

Theaterpädagogische Akademie der Theaterwerkstatt Heidelberg
Berufsbegleitende Ausbildung Theaterpädagogik BuT
Jahrgang BF 13-2

Lebendigkeit im Theater mit Kindern

Abschlussarbeit
im Rahmen der Ausbildung Theaterpädagogik BuT ®
an der Theaterwerkstatt Heidelberg

Vorgelegt von **Margrit Proske**

Eingereicht am
12.08.2017 an Wolfgang G. Schmidt (Ausbildungsleitung)

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| Einleitung | 2 |
| 1 Bisherige Praxis | 3 |
| 1.1 Das Spiel der Tiere | 3 |
| 1.2 Aspekte des Lebendigen - Fragen aus der Praxis | 5 |
| 2 Lebendigkeit | 8 |
| 2.1 Lebendigkeit erfassen | 8 |
| 2.2 Theater und Lebendigkeit | 11 |
| 3 Kinder | 14 |
| 3.1 Menschen in Entwicklung | 14 |
| 3.2 Kreieren und Lernen | 16 |
| 4 Theater mit Kindern | 19 |
| 4.1 Ausschluss von Lebendigkeit | 19 |
| 4.1 Kinderspiel und Theater | 21 |
| 4.1 Arena des Anderen | 23 |
| 5 Lebendigkeit „herstellen“ | 25 |
| 5.1 Arena des Anderen konkret | 25 |
| 5.2 Spielend Theater spielen | 26 |
| 5.3 Somatisch berühren | 28 |
| 6 Rahmung durch die Institution | 30 |
| 6.1 Begrenzung und Nichtsehen | 30 |
| 6.2 Ideen für eine neue Schule | 31 |
| 7 Schluss | 33 |
| 7.1 Zusammenfassung | 33 |
| 7.2 Fazit | 35 |
| 7.3 Ausblick | 35 |
| Literaturverzeichnis | 36 |
| Quellenverzeichnis | 37 |

Einleitung

Als ich im Frühjahr 2008 aus einem Nachbardorf die Anfrage bekam, mit den 56 Kindern der Primarschule ein Theaterprojekt zu gestalten, war mir sofort klar, dass es ein lebendiges, von den Kindern her entwickeltes Theater werden sollte. Dem Lehrerteam war wichtig, etwas Gemeinsames auf die Beine zu stellen. Wir entwickelten das „Spiel der Tiere“, das in einem offenen kreativen Prozess Platz für den Ausdruck jedes einzelnen Kindes bieten und so zu einem Gemeinschaftswerk werden sollte.

Zuvor hatte ich mit eigenen Stücken das CHORA Theater aufgebaut und auf diese Weise tiefe praktische Einblicke in den kreativen Prozess gewonnen. Diese Erfahrungen übertrug ich auf die Theaterarbeit mit den Kindern. Ich nahm die Kinder in ihrem Künstlertum so ernst wie Berufskollegen. Gleichzeitig bot ich ihnen die Struktur und „Schale“, in der sie sicher und voller Vertrauen Schritt für Schritt gehen konnten.

Die vorliegende Arbeit ist eine Reflexion auf der Hälfte der Wegstrecke meines Berufslebens als Theatermacherin. Gegenstand ist die zentrale Frage meiner Theaterarbeit mit den Kindern:

Wie kann ich als Anleitende den lebendigen Ausdruck der Kinder auf der Bühne bewahren, unterstützen, fördern, pflegen, locken?

Ziel der Arbeit ist es, die bisherige Praxis zu reflektieren, um sie anschließend erweitern und verbessern zu können. Das Spiel der Tiere habe ich inzwischen ein Dutzend Mal durchgeführt, es funktioniert gut, es ist offen und flexibel für die Situation vor Ort. Aber gibt es andere Themen, Spielarten, Haltungen, Herangehensweisen, die ebenfalls Lebendigkeit im Theater fördern und beflügeln? Was macht Lebendigkeit auf der Bühne genau aus? Was kann ich als Anleitende für sie tun?

Im ersten Kapitel werden das „Spiel der Tiere“ beschrieben, bereits realisierte Aspekte der Lebendigkeit auf der Bühne extrahiert und daraus Unterfragen zur Reflexion abgeleitet.

Kapitel zwei bis sechs sind jeweils der Bearbeitung einer dieser Fragen gewidmet. Alle Fragen dienen der Beantwortung der zentralen Frage dieser Arbeit.

Das letzte Kapitel fasst die Erkenntnisse aus Theorie und Praxis zusammen und beantwortet so die zentrale Frage nach der Pflege von Lebendigkeit im Theater mit Kindern. Ein Fazit bedenkt den Arbeitsprozess dieser Arbeit. Ein Ausblick öffnet den Blick für eine erweiterte Praxis als Frucht dieser Reflexion.

1 Bisherige Praxis

Nach einer knappen Beschreibung des Projektes „Spiel der Tiere“ werden anhand dieses Projektes Aspekte des Lebendigen im Theater herausdestilliert und von diesen wiederum Fragen an die Reflexion abgeleitet.

1.1 Das Spiel der Tiere

Ziel ist ein Theaterspiel, das aus den Spielenden selbst kommt. Das Projekt kann mit einer Klasse oder mit allen Klassen einer Primarschule durchgeführt werden. Die Projektwoche beginnt für jede Klasse mit einer Einführungsprobe. Sie besteht aus vorbereitenden Übungen, die den Körper aufwärmen, einer spielerischen Einführung ins Theater und dem ersten Ausprobieren verschiedener Tiere. Jedes Kind wählt frei ein Tier, mit dem es sich die gesamte Projektwoche beschäftigt. Ganz wichtig ist mir dabei, dass die Kinder für sich wählen können, am besten aus einem körperlichen Impuls heraus. Das Kind erhält später viel Freiheit, sein Tier zu gestalten und benötigt dafür aber auch inneres Material. Das ist am besten gegeben, wenn es intuitiv ein Tier wählt, das ihm viel bedeutet.

Anschliessend sortieren die Lehrkräfte und ich die Tiere entsprechend ihren Lebensräumen, wie z.B. Bauernhoftiere, Wiesentiere, Savanntentiere. Tiere aus demselben Lebensraum spielen zusammen eine Szene und bilden eine Halbgruppe der neuen altersgemischten Probengruppen.

Nun folgen die – in der Regel drei - Proben an den einzelnen Szenen. Zuerst wird das eigene Tier erforscht: Wie bewegt es sich, wie lebt es, was kann es, was ist seine Besonderheit? Dann begegnen sich zunächst zwei Tiere. Diese Begegnungen sind der Kern der Arbeit, sie generieren das Spielmaterial. Hier entsteht Spannung, Unvorhergesehenes, Neues. Die Tiere erleben sich und das andere Tier und interagieren. Aus diesen Begegnungen entwickeln sich Szenen und kleine Geschichten. In der letzten Gruppenprobe legen wir Anfang und Ende der Szene fest.

Durch diese Gruppeneinteilung spielen die Kinder während der Proben immer in der Theatersituation, d.h. eine Halbgruppe spielt und die andere Halbgruppe schaut zu und beschreibt anschliessend das Gesehene. Auf diese Weise erfahren die Kinder von ihren Peers, was die Zuschauer erkennen, was funktioniert und was nicht funktioniert. Dabei achte ich penibel auf eine wertschätzende Atmosphäre und darauf, dass die Entwicklung des Tieres immer bei dem Kind bleibt, das es spielt.

