Sinne nach den Feldern, in denen Theaterpädagogik ihre Wurzeln oder ihre Wirkungsziele hat und fordert damit Spielleitende auf, sich selber in der theaterpädagogischen Landschaft zu situieren.

Der grundlegende Ansatz des Buches richtet sich nach theaterpädagogischen Fragen im *schulischen Kontext*. In einem dritten Kapitel wird denn auch nach Begründungen gesucht, was Theaterspiel in der Schule rechtfertigt und wo die Qualitäten und Chancen des Spiels liegen; darüber hinaus ist dieses Kapitel auch eine Sammlung von Argumenten für die öffentliche Debatte zur ästhetischen Bildung.

Ob Schultheater oder professionelles Theater, ob interne Spielstunde oder öffentliche Aufführung: Immer geht es um die Frage, was denn Theater ist, wie es funktioniert, was Theaterspielen heisst, woraus Theater besteht. Im Kapitel vier wird versucht, die «Ingredienzen» zu umschreiben und dadurch nachvollziehbar zu machen, was Theaterspiel und Schauspielkunst meinen. Das Kapitel will mithin Hilfestellung zum Verständnis von Spiel sein und auch als Weg dienen, mit einer Gruppe in theatrale Prozesse einzusteigen – Basisarbeit für eine nachfolgende Produktion und Grundlage für das Verständnis dessen, was das Endprodukt auf der Bühne letztlich ausmacht.

Die Kapitel fünf bis sieben richten sich explizit an Spielleitende. Während sich Kapitel fünf mit zielgruppenbezogenen thematischen und dramaturgischen Fragen und den Wegen ihrer Bearbeitung beschäftigt, untersucht Kapitel sechs Grundverständnisse

des Anleitens im Spannungsfeld von Leiten und Lassen. Kapitel sieben schliesslich zeigt Modelle, die bei der Planung und Realisierung eines Spielvorhabens mit einer Klasse dienlich sein können.

Das «Studienbuch Theaterpädagogik» ist – obwohl einzelne konkrete Spielimpulse eingestreut sind – keine Spiel- und auch keine Rezeptsammlung. Es ist umgekehrt aber auch kein reines Theoriebuch. Vielmehr sollen Grundlagen der Spielleitung aufbereitet und die Lesenden herausgefordert werden, ihre eigene Position zu finden, eigene Versuche zu machen und eigene Formen zu erproben.

Theater kann nie endgültig definiert und umschrieben sein, fast alles ist möglich auf der Bühne, jede Aufführung erfindet Theater neu. Die Publikation will Herausforderung sein, sich als Spielleiterin oder Spielleiter immer wieder Fragen zu stellen, Unsicherheit und Unplanbarkeit zuzulassen sowie zur Suche des eigenen Weges und der eigenen Form ermuntern. Das Buch versucht dies so konkret wie möglich, mitunter auch mit Beispielen aus der Praxis, zu tun. Wenn dabei einzelne Themen, Ansätze und Darlegungen in unterschiedlichen Kontexten und Ebenen der Vertiefung in mehreren Kapiteln wieder aufscheinen, so zeigt dies die Vernetzung und Ganzheitlichkeit des Theaters einerseits und die Wichtigkeit einzelner Ansätze und Gedankengänge bei den einzelnen Autorinnen und Autoren andererseits.

Was für jedes Theaterbuch, für jede Spielsammlung gilt: Es kann die persönliche Spiel- und Leitungserfahrung nicht ersetzen, es kann höchstens helfen, die Prozesse und Erfahrungen begreifbar und durchschaubar zu machen. In diesem Sinne will das Studienbuch auch Anregung zu eigenen Spielversuchen, zur persönlichen Spielerfahrung und zur Innovation sein.

Was die vorliegende Publikation hoffentlich zu zeigen vermag: dass Theaterspielen – auch oder gerade mit Kindern und Jugendlichen – ein komplexes Gebilde aus mannigfaltigen Komponenten ist, dass es kein beiläufiges oder zufälliges Produkt, sondern ein gearbeitetes, sprich: bewusst gemachtes, gestaltetes, hinterfragtes Ergebnis einer intensiven Auseinandersetzung ist.

Wir hoffen, Anregungen und Hilfestellungen für den eigenen Weg zu geben. Auf dass Theater ein spannendes und innovatives Medium der Auseinandersetzung mit sich und einer heutigen Welt ist und bleibt!

Marcel Felder, Mathis Kramer-Länger, Roger Lille, Ursula Ulrich

Das Autorenteam dankt Andi Thürig, Dozent für Theaterpädagogik an der PH Zürich, für seinen Textbeitrag im Kapitel 4 und Stéphanie Chassaing, Administrative Assistentin der Professur Kulturvermittlung und Theaterpädagogik an der PH FHNW, für das Zusammenführen und erste Redigieren der Manuskripte.

1 Einführung in die Theaterpädagogik

von Roger Lille



1.1 ANNÄHERUNG AN DEN BEGRIFF

Die Geschichte der Theaterpädagogik lässt sich auf unterschiedliche Art erzählen. Je nach Sichtweise ist Theaterpädagogik schon einige hundert Jahre alt oder aber erst vor noch nicht allzu langer Zeit mündig geworden. Versteht man darunter schwergewichtig das Theaterspiel in der Schule, so kann man auf eine rund 500-jährige Geschichte des Schulspiels oder Schultheaters zurückblicken mit grossartigen Inszenierungen, mit Weihnachts- und Osterspielen und Klassikerinszenierungen, und – etwas kritisch angemerkt – der Nachahmung des grossen, vorbildhaften professionellen Theaters mit seinen Stars und Musterschülern. Theatrale Glanzlichter der Kulturgeschichte also, auch auf der Bühne der Schulaula. Öffentliche Visitenkarten für deutliche Sprache und laute Stimme, früher da und dort auch für Zucht und Ordnung, immer aber auch für Zusammenspiel und Gemeinschaftswerk.

Allerdings gibt es den Begriff «Theaterpädagogik» noch keine 50 Jahre, und noch Ende der 1990er-Jahre musste manch ein Theaterpädagoge seine Arbeit – und deren Sinn – ausführlich erklären.

Heute hat sich der Begriff durchgesetzt und ist mehrheitlich etabliert, auch wenn die konkreten Vorstellungen, was mit ihm gemeint ist, noch immer diffus sind und auseinandergehen – und dies selbst bei Theaterpädagoginnen und -pädagogen.

Einigkeit herrscht immerhin darin, dass unter Theaterpädagogik die Theaterarbeit mit nicht ausgebildeten Schauspielenden verstanden wird, allerdings im ganzen Spektrum von Regie bis zu Spielleitung, von der Stückerarbeitung bis zur gruppendynamischen Spielstunde oder dem Rollenspiel im Dienste der Krisenintervention.

Die Schwierigkeit einer Definition liegt nicht nur darin, dass es unterschiedliche Ursprünge gibt, sondern vielmehr darin, dass es nicht nur um eine reine terminologische Klärung geht, sondern gleichzeitig auch um eine Sache und deren Auslegung und Interpretation.

Die heutige Theaterpädagogik zeichnet sich denn auch durch eine Vielfalt von Ansätzen und Zugängen, von Methoden und Einsatzgebieten aus.

Theaterpädagogik findet sich sowohl im Umfeld von Theaterhäusern und freien Gruppen als auch im pädagogisch-schulischen Kontext, in der Theaterarbeit mit Amateuren, in der Erwachsenenbildung als Verhaltenstraining, als Managementschulung und Unternehmenstheater und im sozialen Umfeld in der Arbeit mit Randgruppen, Aussenseitern, sozialen Minderheiten etc.

Es gibt Theater mit Kindern und es gibt Jugendclubs, Theater mit Senioren und Arbeitslosen, mit Gefängnisinsassen, Lehrlingen und Lehrern; theaterpädagogische Ansätze gibt es in therapeutischen Settings (z. B. Psychodrama) und in Berufstrainings, es gibt Bibliodrama und Wissenschaftstheater bis hin zu Formen der Animation in der Tourismusbranche oder dem Theatersport.

Im engeren, auf Theater fokussierten Bereich, lassen sich zwei Grundrichtungen theaterpädagogischer Arbeitsfelder definieren:

- Etliche Theaterpädagogen und -pädagoginnen arbeiten an Theaterhäusern oder sind im Bereich der freien professionellen Kinder- und Jugendtheaterszene engagiert. Hier geht es schwergewichtig um die Begleitung von Aufführungen. Theaterpädagogen entwickeln dabei zuhause der Lehrpersonen Materialien oder Formate (z. B. Spielstunden) für die Vor- und Nachbereitung von Aufführungsbesuchen von Kindern und Jugendlichen. Oder sie arbeiten mit theaterpädagogischen Methoden selber mit Klassen hinführend und einleitend auf den Aufführungsbesuch hin bzw. nachbereitend, nach demselben. Nicht selten steht dabei die Arbeit auch unter dem Druck von Zuschauerakquirierung. Theaterpädagogischer Erfolg wird dann an den Besucherzahlen oder verkauften Vorstellungen gemessen.

Im Zentrum dieses Arbeitsfeldes steht also eine Inszenierung mit professionellen Schauspielerinnen und Schauspielern, und die Arbeit liesse sich auch mit dem Begriff

der ‹Theatervermittlung› umschreiben. Diese Vermittlung kann – muss aber nicht – mit theatralen Mitteln, also theaterpädagogisch, erfolgen.

- Im Zentrum der zweiten Grundrichtung steht die direkte Theaterarbeit mit einer Zielgruppe ohne vorgegebenen Bezug zu einer Inszenierung, einem Thema oder Ähnlichem. Die Arbeit kann, muss aber nicht, auf ein soziales, kommunikatives Ziel ausgerichtet sein.

Diese Form ist meist mit der pädagogisch-schulischen Arbeit verbunden und im schulischen Umfeld angesiedelt. Das theatrale Spiel ist hier einerseits Methode der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Inhalten (oder Sozialisationsformen) und andererseits auch Ausdrucksform und künstlerischer Gestaltungswille: Klassen erarbeiten Stücke, präsentieren diese einer Öffentlichkeit, nehmen an Schultheatertreffen teil etc. Je nach Gewichtung werden dabei mehr der Prozess und die mit ihm verbundenen Chancen des Spiels in den Vordergrund gerückt – also soziale Kompetenzen wie Integration, Kommunikation, persönlicher Ausdruck, Selbst- und Fremdwahrnehmung – oder es geht mehr um das Produkt und die Auseinandersetzung mit künstlerisch-kreativen Ausdrucksformen, dem persönlichen Wachsen bezüglich der (bühnenwirksamen) Auftrittskompetenz und mit dem übergeordneten Ziel der Bildung eines ästhetischen Bewusstseins und der Hinführung zum Theater als Kunstform.

Theaterpädagogische Formen brauchen also nicht zwingend zur Aufführung und zu ‹Theater› zu führen. Nicht selten sind es spielerische Methoden der Auseinandersetzung der Spielenden mit sich, ihrer Selbstwahrnehmung, ihres Auftretens oder der Kommunikation und Interaktion auf der Ebene des Miteinanders.

Theaterpädagogik im schulischen Bereich – mit mehr pädagogischer oder aber mehr ästhetisch/künstlerischer Ausrichtung – hat in den vergangenen 40 Jahren in Lehrplänen Einzug gehalten und ist mancherorts zu einem Wahlpflicht- oder gar Pflichtfach geworden. Pädagogische Hochschulen bieten Lehrgänge im Ausbildungsbereich sowie Nachdiplomstudien und Masterstudiengänge an, in denen sich Lehrpersonen fundiertes Können zur Spielleitung holen können.

Nicht unwesentlich zu dieser Entwicklung beigetragen hat auch die Professionalisierung der Ausbildung zum Theaterpädagogen bzw. zur Theaterpädagogin an Kunsthochschulen (vormals Schauspielschulen). Ihnen ist sicher zu verdanken, dass sich ein gemeinsames Vokabular, eine verbesserte Kooperation der Theaterpädagogen untereinander und eine intensivere Kommunikation entwickelt haben.



Parallel zu Ausbildungsgängen sind auch theaterpädagogische Beratungsstellen entstanden. Bereits zu Beginn der 1970er-Jahre wurden erste theaterpädagogische Zentren, meist auf Initiative freier Theatergruppen, gegründet. Sie hatten und haben zum Ziel, Theater näher an die Schule zu rücken, die Methode Spiel stärker in den Unterricht einzubringen.

Zu Beginn der 1980er-Jahre wuchs das Bedürfnis nach Austausch und Kooperation: 1986 trafen sich in Köln erstmals an Schulen und Theatern engagierte Theaterpädagogen und -pädagoginnen. Das Tagungsthema lautete «Theaterpädagogik zwischen Animation und Unterricht». Doch schon die Einstiegsrunde zu den Tätigkeitsfeldern der Anwesenden machte deutlich, wie breit und unpräzise die Vorstellungen und Arbeitsansätze waren: Anwesend waren Öffentlichkeitsverantwortliche an Theatern, Dramaturgen, Schauspielausbildende, Theatertheoretiker und im kirchlichen und schulischen Umfeld Tätige. Alle nannten sich Theaterpädagogen. Der Grund der Vielfalt lag mitunter auch darin, dass im Rahmen von Arbeitsbeschaffungsmassnahmen in ganz Deutschland sogenannte ABM-Stellen an Theatern aufgebaut worden waren, deren Aufgabe sich insbesondere auf theaterpädagogische und theatervermittelnde Anliegen der Theaterhäuser bezog. Positive Folge dieser ersten Tagung war 1990 die Gründung des Berufsverbandes Theaterpädagogik BUT in Deutschland.