Die Sprache steht dabei im Hintergrund. Es hat sich gezeigt, dass der lebendig agierende Körper sehr schnell wieder verlassen wird, sobald die Sprache hinzukommt. Die Tiere drücken sich mit ihren Tierlauten aus.

Parallel zu diesen Proben bauen die Kinder mit ihren Lehrkräften Accessoires zu ihren Tieren, seien es eine Tiermaske, Ohren, Schwänze, Krallen, Flossen oder dergleichen. Kombiniert mit Anzihsachen in den Farben der Tiere entstehen so Tierkostüme, die innerhalb einer Woche machbar sind. Schliesslich hat jede Lehrkraft sehr viele verschiedene Tiere in ihrer Gruppe, die sie zu betreuen hat. Die Accessoires unterstützen das Spiel der Kinder, wesentlich für das Theater bleiben die Bewegungen der Kinder.

Am Vormittag des fünften Tages stehen die Hauptprobe und die Generalprobe mit allen Kindern auf dem Programm. Idealerweise finden die Proben bereits am Ort der Aufführung statt. Wenn irgend möglich, plädiere ich für ein Kreisrund in der Mitte des Raumes als „Bühne“, um das sich dann die Zuschauenden gruppieren. Da die Kinder auf allen Vieren die Tiere spielen, können sie so am besten gesehen werden. Auch spielen die Kinder inmitten ihrer Eltern und Grosseltern, was die Atmosphäre des Miteinanders unterstützt.

In der Hauptprobe lernen die Kinder den Ablauf. Gegen Ende der Einzelproben hatten die Kinder mit mir einen Titel für ihre Szene gefunden und den dann auf ein grosses Plakat geschrieben und dieses verziert. Der Ablauf der Szenen folgt folgendem Schema: Alle Kinder sitzen im Raum der Aufführung. Ein Kind trägt jeweils den Szenentitel über die Bühne, während eine Gruppe, die gerade nicht dran ist, dazu die Geräusche des Lebensraumes macht. Dann folgt die Szene, die von Live-Percussion begleitet wird. Haben alle Gruppen ihre Szenen gespielt, folgt zum Abschluss ein Finale: Alle Tiere sind noch einmal zusammen auf der Bühne. Die Generalprobe beschliesst die Probenphase.

Die Aufführung findet in der Regel am frühen Abend statt. Dazu versammeln sich die Eltern, Grosseltern und Geschwister vor dem Gebäude. Eine Vertreterin der Schule hält eine kleine Ansprache, in der sie die Besonderheit der bevorstehenden Theateraufführung erläutert. Zusätzlich haben die Lehrkräfte den Eingang für die Zuschauenden in besonderer Weise gestaltet. Es entsteht ein Schwellenraum. So soll es den Zuschauenden ermöglicht werden, aus dem Alltag in die Theaterwelt einzutauchen. Dies ist auch wichtig, weil es sich um leises, zartes Theater handelt, das die volle Aufmerksamkeit der Zuschauenden benötigt. Im Theaterraum erwarten die Kinder still ihre Zuschauenden. Die Stille der Kinder ist ansteckend und lockt auch die Erwachsenen in die Aufmerksamkeit.

1.2 Aspekte des Lebendigen - Fragen aus der Praxis

Lebendigkeit im Theater ist für mich Ziel und ästhetische Qualität. Um sie zu erreichen, spielen für mich fünf Aspekte hinein, die ich beleuchten und vertiefen möchte.

Als erstes stellt sich die Frage nach der Lebendigkeit selbst. Für mich ist das Theater lebendig, wenn ich wach agierende Spielerkörper sehe, die im Moment reagieren oder den Anschein geben, dies zu tun. Die Spielenden agieren aus sich heraus. Ich beobachte, dass sie einen Eigenimpuls von innen brauchen, damit lebendiger Ausdruck entstehen kann. Kinder im lebendigen Theater haben leuchtende Augen und selbst Freude an ihrem Spiel. Das Gegenteil wäre totes, mechanisches Theater (Brook 1995), deren Spieler abgelöscht irgendetwas abliefern, von dem sie eigentlich nicht so recht wissen, was es soll. Kinder in einem toten Theater blicken häufig teilnahmslos oder hilflos herum und erfüllen mehr schlecht als recht irgendeine fremde Erwartung. Ich beobachte, dass das Zurückstellen der verbalen Sprache Räume öffnet für ein natürlich erscheinendes, interaktives und körperbetontes Spiel der Kinder. Sie brauchen dann ihren gesamten Körper für ihr Spiel. Und wenn man ihr Spiel nicht mit formalen theatralen Mitteln oder Einfällen überlastet, zeigt sich in ihrem Spiel ganz einfach das, was ist. Es zeigt sich Lebendiges als Inhalt in ihren theatralen Handlungen, leise, aber erstaunlich genau. Und dieses, was sich da zeigt, wird im Publikum verstanden, mit tiefer stiller Freude.

Wie lässt sich Lebendigkeit jenseits einer Empfindung begrifflich fassen und für das Theater fruchtbar machen?

Die zweite Frage betrifft die Spielenden, die Kinder. Das Spiel der Tiere als lebendiges Theater macht ernst mit dem Prinzip des Schauspielers als Autor. Das Thema Tiere bietet sich an, weil jedes Kind dazu einen Bezug hat und sofort kompetent ist. Im Spiel der Tiere geht es um die genauen Bewegungen von Tieren oder um den Ausdruck eines Tieres. Ein Kind kann die Freude eines spielenden Delphins zum Ausdruck bringen, auch wenn die Sprünge des Kindes andere sind als die des Delphins. Es geht um den theatralen Ausdruck des Delphins, so wie das Kind es empfindet. Worum es nicht geht, sind klischeehafte Nachbildungen. Diese wirken leer und leblos. Ich ermuntere die Kinder darum, ganz genau zu sein und das Tier sehr ernst zu nehmen. Das verstehen sie erstaunlich gut. Immer wieder beobachte ich in den Augen der Kinder diesen besonderen Ruck, wenn sie begreifen, dass es um ihr Tier geht und nicht um die Erfüllung irgendeiner Vorgabe. Ab diesem Moment übernehmen sie Verantwortung und die Qualität und die Vielfalt des theatralen Ausdrucks steigt.

Jedes Kind macht auf seine Weise das Spiel reich und vielfältig, auch wenn es als Schnecke „lediglich“ ganz langsam einmal über die Bühne kriecht und bei Gefahr sich im Haus versteckt. So wie sie sind, finden die Spieler und ihre Tiere einen Platz im Ganzen. Gemeinsam entsteht so ein lebendiges Ganzes, das jeweils einzigartig ist.

Die Kindergartenkinder bringen die Begeisterung ins Projekt. Die Kinder in der ersten und zweiten Klasse haben diese Begeisterung noch, ergänzen sie aber schon mit einer beginnenden Spielintelligenz. Die Kinder der 3. und 4. Klasse haben dann schon so etwas wie eine Übersicht für die Szene.

Welches Wissen über ihre Entwicklung kann mir helfen, sie noch besser darin zu unterstützen, ihr Theater zu machen?