Auch in der Schweiz gibt es inzwischen – nachdem sich die SADS, die Schweizerische Arbeitsgemeinschaft für das Darstellende Spiel (in der Schule) Ende der 1990er-Jahre aufgelöst hatte – einen Verband, der sich mit theaterpädagogischen Fragen auseinandersetzt und das theaterpädagogische Selbstverständnis kritisch hinterfragen will. Er lanciert Weiterbildung und Forschung und fördert so ein gemeinsames Berufsverständnis. Der tps – Fachverband Theaterpädagogik Schweiz – wurde 2005 gegründet und zählt heute über 300 Mitglieder aus dem professionellen und semiprofessionellen Feld. (Weitere Informationen zu Ausbildungsgängen und Verbänden siehe auch im Folgenden.)

ZHdK (Zürcher Hochschule der Künste)

Das heutige Departement «Darstellende Künste» der Zürcher Hochschule der Künste geht auf das 1937 in Zürich gegründete Bühnenstudio zurück. Es war Ausbildungsstätte etlicher Schauspielergrößen.

1960 übernahm der damalige Leiter des Theaters am Neumarkt Zürich, Felix Rellstab, die Leitung und führte die Schule in einem umsichtigen organisatorischen und politischen Prozess in die Schauspiel-Akademie (SAZ) über, die von Stadt und Kanton Zürich mitgetragen wurde.

1966 bezog die SAZ die Villa Tobler, ein Jugendstilhaus an der Winkelwiese in der Zürcher Altstadt mit zum Spielen verführenden Räumen und einem inspirierenden Ambiente. Rund 20 Schauspielschülerinnen und -schüler studierten pro Jahrgangsklasse.

1971 gelang Rellstab die Gründung einer Regie-Abteilung, 1973 startete der erste Ausbildungsgang in Theaterpädagogik. Fortan arbeiteten die Studierenden der drei Abteilungen im ersten Ausbildungsjahr zusammen, ab dem zweiten Jahr kamen die fachspezifischen Aspekte und die Projekte hinzu.

Schon bald übergab Rellstab dem Regisseur Louis Naef die Leitung der Abteilung Theaterpädagogik. Naef hatte sich einen Namen mit Laieninszenierungen und gemischten Profi-/Laieninszenierungen gemacht und den Begriff «Landschaftstheater» geprägt. Seine Inszenierungen im Napfgebiet oder auf dem Ballenberg waren legendär. Er war es, der die Perspektive der Theaterpädagogik vom Fokus Kinder und Jugendliche aufs Volkstheater bzw. das Erwachsenen- und Laienspiel erweiterte. Insbesondere gab Naef auch der Mundart ihren gebührenden Stellenwert.

Mit dem Umzug in die Stallungen an der Gessnerallee 1991 übernahm Peter Danzeisen die Direktion der Schule und leitete den Fusionsprozess mit den andern Zürcher Kunsthochschulen ein: Auch die Schauspiel-Akademie musste Bologna-konform werden. Heute umfasst die Ausbildung Bachelor- und Masterstudiengänge in allen Schauspielbereichen inklusive Film, Bühnenbild oder Figurenspiel und verfügt auch über Weiterbildungsformate.

Seit 2007 steht das Departement «Darstellende Künste» unter der Leitung von Hartmut Wickert, der das mittlerweile grosse Gefährt durch politische Reform- und Finanzstürme steuert. Die ZHdK ist die Adresse in der Schweiz für die professionelle Bühnenausbildung, sei es in Regie, Spiel oder Theaterpädagogik. www.zhdk.ch, vgl. *Genossenschaft Schauspielakademie (SAZ) (1987)*, vgl. *Nickel (2007)*, S. 42

UdK (Universität der Künste, Berlin)

Bereits in den 1970er-Jahren wurde an der PH Berlin ein Fach Schulspiel angeboten. Innerhalb von zehn Jahren wuchs die Zahl der Absolventen von 30 auf 300 pro Jahr. Zusammen mit einer erstarkenden Kinder- und Jugendtheaterszene – wie Grips oder Rote Grütze –, mit Spielwerkstätten und Lehrertheatergruppen wuchs ein starkes, engagiertes theaterpädagogisches Netz. Mit der Auflösung der PH Berlin 1980 wurde das Fach Schulspiel in die Hochschule der Künste (HdK) als eigenes Institut integriert, gleichzeitig aber auch Schulspiel als eigenes Ausbildungsangebot abgeschafft. Praxisangebote für Lehrpersonen blieben so auf Ferienkurse beschränkt.

Es war Wolfgang Nickel, der in den folgenden Jahren unermüdlich und schliesslich erfolgreich um Akzeptanz und einen eigenen Studiengang kämpfte: 1990 begann der erste Jahrgang mit dem «Zusatzstudium Spiel- und Theaterpädagogik». Ausschlaggebend für den Erfolg war unter anderem der politische Umbruch in Deutschland, der grosses Interesse und neue Studierende brachte.

1993 übernahm Kristin Wardetzky, ehemalige Dramaturgin am Ostberliner «Theater der Freundschaft», die Leitung des Studienganges. Sie brachte neue künstlerische Schwerpunkte wie das «Erzählen auf der Bühne» in die Ausbildung und regte erste Rezeptionsforschungen im Kindertheater an.

Seit der Jahrtausendwende leitet Ulrike Hentschel das Institut. Selber Abgängerin des Studienganges, geht ihre wissenschaftliche und theatrale Suche in Richtung performative Ansätze. Ihre Publikationen sind in theaterpädagogischer Hinsicht profiliert und wegweisend.

www.udk-berlin.de

sads (Schweizerische Arbeitsgemeinschaft für das Darstellende Spiel)

Parallel zu den ersten Ausbildungsgängen in Theaterpädagogik an der SAZ kam es zur Gründung der SADS, der Schweizerischen Arbeitsgemeinschaft für das Darstellende Spiel (einstmals noch mit dem Zusatz: «in der Schule»). Es war der erste lockere Zusammenschluss von Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen und an Schulspiel interessierten Lehrpersonen. Es wurden, zusammen mit der SAZ, Symposien und Weiterbildungen durchgeführt und 1981 erschien die erste «Spielpost», die Wissenswertes, Tipps für den Unterricht, neue Strömungen thematisierte und sich für die Verbreitung theaterpädagogischen Arbeitens stark machte.

Nach Felix Rellstab als Gründungspräsident übernahm schon bald Marcel Gubler, damals Leiter der Beratungsstelle Theaterpädagogik am Pestalozzianum in Zürich, das Präsidium. Er engagierte sich für die Sache auf politischem Terrain, machte sich stark für das Theaterspiel in der Schule, vernetzte spielende Klassen und baute erste internationale Kontakte auf. Zu den Mitgliedern gehörten aber nicht nur Theaterpädagogen, sondern auch Schultheater-Grössen wie Josef Elias, der neue Formen und ästhetische Ansätze ins Schultheater einbrachte, oder Max Huwyler, bekannt für seine witzig-skurrielen sprachspielerischen Minidialoge.

Die SADS lancierte auch thematische Publikationen wie «Kleider-Klamotten-Kostüme» oder «Musik.Theater. Musik». Für viele Theaterpädagogen und -pädagoginnen war die SADS erstes und lange Zeit einziges Gefäss des Austauschs, der Weiterentwicklung und der beruflichen Lobbyarbeit.

2004 erschien die letzte Nummer der «Spielpost» und die Arbeitsgemeinschaft löste sich auf, u. a. wegen mangelnder finanzieller Unterstützung durch den Bund, sicher aber auch infolge sich verändernder Arbeitsfelder, neuer Strukturen und einem höheren Anspruch an eine berufspolitische Ausrichtung: Gefragt war ein Berufsverband.

astej (Schweizerischer Verband für Kinder- und Jugendtheater)

Vor der Gründung des tps war die astej, der Verband der professionellen Kinder- und Jugendtheaterschaffenden der Schweiz, für viele Theaterpädagoginnen und -pädagogen die berufliche Heimat, denn etliche arbeiteten sowohl als Schauspieler im Kinder- und Jugendtheaterbereich als auch als Theaterpädagogen.

Die astej organisiert alle zwei Jahre das Theaterfestival «Spot», dient als Job-Plattform und Austausch-Netz, lanciert Aktionen zum Tag des Kindes am 20. November und ist eine bewährte Anlaufstelle für gutes, altersadäquates, professionelles Theater für Kinder und Jugendliche. Mehr über ihre Aktivitäten unter:

www.astej.ch



1.2 ZIELE THEATERPÄDAGOGISCHER ARBEIT

Nicht nur die übergeordneten Zielsetzungen sind unterschiedlich und machen wohl auch die Unverwechselbarkeit jedes einzelnen Theaterpädagogen/jeder einzelnen Theaterpädagogin aus. Genauso unterschiedlich sind die ästhetischen Ansätze und theatralen Formen, die zum Tragen kommen. So vielfältig die inszenatorischen Zugänge auf der Profi-Bühne sind, so vielfältig sind sie auch im theaterpädagogischen Bereich: Vom Klassiker zum Zeitstück, von der selbstentwickelten Geschichte zur szenischen Collage, vom Stationenspiel über theatrale Installationen bis zu performativen Formen ist alles zu finden und erlaubt.

Theaterpädagoginnen und -pädagogen arbeiten in einem breiten Segment, mit einer breit gestreuten Klientel und mit unterschiedlichen Ziel- und Prioritätensetzungen. Grundsätzlich ist man sich aber einig, dass theaterpädagogische Arbeit aus pädagogischen und theatralen/künstlerischen Dimensionen besteht, wobei die Gewichtung der beiden Pole recht unterschiedlich sein kann und auch immer wieder Anlass zu Diskussionen und Abgrenzungen gibt. Es sind denn auch meist Behauptungen oder «Weltanschauungen», die aufeinander prallen, denn auf fundiertes «Beweismaterial» ist kaum zurückzugreifen. Dazu trägt bei, dass Theaterpädagogik eine junge Disziplin ist, wenn es um Empirie und Forschungsergebnisse geht. Es gibt erst wenige Untersuchungen etwa zur Nachhaltigkeit oder Wirkung des Spielprozesses. Theaterpädagogik ist noch kaum wissenschaftlich aufbereitet und untersucht.

So basieren die «Erfolgsmeldungen» über die «Chance Theaterspiel» denn in der Regel auch auf Erfahrungen einzelner Macherinnen und Macher, auf mündlichen Rückmeldungen von Klassen und Lehrpersonen, auf Interviews und Kurzevaluationen mit Beteiligten.

Was Theaterspielen in der Schule bringt:

Auch wenn empirisch nicht belegt, ist sich die ‹Szene› trotzdem einig, dass Theaterpädagogik

- das soziale Gefüge einer Klasse oder Gruppe positiv beeinflussen kann
- die Chance bietet, sich mit anderem und anderen, mit Fremdem und Fremden, auseinander zu setzen
- die Selbst- und Fremdwahrnehmung fördert
- die Wahrnehmung sensibilisiert und Wachheit und Aufnahmebereitschaft unterstützt
- teamfähiger macht
- die Phantasie und die Kreativität anregt
- Vertrauen in eigene Ideen geben kann und Selbstvertrauen fördert
- die Auftrittskompetenz und die stimmliche und körperliche Präsenz stärkt
- die Chance, sich von einer andern Seite zu zeigen, eröffnet
- Gelegenheit ist, über sich selbst hinaus zu wachsen und Neues zu wagen
- die Kritikfähigkeit – im Geben und im Nehmen – fördert
- den sprachlichen Ausdruck schult
- Empathie ermöglicht
- Wege der Erprobung von Leben eröffnet
- immer Spiel bleibt
- Selbsterfahrung ermöglicht und die Chance birgt, sich auszuprobieren
- das ästhetische Bewusstsein fördert
- eine intensive Auseinandersetzung mit sich und der Welt, die einen umgibt, sein kann
- Menschen an die Kunstform ‹Theater› heranführen kann
- offener macht, sich dem Leben zu stellen und Courage zu beweisen
- zu Standpunkten und zum Stellung beziehen herausfordert
- dazu führt, sich – aktiv und passiv – mit zeitgenössischen Theaterformen auseinander zu setzen.

Selbstverständlich soll dieser bunt gemischte Katalog nicht den Eindruck erwecken, als kämen alle aufgeführten Dimensionen der Wirkung stets gleichwertig und im selben Masse zum Tragen.

Die Gewichtung der unterschiedlichen Chancen, die sich mit der Theaterpädagogik verbinden, war und ist von der theaterpädagogischen ‹Epoche› und dem theaterpädagogischen Mainstream bzw. der Entwicklung abhängig. Ziele und Absichten haben sich in den vierzig Jahren, seit Theaterpädagogik ein Beruf ist, verändert und sind ein Stück weit auch Spiegelbild der Entwicklung von Pädagogik und Theater gemeinhin.