Der dritte Aspekt betrifft die Verankerung dieser Arbeit im theaterpädagogischen Feld. Als „Quereinsteigerin“ bringe ich die Erfahrungen aus der eigenen künstlerischen Arbeit mit. Lebendiges Theater zu machen bedeutet für mich konsequente künstlerische Arbeit auf den Pfaden des offenen, künstlerischen Prozesses. Diese Arbeit impliziert per se einen den Menschen zugewandten, würdigen Umgang mit allen Beteiligten. Ich möchte, dass die Kinder den kreativen Prozess entdecken, dass sie sich darin erleben können. Mit dieser Haltung stehe ich nicht allein im theaterpädagogischen Feld.

Mit wem kann ich mich einerseits verbünden und warum ist andererseits Lebendigkeit keine Selbstverständlichkeit im Theater mit Kindern?

Diese Fragen führen mich zum vierten Aspekt. Dieser bezieht sich auf den konkreten Entstehungsprozess lebendigen Theaters. Hier ist die Anleitende konkret gefordert, damit lebendiges Theater entsteht. Im Spiel der Tiere ist es für mich eine Mischung aus aktiver Gestaltung und Geschehenlassen. Ich arbeite mit den Kindern so, wie ich auch mit erwachsenen Profis arbeiten würde. Klar ist die Ansprache eine andere, aber der Anspruch, das Vertrauen und Zutrauen in ihre Fähigkeiten sind dieselben. Ich vermute, dass man den kreativen Prozess an sich nicht lehren muss, dass in den Kindern alles schon angelegt ist. Man muss den Raum und die Bedingungen schaffen, damit die Kinder Zugang finden und sich ausdrücken können. Ich installiere einen Schutzraum aus Vertrauen. Meine Stärke sehe ich in der Arbeit darin, den Raum weit offen halten zu können, zu ermutigen und ehrlich wertzuschätzen. Ich biete eine Struktur, setze den kreativen Prozess in Gang, gehe Schritt für Schritt, stelle einfache Aufgaben, die auf vielfältige Arten zu lösen sind. So entsteht Freiheit im Tun. Wichtig sind die vorbereitenden Übungen, die den Körper wecken und in die Achtsamkeit und Ernsthaftigkeit führen. Dann folgt der Dreiklang Improvisieren, Zuschauen, Beschreiben. Entdecken und sehen, was die Kinder in ihrem theatralen Tun vorschlagen, ist ein Kern

meiner Arbeit. Was ich bei den Kindern entdecke, spiegele ich ihnen - ergänzend zu den anderen Kindern - reflektierend zurück, lobe sie ehrlich und ermutige sie für weiteres. Die Freiräume für die Kinder bewache ich akribisch. Eine solche Theaterwoche ist ein gemeinschaftliches Projekt, offen für die Ideen aller und auch angewiesen auf das Mitten aller. Wichtig sind eine klare Struktur, die alles zusammenhält und doch offen genug ist für die Kreation, und absolute Genauigkeit in der Zielsetzung und Sprache der Anleitung.

Welche anderen für mich hilfreichen Herangehensweisen für ein lebendiges Theater finde ich in der Literatur zu Theater mit Kindern?

Der fünfte Aspekt beschäftigt sich mit dem Einwirken der Institution auf den Entstehungsprozess lebendigen Theaters. Diesbezüglich erlebe ich einen Dissens, der mir bisher viel Kraft kostet und der meiner Meinung nach die Lebendigkeit im Prozess und im Produkt bedroht.

Zunächst scheinen sich alle einig im Projekt: Wir wollen lebendiges Theater machen, die Kinder sollen sich ausdrücken. Kaum habe ich mit den Proben begonnen, beginnen die Verwerfungen, nicht bei den Kindern, sondern bei den beteiligten Erwachsenen. Sie durchlaufen immer auch eine Prozess: Ich spüre, dass sie irritiert sind von meiner Art, mit den Kindern zu arbeiten, sie wundern sich, dass ich nicht sofort eingreife, kritisiere, vorgebe und „Ideen“ hineingebe. Sie können kaum „Unfertiges“ aushalten und geraten in die Krise über ihre Rolle, wenn sie nicht selbst eingreifen dürfen. Ihre Kommentare bedrängen mich dann. Mittlerweile habe ich gelernt, dass die Lehrpersonen die Vorschläge und Ideen der Kinder einfach nicht sehen. Der einfache, lebendige Ausdruck ohne Vorvorstellung, den die Kinder ehrlich aus der Situation heraus kreieren, ist für sie unsichtbar, obwohl er sich vor ihnen ausbreitet mit Freude und Begeisterung. Die Lehrpersonen suchen ihre Erwartungen in den Kindern verwirklicht zu sehen und verpassen dabei das Spiel und die Ideen der Kinder. Im Laufe des Projekts wird ihnen das bewusst und sie öffnen daraufhin ihren Blick. Anschließend beobachten sie denselben Prozess an ihren Kolleginnen, die erst später (Hauptprobe oder Aufführung) dazu kommen.

Ich bleibe beharrlich dem Prozess der Kreation verpflichtet. Am Ende freuen sich erstaunlicherweise alle über das Ergebnis. Aber der Weg dahin ist für mich steinig. Ich fühle mich oft wie ein „blauer Hund“.

Worin genau liegt der Dissens, der die Fremdheit auslöst, und was kann die Anleitende für die Qualität der Teamarbeit tun?

2 Lebendigkeit

„Lebendigkeit - Der Impuls der alles bewegt.“ (Steiniger 2016, S. 28)

2.1 Lebendigkeit erfassen

Lebendigkeit begrifflich zu fassen, ist mit Tücken verbunden, allzu leicht entzieht sie sich dem beschreibenden Zugriff. Naturwissenschaftler studieren das Lebendige von aussen und entdecken beispielsweise lebendige autopoietische Systeme, die sich selbst organisieren, also Autonomie besitzen und gleichzeitig verbunden sind in Wechselbeziehungen mit ihrer Umwelt (Maturana/Varela 1987). Mystiker versenken sich dagegen nach innen, was sie sehen, erscheint aber für andere nicht nachvollziehbar und daher nicht verallgemeinerbar zu sein. Was beide übergehen, ist das eigene (körperliche) Lebendigsein, das eigene Teilhaben an der Welt des Lebendigen.

Der Phänomenologe Merleau-Ponty verlässt Mitte des letzten Jahrhunderts die üblichen abendländischen Denkdualismen von Innen und Aussen, Physis und Psyche, Natur und Kultur und denkt neu den phänomenalen Leib als Vehikel unseres Zur-Welt-seins, als Ort, der unsere Lebendigkeit verbürgt und realisiert (Merleau-Ponty 1945). Damit denkt er die eigene Leiblichkeit mit und bezieht sie in seine Philosophie mit ein.

Der Biologe und Philosoph Andreas Weber wiederum bringt nun ganz aktuell den Mut auf, das eigene Lebendigsein in seine „Versuchsordnung“ der Recherche über die Lebendigkeit einzubeziehen, er agiert als empfindender Wissenschaftler (Weber 2014). Er betreibt eine Wissenschaft des Herzens (Ebd., S.9). Er bekommt auf diese Art Lebendigkeit klar und einleuchtend in den Blick, wobei er Erkenntnisse der Naturwissenschaftler sowie der Mystiker mit einbezieht. Sein Buch „Lebendigkeit. Eine erotische Ökologie“ ist Grundlage des folgenden Abschnitts (Weber 2014).

Materie unterliegt der Entropie, dem Streben in den niedrigstmöglichen Energiezustand. Und gleichzeitig gibt es das gegenläufige Streben der Materie zu interagieren, sich immer neu zu verbinden und zu verwandeln. Dies zeigt sich von den Elektronen bis zu den komplexesten Ökosystemen. Für Weber ist dieses Streben der Eros, die Liebe (Ebd., S.16).

Die Liebe steht am Anfang und im Zentrum alles Lebendigen. „Liebe ist kein angenehmes Gefühl, sondern das praktische Prinzip schöpferischer Lebendigkeit“ (Ebd., S. 23). Den Dingen droht der Wärmetod (niedrigstmöglicher Energiezustand, statisch toter Zustand), aber sie helfen sich gegenseitig, in veränderter Form noch etwas zu überdauern. Sie berühren sich, gehen Beziehungen ein und verwandeln sich so gegenseitig. „Der

materiellen Welt wohnt die Tendenz inne, sich am Abgrund des Scheiterns beständig zu neuen, kreativen Gestalten zu organisieren. Sie könnte in den Wärmetod sinken, stattdessen aber erfindet sie stets mehr Komplikationen und verspielte Arabesken“ (Weber, 2014, S. 34). Möglich wird dies durch den Eros, das Begehren, die Liebe. Diese Liebe beschreibt Weber „als eine unbändige Kraft, mit der sich die schöpferische Energie der Welt zu Individuen formt und diese wieder zerstört“ (Ebd., S.16). „Das Erlebnis, einen Ausgleich zwischen den eigenen Interessen und denen des anderen herzustellen, bildet das Zentrum der Liebe ... Sie ist das Erfolgserlebnis belebter Systeme, in denen es ja immer darum geht, die Freiheit des Individuums mit der des Ganzen in Einklang zu bringen“ (Ebd., S. 23).

Weber stellt die Liebe an den Anfang. Der liebende Wissenschaftler erkennt in ihr den alles bewegenden Antrieb, der allem innewohnt. Er sieht die Liebe als praktisches Prinzip schöpferischer Lebendigkeit, die kreativ einen Interessensausgleich aller Beteiligten erschafft, ohne das Ganze zu verletzen. Indem Weber spürend denkend die Lebendigkeit erforscht, bekommt er mit aller Klarheit die Wirklichkeit, das was ist, in den Blick, ohne zu verharmlosen oder zu verdrängen.

Anhand des Lebens von Zellen wird Weber klar, dass der Tod immer schon im Leben enthalten ist und dass der Tod sogar die Prozesse, die das Leben erst ermöglichen, antreibt (Ebd., S. 72). Das Spüren von Lebendigkeit beschreibt Weber als erlebte Zartheit. Und doch unterschlägt er das Wilde, Archaische des Lebens nicht.

Wir Menschen wollen gern Leben ohne den Tod oder Zartheit ohne das Wilde. Wir blenden einen Teil der Lebendigkeit aus und verlieren sie so meist ganz. Der Lebendigkeit können wir aber nicht entkommen. Wir sind schon immer in sie eingefügt und ihre Prinzipien strukturieren die Wirklichkeit, ob wir wollen oder nicht. Verdrängt man das Wilde, taucht es woanders um so gewalttätiger auf. Schiebt man den eigenen Tod auf, tötet man dafür womöglich andere (Ebd., S. 92).

Die Antwort darauf ist laut Weber: Akzeptanz, Aushalten, Riskieren, das Notwendige tun. Die Tiere machen dies, die Natur macht es, der Mensch aber verweigert sich allzu oft seiner eigenen Lebendigkeit und riskiert so den Tod aller. Daher ist es so wichtig für das Weiterleben aller, dass wir uns die eigene Lebendigkeit, das Fühlen erlauben. „Unsere zutiefst empfindende und ausdrucksvolle poetische Existenz entfalten wir als ein fühlender Teil eines organischen Ganzen“ (Ebd. S. 51). Uns das Fühlen zu erlauben heisst, die Verdrängung des Lebendigen, die in unserer Gesellschaft institutionalisiert ist, zu verlassen, es bedeutet, dass „ich mich zeige und dich sehen möchte, wie du wirklich bist. Es ist ein Zulassen des Anderen im Dienste der Lebendigkeit“ (Weber 2016, S. 37).

Weber beschreibt eindrücklich die Strukturen der Wirklichkeit, in die wir schon immer eingebettet sind und die wahrnehmbar werden, wenn die Lebendigkeit sein darf.

„Berührung bildet das Grundgerüst der Wirklichkeit“ (Weber 2014, S. 35). „Es gibt kein Leben ohne Berührung.“ (Ebd., S. 29). „Jede Berührung hinterlässt Spuren, die von beiden Seiten etwas enthalten“ (Ebd., S. 44). „Die Welt ist nicht die Summe der Dinge, sondern die Symphonie der Beziehungen zwischen mehreren Beteiligten, die durch diese Interaktion verändert werden ... Die Beteiligten bringen sich so gegenseitig hervor“ (Ebd., S. 45).

Wahrnehmen heisst nun, „den Spuren folgen, welche die Berührung hinterlässt, und darin die beständige Verwandlung erkennen“ (Ebd., S. 31). Schon in der Berührung gibt es ein Innen und Aussen. Und es gibt bereits Bedeutung, Sinn: Um dem Tod auszuweichen, machen die Beteiligten eine Erfindung, die sie verändert noch etwas überleben lässt.

„Jede Beziehung im Lebensnetz bringt Sinn hervor, weil es für die beteiligten Wesen immer um ihr ganzes Leben geht – um das existentielle Begehren, ein Selbst in einem Körper zu bleiben und diesen immer weiter zu entfalten“ (Ebd., S. 25).

Weber beschreibt „die Wirklichkeit als schöpferischen, poetischen Zusammenhang einer sich ständig neu entfaltenden Freiheit zur Individuation und zur immer wieder geknüpften Verbundenheit“ (Ebd., S. 9). Das Ich braucht den liebenden Blick des Du. Individuation geschieht nie für sich allein, sondern immer in Verbundenheit.

Die Wirklichkeit ergibt sich aus der Zusammenarbeit einer Unzahl eigensinniger Akteure, „die alle ihr eigenes Glück verfolgen, und dazu jedoch nur in dem Mass befähigt sind, wie sie das grosse Ganze nicht verletzen“ (Ebd., S. 58f).

Das Wichtigste der erfahrbaren Wirklichkeit und damit der Lebendigkeit formuliert Weber in den vier Prinzipien der Verbundenheit (Ebd., S. 59f):

1. Prinzip der Berührung: Alle Körper fühlen sich zu anderen hingezogen und haben den Drang, Beziehungen einzugehen.
2. Prinzip der Freiheit: So viele Individuen und Lebensstile wie nur möglich entstehen. Das Ganze wird gerade durch diese Vielfalt immer stabiler. Dazu braucht es das:
3. Prinzip der Gabe: Alles ist ein Geschenk. „Die Gaben im Reich des Lebendigen werden weitgehend absichtslos verschenkt. Zugleich aber sind wir alle auf sie angewiesen“ (Ebd.) Sei es der Sonnenstrahl, der auf uns fällt oder das Lächeln eines Menschen, ohne dass wir dafür etwas geleistet hätten.
4. Prinzip der Teilhabe: Jedes „Ich“ wird erst durch ein „Wir“ ermöglicht. Das Ganze ist immer Teil des Selbst, „so wie umgekehrt nur gedeihende Individuen ein gelingendes Gesamtsystem aufbauen können“ (Ebd., S. 60).