Dabei waren die Texte von Hartmut von Hentig für die Theaterpädagogik wichtig – und so sehr seine Thesen nach den Vorkommnissen in der Odenwaldschule heute kritisch reflektiert und wahrgenommen werden müssen, waren sie für die Entwicklung des theaterpädagogischen (Selbst-)Verständnisses in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wegleitend. In diesem historischen Kontext sollen sie hier Erwähnung finden.

Hartmut von Hentig hat in seinem Aufsatz zur Bedeutung von Spiel und Theater in der Erziehung die Chancen des Spiels umfassend beschrieben. Deutlich werden die vielfachen Wirkungsmöglichkeiten von Spiel im ‹Verstehenden› und im ‹Gestaltenden› und das Umfassende von Theater, wenn von Hentig von ‹Aneignung der Welt› spricht: «Ich traue mir die Einrichtung einer alle Bildungsansprüche befriedigenden Schule zu, in der es nur zwei Sparten von Tätigkeiten gibt: Theater und Science. Es sind die beiden Grundformen, in denen der Mensch sich die Welt aneignet: subjektive Anverwandlung und objektivierende Feststellung.» (von Hentig (2004), S. 118)

Theater

Das geläufigste Mittel zur Aneignung der Welt ist die Benennung, ist Sprache. Das wirksamste ist es nicht, es ist nicht einmal das ursprünglichste. Ich habe einmal einen Film über Kinder und Kunst gedreht. Ein kleiner Abschnitt davon war einem Experiment gewidmet: Ich habe ein halbes Dutzend Kinder zwischen vier und fünf, im Vorschulalter also, in einen Raum eines Museums gelassen, in dem grosse Renaissance-Bilder mit Darstellungen von mythologischen Begebenheiten, höfischen Szenen und dramatischen Schlachten hingen. Die Kinder wurden gleichsam mit «versteckter Kamera» beobachtet – und allein gelassen. Sie verstreuten sich sofort über den ganzen Raum, betrachteten hin- und hergehend das eine und das andere Bild, und dann, plötzlich, ging dieses Kind auf vier Beinen, reckte sich jenes zum Riesen, zog ein drittes eine schreckliche Grimasse. Wenn man genau hinsah, erkannte man, dass sie ein Tier oder einen Menschen auf dem Bild nachahmten. Ich habe das als ihre Art, sich mit dem Bild bekanntzumachen, als ihre Aneignung des Gegenstandes verstanden, da, wo wir Erwachsenen Zuweisungen vornehmen, Namen und Erklärungen geben.

Das ist ein Feld, von dem ich nicht viel verstehe. Aber vom Theaterspielen verstehe ich etwas und behaupte, dass, wenn ein Mensch einen anderen darzustellen sich bemüht und nicht nur den Schauspieler nachmacht, der diesen spielt, er einen ungeheuren Schritt zur Erweiterung und Vermenschlichung seiner selbst tut. Ja, ich behaupte darum, dass das Theaterspiel eines der machtvollsten Bildungsmittel ist, die wir haben: ein Mittel der Erkundung von Menschen und Schicksalen und ein Mittel der Gestaltung der so gewonnenen Einsicht.

Es ist gut, dass in unseren Bildungsanstalten immer häufiger Theater gespielt wird, wenn auch oft nur, um ein Schulfest mit einem präsentablen Ereignis zu versehen oder um dem von der modernen Didaktik gebotenen sogenannten «Projektansatz» zu genügen. Es müsste umgekehrt sein: Weil Theater wichtig ist, richten wir Projektwochen und zu seiner Aufführung ein Schulfest ein. Dass die Aufführung eines Stückes die Forderung der Ganzheitlichkeit und der Vielseitigkeit der Betätigungen erfüllt, sichert ihr einen wichtigen Platz in der modernen Schule; dass sie die eigentliche Probe auf die Interpretation eines Stückes ist, hätte ihr einen eben solchen Platz in der alten Schule sichern können; dass sie «bildet» und grosses Vergnügen bereitet, sichert ihr einen festen Platz in unserem Leben und diesen hier auf meiner Liste. Ich traue mir die Einrichtung einer alle Bildungsansprüche befriedigenden Schule zu, in der es nur zwei Sparten von Tätigkeiten gibt: Theater und science. Es sind die beiden Grundformen, in denen der Mensch sich die Welt aneignet: subjektive Anverwandlung und objektivierende Feststellung. So, wie sich das eine auf alle Verhältnisse erstreckt, die sich versachlichen lassen, so das andere auf alles, was sich vermenschlichen lässt. Beide zusammen können alles umfassen, was Menschen erfahren und wollen, können und wissen. Beide haben eine (je andere) versichernde Wirkung und können dadurch zu einer Falle werden – hier die der Verdinglichung aller Verhältnisse, dort die Illusion –, wenn es das jeweils andere nicht gibt. Und beides wird es wohl immer geben. An der einen Gewissheit: dass sich die Menschen weiterhin die Dinge verfügbar zu machen suchen, indem sie Gesetze herausfinden, ist nicht zu zweifeln. Der anderen muss man hingegen nachhelfen: dass es den Menschen gut tut, wo immer sie gesellig vereint sind auch Theater zu spielen, weil es Lust bereitet, frei zu sein, wandelbar, unbelangbar, unberechenbar, Schöpfer seiner selbst und einer eigenen Welt – in eben dem Mass, in dem die gesellschaftliche Entwicklung sie auf Berechenbarkeit festzulegen sucht und in dem das professionelle Theater das Spiel durch Konstruktionen ersetzt. (von Hentig (2004), S. 116ff.)

Nicht erst die Reformpädagogen des 20. Jahrhunderts, schon Pestalozzi hatte eine Bildung nicht nur für den Kopf, sondern genauso für Hand und Herz gefordert: Spiel braucht sowohl den Körper als «sprachlichen» Ausdruck und alle Sinne der Wahrnehmung, Spiel spielt immer auch aus dem «Herz», ist also Emotion, Empfindung, Empathie und Interaktion. Der Begründer der «schweizerischen» Theaterpädagogik, Felix Rellstab – sowohl auf das «Schweizerische» als auch auf die Gründerperson wird zurückzukommen sein – verstand die Theaterpädagogik und das Spiel als Lebens- und Theaterprinzip: Das Leben ein Spiel. Im Zentrum der Theaterpädagogik stehe der einzelne Mensch – im Zusammenleben mit andern. Dieser einzelne Mensch sei ein spielender Mensch. Und jede und jeder könne spielen. (Rellstab (2000), S. 193)

1.3 THEATERPÄDAGOGIK IM SCHULISCHEN UMFELD

Im Folgenden soll die Gesamtbreite theaterpädagogischen Tuns etwas in den Hintergrund gerückt werden zugunsten der schulischen Ausrichtung der Theaterpädagogik; es soll also schwergewichtig um jene Bereiche gehen, die als Möglichkeit im schulischen Alltag Platz finden. Dieser theaterpädagogische Ansatz will Lehrpersonen helfen, theaterpädagogische Formen in den Unterricht einzubringen und die Theaterpädagogik auch als eine Herangehensweise, als ein spielerisch-forschendes Tun und als kreative Möglichkeit zu integrieren: Theaterpädagogik als grundsätzliche Schule der Wahrnehmung.