In einem Satz zusammengefasst bedeutet dies für mich:

Lebendigkeit ist der Prozess, miteinander kreative Lösungen zu finden, die alle Beteiligten für den Moment leben lassen, riskierend, dass es auch scheitern kann und akzeptierend, dass es irgendwann unweigerlich zu Ende geht.

2.2 Theater und Lebendigkeit

Ersetze ich „Lebendigkeit“ durch „Theater“, verwandelt sich die Quintessenz des letzten Abschnitts in eine Aussage über Theater: Theater ist der Prozess, miteinander kreative Lösungen zu finden, die alle Beteiligten für den Moment leben lassen, riskierend, dass es auch scheitern kann und akzeptierend, dass es irgendwann unweigerlich zu Ende geht.

Die Gleichsetzung Lebendigkeit und Theater wird möglich, weil das Schöpferische im Zentrum des Lebendigen steht. Die kreativen Prozesse, die dafür sorgen, dass die Materie noch einen Moment oder auch etwas länger überdauert, bringen nichts anderes als Poesie hervor. Poesie ist Ausdruck des Lebens in der Natur sowie im Theater.

Weber streift durch die Natur und nimmt diese Poesie wahr, beschreibt sie in seinem Buch (2014). Die sinnliche Wahrnehmung ist Teil des Lebensprinzips, die Balance der Widersprüche für den Moment ist purer Ausdruck.

Der Theatersaal wird ebenso zum Refugium für Lebendigkeit: Geschützt im Dunkeln öffnen sich die Zuschauer mit all ihren Sinnen dem Geschehen im Bühnenraum, wo - auch wieder geschützt - die Spielenden sich und das Leben ausdrücken. Alle berühren einander und bleiben verändert zurück.

Der schöpferische Prozess des Theatermachens ist ein lebendiger Prozess. Er ist Ausdruck des Lebens und dem Leben nicht irgendwie hinzugefügt. Er ist ein offener Prozess, Scheitern ist möglich. So wie dem Lebensprozess Ziel und Richtung innewohnt, hat auch der kreative Prozess Ziel und Richtung. So wie es Aristoteles als Entelechie für die Natur beschreibt, entfaltet sich das Theaterstück nach und nach und findet zu sich selbst, wird sich selbst.

Im Lichte der Prinzipien der Verbundenheit gemäss Weber (Berührung, Freiheit, Gabe und Teilhabe) treten die Aspekte der Lebendigkeit beim Theatermachen noch deutlicher zutage. In Bezug auf das Spiel der Tiere erkenne ich, dass ich vor allem in den ersten beiden Proben aktiv etwas dafür tue, damit die Lebendigkeit Einlass findet in das Projekt.

Berührung auf der Ebene der Lebendigkeit bedeutet im Theater, das Spüren ernst zu nehmen und die Arbeit von dort aus zu beginnen. Ich erlaube mir selbst und den anderen Teilnehmenden das Spüren. Körperlich, ja leiblich im Sinne der Phänomenologie sind wir beieinander und miteinander. Konkret bedeutet das im Spiel der Tiere ein Aufwärmen als ernsthafte Körperarbeit, bei der ich die Kinder auch frage, was sie nach einer Übung in sich spüren. Das Spüren der Spielenden wird ein wichtiges Erkenntnisinstrument während der Arbeit.

Freiheit im lebendigen, schöpferischen Prozess kann im Theater entstehen, wenn die Spielenden wirklich beteiligt sind und aus ihrer eigenen Lebendigkeit, Einzigartigkeit und Vielfalt heraus den Prozess mitgestalten und bereichern können. Die Vielfalt der Ideen, Einfälle und Vorschläge stabilisiert dann das Projekt. Vielfalt ist wirklich gewollt, erwünscht und wird auch riskiert. Für die Anleitende bedeutet dies, dass sie das wirklich wollen muss. Sie sollte ein geklärtes Verhältnis zu ihren Erwartungen haben: Neues, anderes zeigt sich mitunter nur, wenn der Horizont wirklich frei von Erwartungen ist. Heimliche Erwartungen stellen den Raum der Kreation genauso zu wie vorgefasste Lösungen oder ein gepachtetes Gestaltungsrecht seitens der Anleitenden. Im Spiel der Tiere entsteht Freiheit durch die freie Wahl des Tieres in der ersten Probe aus dem Spüren des Kindes heraus. Absprachen und Überredungsversuchen unter den Kindern beuge ich konsequent vor. Die Spielideen der Kinder sind gefragt, diese konstituieren die Szenen. Die eigene Lebendigkeit hatte ich mir im CHORA Theater mit meinen eigenen Stücken erlaubt. Im Spiel der Tiere bin ich ehrlich neugierig auf die Lebendigkeit der Kinder.

Das Prinzip der Gabe verwirklicht sich im Theater im Geben und Nehmen der Impulse auf der Bühne und im Geben und Nehmen zwischen Spielenden und Zuschauenden. Wie viel Lebendigkeit entsteht, sobald die Gabe ins Spiel kommt, habe ich in jeder Einführungsprobe zum Spiel der Tiere an einem kleinen Detail erlebt, ohne es bisher so richtig begriffen zu haben: Um ins Theater einzuführen, teile ich die Gruppe in Spielende und Zuschauende; die eine Hälfte wiederholt eine vorher gemeinsam erfundene kleine Spielhandlung, die andere Hälfte schaut zu und applaudiert anschließend. Den Applaus begründe ich mit den Worten: „Die Spielenden haben uns ein Geschenk gemacht, wir Zuschauenden bedanken uns mit dem Applaus als würden wir sagen: Vielen, vielen Dank. Das war wunderbar.“ Und immer schlägt sofort die Stimmung um, helles, spontanes Kinderlachen entsteht, die Augen leuchten, alle scheinen verwandelt. Erst jetzt nach der Lektüre von Andreas Weber begreife ich: Hier ist die pure Lebendigkeit eingezogen, Lebensfreude regiert. Alle geben gerne und alle nehmen gerne, alle dürfen sein, wie sie sind. Von diesem Moment an ist das Projekt getragen von Begeisterung,

Offenheit, gegenseitiger Annahme. Dass Gabe Freiwilligkeit voraussetzt, versteht sich von selbst.