Es wird mithin schwergewichtig um jene Ansätze gehen, die in den vergangenen Jahren unter Begriffen wie «Darstellendes Spiel», «Schulspiel», «Schultheater», «Spiel- und Interaktionspädagogik», «Darstellen und Gestalten» bekannt wurden, ebenso aber auch um neuere schulische Angebote wie «Förderung der persönlichen Auftrittskompetenz» und damit um Kompetenzen der Spielleitung bzw. des Spielleiters/der Spielleiterin.

Dabei soll, wenn sinnvoll, auch immer wieder der Bezug zum Theaterschauen, zur Reflexion über Gesehenes, hergestellt werden, denn «Wer spielt, schaut anders Theater, wer Theater schaut, spielt anders.» (Lille (2009), S. 14)

Während noch zu Beginn des neuen Jahrtausends die einen (meist engagierte Lehrpersonen oder sozial- und schulinteressierte Theaterpädagogen) in den Schulen Schultheater machten und die andern (meist Schauspieler oder Theaterpädagogen mit Regieinteresse oder Schauspielambitionen) Theater von und mit Kindern und Jugendlichen machten, die einen also mehr Pädagogik, die andern mehr Kunst im Kopf hatten, so haben sich die Gräben etwas eingeebnet, die Berührungsgängste sind abgebaut, der gegenseitige Respekt und auch die Durchlässigkeit sind gewachsen.

Während sich lange Zeit das Kinder- und Jugendtheater von jedweder theaterpädagogischen schulischen Arbeit abgrenzte und den Beruf der Theaterpädagogen und -pädagoginnen kaum – oder nur im Sinne einer Vermittlung von Kunst – wahrnehmen wollte, so haben hier in den letzten zehn Jahren starke Veränderungen stattgefunden.

Das Produzieren bzw. Rezipieren geschieht nicht mehr in zwei Welten, sondern wird nun oftmals verknüpft und befruchtet sich gegenseitig. Auch dies darf wohl als Entwicklungsschritt der letzten 40 Jahre angesehen werden: Dass sich Pädagogik und Theater angenähert und ihre Berührungsgängste abgebaut haben. Dass also eine einstmals auf erzieherische Absichten, auf Gruppenprozesse und Persönlichkeitsentwicklung angelegte Theaterpädagogik sich der Ästhetik der Kunst angenähert hat. Umgekehrt



sind Schulen und Kinder und Jugendliche ein ernstzunehmendes und spannendes Publikum geworden, das durchaus etwas zu sagen hat und fähig ist, auch mit komplexeren Inhalten umzugehen und selbst imstande ist, theatrale Produkte zu kreieren, die inspiriert und ästhetisch ansprechend sind.

Dabei hat sich der Begriff der Theaterpädagogik nicht nur gefestigt, er hat sich auch verändert: Während zu Beginn als Folge der 68er-Jahre der emanzipatorische Gedanke im Zentrum stand, so geht es heute, nach einer Phase der Fokussierung auf die Persönlichkeitsentwicklung, auf das biografisch Einmalige und Unverwechselbare, mehr um die ästhetische Bildung und die Auftrittskompetenz.

In diesem Sinne liesse sich also sagen: Die heutige Theaterpädagogik sucht in der Formensprache und der Formenvielfalt des zeitgenössischen Theaters. Sie will Theater als offene Form der Darstellung schaffen, ist sich aber der Prozesshaftigkeit bewusst. Sie sucht deshalb auch auf dem Weg der Produktentwicklung die Auseinandersetzung der Beteiligten mit sich selbst, mit den andern und mit der Welt, in der sie alle leben. Persönliche und soziale Prozesse sind zwar nicht mehr zentrales Anliegen, aber als ›positive Nebenwirkung‹ und Erfahrung durchaus willkommen. Die heutige Theaterpädagogik geht damit um und darauf ein. Theater ist Mittel und Thematik, ist Form und Sache.

In der Verknüpfung von Rezeption und eigenem Spiel, von Spielprozessen und Theaterprodukten, im Umfassenden von Theater überhaupt geht es letztlich um die Förderung der Wahrnehmung: Theater ist wohl eines der besten Mittel, sich mit Gehörtem, Gefühltem, Empfundem und Gesehenem auseinanderzusetzen, sei es als Zuschauer/Zuschauerin oder als Spieler/Spielerin. Immer ist es die Auseinandersetzung mit dem konkreten Beispiel, das auffordert, mit allen Sinnen wahrzunehmen und Stellung zu beziehen gegenüber jener Welt, in der man lebt.

1.4 ZUR ENTWICKLUNG DER THEATERPÄDAGOGIK SEIT DEN 1970ER-JAHREN

Wie oben ausgeführt ist die Geschichte der Theaterpädagogik keine linear verlaufende. Es gibt etliche Fäden, aus denen sich jenes Gebilde entwickelt hat, das heute unter dem Begriff Theaterpädagogik existiert.

Der Begriff selbst kam Ende der 1960er/Anfang der 1970er-Jahre im deutschsprachigen Raum auf und ist auch heute noch ein sprachliches Unikat geblieben: Während im französischen Sprachraum von ›Jeux dramatique‹ und in Italien von ›Teatro Educazione‹ gesprochen wird, heisst es in England ›Theatre for Development‹, ›Theatre in Education‹ oder ›Drama in Education‹. Entsprechend schwierig ist auch die Übersetzung des Berufes: Der Theaterpädagoge ist im englischsprachigen Raum ein ›Drama-Teacher‹ und in Frankreich ein ›Animateur‹, was aber die Sache nur ungenau trifft und auch deutlich macht, dass die Berufsvorstellungen je nach kulturellem Hintergrund unterschiedlich sind (*Streisand (2010), S. 5*).