Das Prinzip der Teilhabe korrespondiert mit der Grundtatsache im Theater: Körper sind in einem Raum zur selben Zeit anwesend. Auf der Ebene der Lebendigkeit bedeutet dies, dass sie nicht getrennt voneinander existieren, sie interagieren, sie sind autonom und verbunden zugleich. Auf die Anwesenheit der Zuschauerkörper antworten die Spielerkörper. Auf die Haltung des Publikums „Lebendigkeit sei“ (Weber 2016, S. 37) folgt lebendiges Aufblühen auf der Bühne. Wir – Du – Ich ist ein Zusammenhang, hergestellt auf der Ebene der Erfahrung, verstehbar nur in der Teilhabe. Im Spiel der Tiere besteht die 2. Probe im Wesentlichen in der Erfahrung von Zweierbegegnungen der Tiere. Im aufgehobenen, annehmenden Rund des Wir aller Probeneteilnehmer begegnen sich zwei Tiere. Die spielenden Kinder erleben in dieser Begegnung sich als Tier und das andere Kind als Tier. Sie lernen, dass sie gefragt, dass ihr Agieren ihnen erlaubt ist. Sie lernen, dass in der Logik der Begegnung das Spiel entsteht: Ein Wolf will das Schaf erreichen, auch wenn die Kräfteverhältnisse als Kinder vielleicht andere sind. Hier bin ich, der Wolf, und da bist du, das Schaf, das erleben wir spielend, das Leben ausdrückend und verstehend. Das kann ich, das Kind, nur erleben, indem ich mich ernsthaft in den Wolf versetze, meinen Platz im gesamten Spiel wirklich einnehme, das kann mir niemand abnehmen. Aus dieser Haltung heraus spiele ich, was zu spielen ist im Zusammenspiel mit den anderen.

Im Ergebnis entsteht ein Spiel, das Leben aufscheinen lässt, das Leben zeigt, wie es ist, zart und wild zugleich.

Gewendet auf die Begrifflichkeit des Theaters kann man sagen: Die Lebendigkeit, die in den Prinzipien der Verbundenheit wirkt, sind im Theater nicht nur in der Frage der ästhetischen Qualität von Belang. Lebendigkeit wirkt im Theater auf drei Ebenen: auf der Ebene des Produktionsprozesses, auf der Ebene des Inhalts bzw. des Gegenstandes und auf der Ebene des Produktes.

Ansprüche an Lebendigkeit im Theater sind auch in grundlegenden theaterpädagogischen Konzepten wie beispielsweise Nichtintentionalität, Schutzraum oder Anleiterhaltung eingeschrieben. Genügen diese Konzepte denn nicht bereits, um der Lebendigkeit Einlass zu gewähren in die theaterpädagogische Arbeit? Man könnte behaupten, dass der Anspruch an Lebendigkeit doch bereits Standard ist in der theaterpädagogischen Praxis. Ja, im Prinzip stimmt das. Theaterpädagogik positioniert sich auf der Seite des Lebendigen. Nur, wird dieser Anspruch auch eingelöst? Wird die Lebendigkeit tatsächlich ins Theater gelassen, darf sie dort blühen und sich entfalten?

Die Antwort darauf ereignet sich in der Praxis. Um der eigenen Lebendigkeit in der Arbeit auf die Spur zu kommen, könnte man sich als Anleitende folgende Fragen stellen:

- Wie ernsthaft trete ich in den Raum des Spürens ein? Verbinde ich mich und meine Teilnehmenden wirklich mit dem eigenen Körper und dem inneren Spüren. Begegnen wir uns wirklich in dem Raum, in dem wir miteinander beieinander sind?
- Wie gehe ich mit dem Erschauern vor der Probe um? Nehme ich die Angst wahr, bemerke ich mein Ausweichen vor der Lebendigkeit? Akzeptiere ich, halte ich es aus, tue ich das Notwendige?
- Bin ich wirklich offen und bereit, mutig ins Unbekannte zu tasten? Dorthin, wo sich die Dinge auch anders zeigen dürfen? Ist mein Kopf wirklich ein offenes Feld, bereit für die Ideen und Angebote der Spielenden? Oder steht schon alles im Kopf fix und fertig als rettende Zuflucht? Sehe ich wirklich neu oder erkenne ich nur das bereits Bekannte?

3 Kinder

„Haben wir noch einen Sinn für das Lebendige?“ (Steininger 2016, S. 29)

3.1 Menschen in Entwicklung

Ein Kind ist in Deutschland ein Mensch, „der noch nicht 14 Jahre alt ist“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2017). Kinder sind Menschen in Entwicklung, von der Geburt bis zur Pubertät. Im engeren Sinn sind in dieser Arbeit Kinder im Alter von 5 bis 12 Jahren gemeint, sie sind die Teilnehmenden in den Theaterprojekten, die hier ins Auge gefasst werden.

Die Kinder sind unablässig in Entwicklung begriffen. Entwicklung wird verstanden als ein über die Zeit ablaufender Prozess, „der von verschiedensten inneren und äußeren Einflüssen und von diesen in Abfolge und Geschehen bestimmt wird“ (Haug-Schnabel, Bensel 2011, S. 10). Die Frage, ob nun die inneren (Anlagen) oder die äußeren Einflüsse (Umwelt) die Entwicklung bestimmen, beantwortet die moderne Entwicklungsforschung mit einem Sowohl-als-auch (Ebd., S. 14). Kinder bewältigen im Laufe ihrer Entwicklung eine Fülle von Entwicklungsaufgaben und Entwicklungsübergängen (Ebd., S. 11). Laut Haug-Schnabel und Bensel werden die bereits erworbenen Kompetenzen „oft nicht als eigene Qualitäten verstanden, sondern als vorübergehende und dadurch eher zu vernachlässigende Stadien auf dem Weg zum Erwachsenen. Es gilt also, das eigene Bild vom Kind zu überdenken“ (Ebd., S. 23).

Einen bedeutenden Beitrag für einen lebensnahen, kindgerechten Blick auf die Kinder hat der Kinderarzt und Entwicklungsforscher Remo Largo geleistet. Mit seinem Team hat er in den Züricher Langzeitstudien zwei Kindergenerationen über jeweils 20 Jahre (insgesamt 700 Kinder) beobachtet. Was er herausgefunden hat, schließt inhaltlich direkt an die Überlegungen zur Lebendigkeit des letzten Kapitels an. Auch für Largo steht fest: Die Liebe ist die stärkste Kraft. Die Vielfalt ist ein Grundprinzip der Evolution. Kinder sind Unikate und wachsen nicht isoliert auf, alles gehört dazu. Jedes Kind kommt mit einem bestimmten Entwicklungspotenzial auf die Welt und hat den Willen, dieses zu verwirklichen (Czernin, Gugolz 2015).

Diese Vielfalt lässt sich in der Entwicklung der Kinder in vielerlei Hinsicht beobachten: Kein Entwicklungsmerkmal ist bei gleichaltrigen Kindern gleich ausgeprägt. Bei gleichaltrigen Kindern als auch im einzelnen Kind sind die Eigenschaften und Fähigkeiten unterschiedlich angelegt und reifen unterschiedlich rasch aus. Die Vielfalt ist so gross, dass Normvorstellungen irreführend sind (Largo 2017, S. 43f).

Kinder sind also verschieden, sie sind individuell und einmalig. Largo macht deutlich, dass Individualität und Gemeinschaftssinn sich nicht ausschließen, sondern sich sogar bedingen. „Gerade weil wir so ausgeprägte Individualisten sind, sind wir auf Gedeih und Verderb aufeinander angewiesen“ (Ebd., S. 49). Die Art und Weise, wie Bezugspersonen mit dem Kind umgehen, bestimmt auch die Individualität eines Kindes mit (Ebd., S. 50).

Largo macht deutlich: „Die treibenden Kräfte für die Entwicklung des Kindes sind im Kind selbst angelegt“ (Ebd., S. 203). Es wird von sich aus aktiv, um sein Entwicklungspotential zu verwirklichen (Ebd., S. 91). Es besitzt eine angeborene Neugier, lernt entwicklungspezifisch, eignet sich die Fähigkeiten durch Einüben an und geht dabei selbstbestimmt und selbstkontrolliert vor (Ebd., S. 203). Dabei sucht das Kind selbst aus, es ist selektiv (Ebd., S. 91). „Die Interessen eines Kindes sind in jedem Alter spezifisch für seinen jeweiligen Entwicklungsstand“ (Ebd., S. 207).

Um sich entwickeln zu können, brauchen Kinder erwachsene Bezugspersonen, die dafür sorgen, dass die körperlichen und psychischen Grundbedürfnisse gestillt werden. Das Bedürfnis nach ausreichender Ernährung ist genauso elementar wie dasjenige nach Geborgenheit und Zuwendung (Ebd., S. 17). Die Beziehungsqualität hat einen hohen Einfluss auf alle Bereiche der kindlichen Entwicklung, eine sichere Bindung von Anfang an gewährleistet am besten eine gedeihliche Entwicklung des Kindes (Haug-Schnabel, Bensele 2011, S. 34). Ein Kind spielt nur, wenn es sich wohlfühlt (Largo 2017, S. 201). Und Spielen ist wichtig, um die nötigen Erfahrungen zu machen, um sich entwickeln zu können. Die Bezugspersonen geben den Rahmen, machen Angebote, das Kind wählt aus und bestimmt, was es aufnimmt (Ebd., S. 90).

Kinder im Alter von 5 bis 12 Jahren besuchen in der Schweiz den zweijährigen Kindergarten, welcher an die Primarschule angeschlossen ist, und die sechs Klassen der Primarschule. So kommen sie in meine Theaterprojekte. Sie bilden keine homogene Gruppe und stehen naturgemäß an unterschiedlichen Orten ihrer Entwicklung.

Die Kinder durchlaufen zwischen 5 bis 7 Jahren den ersten Gestaltwandel vom Kleinkind zum Schulkind und sind ab 11 bereits mit dem zweiten Gestaltwandel, der die Pubertät prägen wird, beschäftigt (Klaus o.J., S. 12). Die motorische, sprachliche und emotionale Entwicklung ist im Kindergartenalter bereits in Grundzügen abgeschlossen und wird weiter ausdifferenziert. Die Kinder verbringen viel Zeit in einer Gruppe mit etwa Gleichaltrigen und lernen, mit ihnen zurecht zu kommen. In der Grundschule erwerben sie Kenntnisse für das Alltagsleben (Ebd., S. 32). Während die Jüngeren noch in den „magischen Jahren“ sind, öffnen sich die Grösseren immer mehr der Welt (Haug-Schnabel, Bensele 2011, S. 86 und 118). Das hat einen Einfluss auf ihre Interessen, die sich auch wieder fortwährend ändern können.

Sollen die Kinder aktiv ihr eigenes Theater gestalten können, liegt es auf der Hand, dass es um ihre Themen gehen muss. Die Beteiligung der Kinder von innen wird dann für Lebendigkeit in ihrem Spiel sorgen. Die Kinder in der magischen Phase interessieren sich für Märchen, Fabelwesen aller Art, Geschichten aus Bilderbüchern, sie spielen in Rollenspielen aber auch die normale Alltagswelt durch. Etwas ab 6 Jahren heisst es dann: „Welt, ich komme!“ (Ebd., S.118) und die Entdeckung der Welt zieht immer grössere Kreise. Die ganz konkreten Dinge wollen erklärt sein. Das Interesse für die reale Umwelt wird immer stärker. Es interessieren dann Phänomene der Natur und des Lebens, Sachbücher etwa über Planeten, Ozeane, Vulkane werden verschlungen. Auch der Körper mit seinen Reaktionen, Organen, Sinnen fasziniert. Zahlreiche Materialien werden erkundet. Das Thema Nummer 1 ist aber die Freundschaft, wie eine Umfrage unter 6- bis 13-Jährigen 2016 in Deutschland ergab. 95% der Befragten interessieren sich für Freunde und Freundschaft, 63 % für Tiere, 49% für Natur und Umwelt (statista 2016). Der Mensch in seinen Beziehungen wäre also auch für die Kinder immer noch das Theaterthema der Wahl.

3.2 Kreieren und Lernen

Während ihrer Entwicklung lernen die Kinder unablässig. Nach Haug-Schnabel und Bensele setzt sich immer mehr die Auffassung durch, dass die Kinder „sich letztlich selbst bilden, auf der Basis dessen, was ihnen ihre Lebensumwelt anbietet“ (2011, S. 29). Die

Kinder nehmen das zu Lernende zunächst individuell wahr, verarbeiten es individuell und entwickeln im Laufe des komplexen Bildungsprozesses individuelle Vorstellungen und Einstellungen (Haug-Schnabel, Bensel 2011, S. 29).

Die Autoren unterscheiden zwei Arten des Lernens: das Lernen aus erster Hand und das Lernen aus zweiter Hand.

Beim Lernen aus erster Hand lernen wir „aus dem, was wir selbst wahrgenommen, geordnet, in Bilder gefasst und schließlich in Sprache übersetzt haben“ (Ebd., S. 29). Das Lernen aus zweiter Hand umfasst das Übernehmen von Erfahrungen anderer, es geht schneller, man erhält die Gedanken logisch geordnet und ausgewertet. Aber auf diese Weise mitgeteilte Erfahrungen sind noch längst keine Erfahrungen des Kindes, es sind keine eigenen Erfahrungen. Das Kind kann das, was nur mitgeteilt wurde, nicht in bereits Bekanntes einordnen, dazu braucht es auch reale Erfahrungen (Ebd., S. 30).

Dem Lernen aus erster Hand kommt also ein enormer Stellenwert in der Entwicklung des Kindes zu. Diese Fähigkeit, aus eigenen Erfahrungen zu lernen, ist aber auch im späteren Leben wichtig, um selbstständig Lösungen für Probleme finden zu können.

Das Lernen aus erster Hand praktizieren die Kinder von Anfang an. Sie kommen „als Entdecker und Erfinder“ (Ebd.) auf die Welt. Alles, was die Kinder dazu brauchen, bringen sie mit, vor allem ihre Neugier und Begeisterungsfähigkeit. Und sie sind dabei selbst aktiv. Sie spüren, dass sie selbst etwas bewirken können. „Erkunden, Spielen und fantasievolles Gestalten lassen Urheberchaft und Wirksamkeit erleben“ (Ebd., S. 92). „Kinder sind wissbegierig, ausdauernd, anstrengungsbereit und hoch konzentriert, wenn sie eine Aufgabe zu *ihrer* Aufgabe gemacht haben. Sie genießen altersgerechte Herausforderungen“ (Ebd., S. 106).

Das Lernen aus erster Hand ist grundsätzlich kreativ. Schon immer, von Geburt an. Die Kinder wenden es ständig an. Auch hier zeigt sich, dass der kreative Prozess ein Lebensprozess ist. Wenn die Kinder in ein Theaterprojekt kommen, in dem es darum geht, ein Theater zu entwickeln, das aus den Kindern selbst kommt, dann verlange ich nichts Neues von ihnen. Ich knüpfe an ihre lebenslange Tätigkeit des Lernens aus erster Hand an. Der Probenprozess für ein solches Theater kann auch verstanden werden als Lernen aus erster Hand, angeleitet und flankiert durch Lernen aus zweiter Hand. Die Kinder lernen aus zweiter Hand durch die Anleitenden Regeln des Theaters, Probenabläufe etc. und können diese dann aber auch durch eigenes Proben und Erleben selbst erkunden und erfahren.