Die eine Wurzel ist also eine relativ junge und hat ihren Ursprung im deutschsprachigen Raum. Als Folge der 1968er-Jahre, des damit verbundenen ›Dursts‹ nach Freiheit und Unabhängigkeit und der Abkehr von allem Bürgerlich-Verkrustetem verliessen etliche Schauspielerinnen und Schauspieler die damals verkrusteten und erstarrten Stadt- und Staatstheater, schlossen sich in freien Gruppen zusammen oder gründeten die ersten professionellen Kinder- und Jugendtheatergruppen. Diesen ging es mit ihren

Stücken für Kinder und Jugendliche in erster Linie um die Emanzipation der nachwachsenden Generation, um politische Bildung also. Es sollte aufgeklärt werden mit dem Ziel, sich von der Fuchtel der konservativen Obrigkeit zu befreien. Es ging um erzieherische Freiheit, um sexuelle Befreiung, um Absage an Kapitalismus und Biederkeit, es ging um die Veränderbarkeit gesellschaftlicher Strukturen, und dieser «Kampf» konnte nicht früh genug beginnen. Der Versuch also, die Macht im Staate zu untergraben, das starre Gefüge zu unterhöhlen, Menschen – und auch Kinder – zu selbstständig denkenden und unabhängig handelnden Personen zu emanzipieren. Der Traum einer freien Gesellschaft: «Das hälste ja im Kopf nicht aus», «Was heisst hier Liebe?», «Mensch ich lieb dich doch», «Darüber spricht man nicht», «Stifte haben Köpfe» u. a. waren Klassiker dieses emanzipatorischen Kinder- und Jugendtheaters. Da und dort kam es zu Tumulten und erbosten Elternreaktionen nach Schulaufführungen oder gar zu Aufführungsverboten an Schulen.

«Aus den Städten, in die Dörfer!»

Als Folge der 1968er-Jahre verliessen viele Schauspielerinnen und Schauspieler die etablierten Theater. Theater sollte gesellschaftlich und politisch relevanter sein, näher beim Volk. Mit diesem Anspruch wurden auch in der Schweiz die ersten Freien Gruppen gebildet, in den Dörfern und Kleinstädten wurden Keller geweißelt, Scheinwerfer montiert, es entstand ein Netz von Gastspielstätten und von Gruppen wie Claque! oder «Innerstadtbühne». Auf dem Spielplan standen nebst Lehrstücken von Brecht zeitgenössische Autoren wie Kroetz, Handke, Strauss, Schneider, Mrozek u.v.a. Nicht mehr die grossen Helden waren Thema, vielmehr sollte die Situation des «Volkes», der einfachen Leute, zur Sprache kommen. Das gesellschaftlich-soziale und das politische Umfeld standen im Fokus. Dabei wandelte sich auch die Sprache: Autoren schauten dem Volk auf Maul. Dialekte oder dialektal gefärbte Sprache hielt Einzug, die Sprachlosigkeit war Thema, das sprachliche Stolpern und Stottern, das Fluchen und Schweigen.

Parallel dazu forderten die Theaterschaffenden nicht nur Nähe zum Volk (Kunst für alle), gefordert wurde auch Nähe zu Schule und Schülern.

1973 fand so z. B. das 14. Aargauer Gespräch der Kultur-Stiftung Pro Argovia statt, «auf dem die grundlegend neue Bedeutung des Darstellenden Spiels an den Aargauer Schulen – aber nicht nur in diesem Kanton – mit Nachdruck ins Gespräch gebracht wurde. Der Präsident der Pro Argovia, Albert Hauser, formulierte damals die Aufgabe der Tagung so: «Der Imperativ dieser Tagung, das ist ein kategorischer Imperativ, der heisst, wann, wo, wie kann auch im Aargau Schultheater, gutes Schultheater, realisiert werden.» (Streisand u. a. (2007), S. 51 f.)

Aus dieser Tagung resultierte die Gründung einer Schultheaterkommission und einer Beratungsstelle, die noch heute aktiv ist. Theaterleute wie Jean Grädel und Peter Schweiger waren in dieser eigentlichen Geburtsstunde dabei und massgeblich an der Ausgestaltung der ersten Grundkonzepte für eine Theaterpädagogik in der Schule mitverantwortlich (vgl. Streisand (2007), S. 53). Umgekehrt beeinflussten theaterpädagogische Arbeitsansätze auch die Stadttheater: Regisseure wie Marthaler oder Häusermann hatten vor ihren «Stadttheaterkarrieren» oft mit Laienspielern oder Laien-Profi-Gruppen gearbeitet und dort Improvisationstechniken und kollektive Stückentwicklungen erforscht und erprobt. Auch Gruppen wie «Rimini-Protokoll» entwickeln ihre Konzepte mit theaterpädagogischem Hintergrund bzw. machen theaterpädagogische Arbeitsformen zu ihrem eigentlichen Markenzeichen.

Im Umfeld dieser Theaterarbeit wurde auch mit Jugendlichen und Kindern in Freizeitzentren und Quartieraktionen Theater erarbeitet und wurden Inszenierungen entwickelt, meist mit klar politisch-emanzipatorischer Absicht (Weintz (2008), S. 279 ff.). Es ging um neue, offenere Formen der Kommunikation, es ging um selbstgesteuertes Lernen, um Autonomie, um interaktives Geschehen, um Entwicklung im Kollektiv. «Neben der neuen freien Theaterszene, die sicherlich grossen Einfluss auf die Lust am

Theater heute hat, ist aber das Bedürfnis von Pädagogen, Psychologen und andern in helfenden Berufen Tätigen nicht zu vergessen; ihr Ziel ist es, ganzheitliche Selbsterfahrung, kreative Gruppenarbeit und politische Bildung zu verknüpfen.» (*Ehlert (1986), S. 11, vgl. auch Lenakakis (2004), S. 40 f. und Weintz (2008), S. 279*)

Offener bzw. theaternäher formulierte es Rellstab in seinem kurz vor seinem Tod noch in Bearbeitung stehenden Band über Theaterpädagogik:

Ausrichtung

Im Zentrum der Theaterpädagogik steht der einzelne Mensch – im Zusammenleben mit anderen. Dieser einzelne Mensch ist ein spielender Mensch. Die Theaterpädagogik erkennt alle Menschen als Spieler. Jede und jeder kann Theater spielen.

Theaterspielende spielen mit sich – mit anderen – für andere. Diese dreifache Ausrichtung stellt der Theaterpädagogik eine dreifache Entwicklungsaufgabe:

1. der individuellen Gaben und Lebensäußerungen,
2. der Interaktion – des Zusammenspiels von Einzelnen und gesellschaftlichen Gruppen – zwecks Integration ins gesellschaftliche Ganze und zur Erhöhung der sozialen Kompetenz,
3. der Ausdruckskraft von Körper, Stimme und Sprache und des zielgerichteten Handelns aufgrund von fiktiven Annahmen zur ausdrucksstarken Darstellung vor anderen.

Inhalte

Theaterpädagogik ist betont inhaltlich – nicht formal oder formell – ausgerichtet. Sie beschäftigt sich mit existenziellen Themen der Spielerinnen und Spieler: Geburt und Werden, Liebe und Tod, Macht und Ohnmacht – wie das Theater. Sie greift aktuelle soziale Themen auf: Desintegration der Randständigen und der kulturell und sprachlich Fremden, Arbeitslosigkeit, Suchtverhalten, Sektenwesen, Verunsicherung durch Virtualität, Passivität, Orientierungsverlust und Resignation. Theaterpädagogik entwickelt das Wahrnehmen mit allen Sinnen – aber auch der «verborgenen» Sinne für Bewegung und für Gefühle. Sie macht Erinnerungen zugänglich und schafft Zugänge zum unbekanntem Ich.

Theaterpädagogik schafft vertraute Beziehung zu Menschen in der Nähe, zu einem Ort, zum Umfeld, zur eigenen Lage, schafft Verwurzelung und Übersicht.

Rellstab (2000), S. 193ff.

Das Theaterspiel als Alternative zu Frontalunterricht und Einwegkommunikation schien jedenfalls zu funktionieren, Schüler und Schülerinnen sprachen auf das Medium genauso an wie Lehrpersonen. Es entwickelte sich ein Bedürfnis nach Aus- und Weiterbildung, Theater sollte in den Unterricht integriert werden. Spiel im Unterricht boomte, Interessierte schlossen sich zusammen, Pädagogen kämpften auf der bildungspolitischen Ebene für ein Fach «Darstellendes Spiel». Nicht zufällig wurde der Begriff «Theater» eher ausgeklammert: Im Zentrum stand das Spiel an sich, der (soziale) Prozess.

Der Theaterpädagoge, der Spielprozesse interaktiv begleitete, statt Inszenierungen gestreng zu leiten oder selbstherrlich Regie zu führen, war der eigentliche Grundgedanke und die Zielsetzung der damaligen Theaterpädagogik. Dabei gerieten die Aufführungen selbst mehr und mehr in den Hintergrund, das Produkt wurde zweitrangig, der Prozess der kollektiven Entwicklung und des Miteinanders war wichtiger. Darin spiegeln sich die gesellschaftlichen Grundhaltungen und der emanzipatorische Ansatz.

Parallel zu den Veränderungen in pädagogischen Ansätzen, Ausrichtungen und Methoden entwickelte sich eine Spiel- und Theaterpädagogik, die Einzug in die Lehrerbildung und die Freizeitgestaltung hatte und in Deutschland schon bald auf Initiative und unter Leitung von Hans-Wolfgang Nickel zu einem Ausbildungszweig «Spiel-, Interaktions- und Theaterpädagogik» an der Hochschule der Künste in Berlin führte.

In der Schweiz wurde zu Beginn der 70er-Jahre an der Schauspielakademie Zürich eine neue Abteilung «Theaterpädagogik» gegründet. Dem damaligen Direktor, Felix Rellstab, kam dabei eine federführende und für das Berufsbild prägende Bedeutung zu. Sein Verdienst ist, dass die Theaterpädagogik nicht mehrheitlich oder gar allein pädagogisch motiviert und orientiert war, sondern sich insbesondere am Können des Schauspielers und Regisseurs orientierte. Rellstab proklamierte (und realisierte) eine spezifisch theaternahe theaterpädagogische Ausbildung: Theaterpädagogen und -pädagoginnen sollten spielen und Regie führen können, sie sollten selber spielende und zum Spiel animierende Menschen sein.

«Gründerväter»

Wolfgang Nickel in Berlin und Felix Rellstab in Zürich waren die beiden wegweisenden Initiatoren, die mit der Lancierung einer professionellen Theaterpädagogik-Ausbildung viel zur Entwicklung beitrugen. Entsprechend ihrer Herkunft – Nickel aus der Pädagogik und der Kunstgeschichte, Rellstab aus dem Schauspiel – erhielten auch die Ausbildungsgänge unterschiedliche Gewichtungen und Prägungen. Während für Nickel das Forschende und Analytische im Vordergrund stand, war für Rellstab der Theaterpädagoge als spielender Mensch mit den entsprechenden schauspielerischen Fähig- und Fertigkeiten zentral.

Dr. phil. Wolfgang Nickel (1933) studierte Theaterwissenschaften, Pädagogik, Kulturgeschichte und Germanistik. Er war einige Jahre selber als Lehrer tätig, gründete 1959 die Berliner Lehrerbühne und war ab 1964 Dozent an der PH Berlin, wo er das Fach Schulspiel lancierte. Er baute das Institut für Spiel- und Theaterpädagogik an der Hochschule der Künste auf und leitete das Institut bis 1993. Heute ist der Lehrgang Theaterpädagogik der Universität der Künste angegliedert. Nickel war Wegbereiter des Faches «Darstellendes Spiel» und unermüdlicher wissenschaftlicher Erforscher des kindlichen (und theatralen) Spiels.

Felix Rellstab (1924–1999) war ausgebildeter Schauspieler und Regisseur. 1948–50 arbeitete er als Dramaturg am Schauspielhaus Zürich, 1965 war er Mitbegründer des Theaters am Neumarkt, das er bis 1971 leitete. Bereits 1960 übernahm er die Leitung des Bühnenstudios und baute den Ausbildungsgang sukzessive zur Schauspiel-Akademie Zürich mit 3-jährigen Ausbildungsgängen in «Schauspiel» und «Regie» aus. 1973 startete auf seine Initiative der erste Ausbildungsgang in Theaterpädagogik. Seither haben jährlich rund vier Theaterpädagogen und -pädagoginnen die Ausbildung, heute an der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK), absolviert.

Rellstab blieb bis 1991 Direktor der Schauspiel-Akademie und war noch mit der Planung des neuen Standortes in den Stallungen der Gessnerallee betraut. Zu seinen Initiativen gehörte auch die Gründung des Kinder- und Jugendtheaters Zürich (kitz). Erfolgreich war er auch als Publizist mit seinen Schriften zu Schauspiel und Theater (Reihe schau-spiel).

Für Rellstab standen also «Theater» und «eigenes Spiel» im Vordergrund, während sich Nickel schwergewichtig für die spielpädagogischen Ansätze und die Interaktionsprozesse interessierte – Ersterer kam ja auch vom Schauspiel, der Letztere von der Pädagogik. So war bei Rellstab wenig erstaunlich, dass zur theaterpädagogischen Ausbildung weniger Pädagogik, dafür die Auseinandersetzung mit jenen «Lehrmeistern» gehörte, die sich mit schauspielerischen Prozessen befasst und die Funktion des Theaterspiels zum Thema ihrer Untersuchungen und Forschungen gemacht hatten.