Der Erziehungsstil, der das Lernen aus 1. Hand am besten unterstützt, ist der autoritative Stil. Spätestens hier begegnen sich Entwicklungspsychologie bzw. -pädagogik und

Theaterpädagogik, die ebenfalls den autoritativen Anleiterstil favorisiert. Sowohl in der Erziehung als auch im Theaterprojekt spielt die Qualität der Beziehung eine immense Rolle. Mass dafür sind Antwortbereitschaft und Feinfühligkeit seitens des Erwachsenen, der für den Beziehungsaufbau verantwortlich ist (Haug-Schnabel, Bensel 2011, S. 74). „Die erworbene Beziehungsqualität nimmt Einfluss auf die Art und Qualität des Informationserwerbs, sie gibt Strukturen vor, wie mit Neuheit und Komplexität umgegangen wird“ (Ebd.).

Neben dem Aufbau einer gehaltvollen Beziehung ist es Aufgabe des Erwachsenen, klare Strukturen, Rahmen für die Kinder zu schaffen, in denen sie dann frei agieren können: „Nur das Setzen konsequenter, aber auch einsichtiger Grenzen schafft die so wichtigen klaren Verhältnisse, in denen ein Kind frei agieren kann“ (Ebd.). Besonders in einer heiteren Atmosphäre trauen sich Kinder, „Initiative zu ergreifen, etwas auszuprobieren, sich auszudrücken und ihre Meinung zu sagen“ (Ebd., S. 52). Freude ist für sie ein Effekt eigener Entdeckungen und kreativer Gestaltung (Ebd., S. 92). Die erfolgreiche Anwendung von neuen Fähigkeiten löst in Kindern Glücksgefühle aus (Ebd., S. 105).

Das Kind wird aktiv, traut sich vom Bekannten in noch Unbekanntes, in noch nicht Erlebtes vor. „Das Nervensystem des Kindes ist nach jeder Eigenaktivität im höchsten Erwartungszustand für das Wahrnehmen von Antworten und Reaktionen auf das eigene Handeln“ (Ebd., S. 125). Hier gilt es, als Erwachsener wach zu sein für die Kinder, was die Kinder machen. Es gilt, empathisch zu sein, aufmerksam das Handeln und die Gespräche zu beobachten. „Das verlangt, fähig zu sein, die Entdeckungsversuche der Kinder zu erkennen, zu unterstützen, positiv zu bewerten und auf eine Gesprächsebene zu heben, um sie konstruktiv bearbeiten zu können“ (Ebd.). Es setzt einfach voraus, die Ideen der Kinder als eigenständige zu respektieren. Es geht in dieser Art von Pädagogik um Begrüßen und Fördern (Ebd., S. 60), um Ermutigung, Unterstützung und Zuneigung, um Anregung und Herausforderung (Ebd., S. 125) seitens des Erwachsenen.

Genau dies ist auch in der Theaterarbeit mit Kindern absolut notwendig. Als Anleitende entdecke ich - meinerseits voller Neugier - die Entdeckungsversuche der Kinder, frage die zuschauenden Kinder, was sie gesehen haben und ergänze mit meinen Beobachtungen. Ich respektiere die Ideen der Kinder als ihre eigenständigen Kreationen und stelle ihnen meinen Erfahrungsvorsprung zur Verfügung, damit diese Kreationen durch die Kinder selbst wachsen können und sicher sowie lustvoll auf die Bühne kommen. Ich ermutige, bestätige, unterstütze, rege an und fordere höchstens ein klein wenig heraus.

Eine solche Theaterpädagogik ist heute eingebettet in die breite Diskussion um moderne Bildungsprozesse, die auch als Selbstbildungsprozesse verstanden werden. Es ist die Rede von einer Pädagogik mit dem Kind oder von Interaktiver Pädagogik (Haug-Schnabel, Bensele 2011, S. 122 – 125).

Auch Andreas Weber ist bei seiner Recherche der Lebendigkeit zu ähnlichen Schlüssen gekommen: „Eine Kultur des Lebens beginnt damit, auszusprechen, was ist, und zu akzeptieren, was ist. Eine Kultur des Lebens beginnt folglich, wieder, bei den Kindern. Denn ihr wichtigstes Element heißt begrüßen, was ist, was von selbst zu sein verlangt“ (Weber 2014, S. 204). Er knüpft an Alice Miller an und nennt diese Pädagogik eine Pädagogik des Zulassens (Ebd.).

4 Theater mit Kindern

„Kreativität muss man locken.“ (Haug-Schnabel, Bensele 2011, S. 154)

4.1 Ausschluss von Lebendigkeit

Wenn auch die Lebendigkeit mittlerweile immer mehr Einzug hält in das Theater mit Kindern, ist sie bei weitem noch keine Selbstverständlichkeit. Zu viele steife und lustlose Aufführungen finden immer noch statt. Warum ist das so?

Karola Wenzel (2006) hat in ihrer „Arena des Anderen. Philosophie des Kindertheaters“ Gründe dafür in der Historie sowie in der Ideengeschichte untersucht. Auch wenn das Wort „Lebendigkeit“ in ihrem Buch nicht vorkommt, lassen sich aus ihren Argumentationen wertvolle Hinweise entnehmen, warum sich das Theater mit Kindern so schwer tut mit Lebendigkeit. Wenzel weist auf die Trennung von Kinderspiel und Theater hin (2006, S. 25). Die Verbindung zur Lebendigkeit ziehe ich in dem Sinn, dass das spontane Kinderspiel per se lebendig ist. Ist also das Kinderspiel vom Theater getrennt, so wird auch die Lebendigkeit vom Theater getrennt, das Lebendige wird ausgeschlossen. Aus dem Diskurs von Wenzel entnehme ich Aspekte, die diesen Befund verständlich machen.

Bereits Platon hatte eine sehr widersprüchliche Haltung zum Theater, die durch die Wirkkraft seiner Philosophie auf das Abendland bis heute noch wirkt. Nach seiner Ideenlehre sind die konkreten Dinge nur Schatten der Ideen. Die Nachahmungen der konkreten Dinge sind demnach nur die Kopien der Kopien und von geringerer Qualität.

Bei aller Wertschätzung der Künste hegte Platon eine Abneigung gegen das Theater, so charakterbildend es auch sein mag, es kann auch ein schlechtes Vorbild sein (Wenzel 2006, S. 33).

Da das Schauspiel so in Verruf gekommen war, wurden theatrale Elemente später eher in der Rhetorik weitergelehrt. Rhetorik gehörte zu den Sieben Künsten des Mittelalters. Mit dem Aufkommen der Schriftkultur entwickelte sich die Rhetorik in Richtung Lesen und Wiederholung fremder Texte, die darstellerische Form geriet in den Hintergrund (Ebd., S. 38). In der Renaissance wurde an den humanistischen Schulen Theaterspiel betrieben, um die klassischen Sprachen und ihre Literatur zu vermitteln (Ebd., S. 40).

Die Skepsis gegenüber dem Theater, die zu manchen Zeiten zusätzlich noch von der Kirche vorgetragen wurde, die Konzentration auf ein festgelegtes Regelwerk des Deklamierens in der Rhetorik, das Primat von Literatur und Sprache in der Theatervermittlung der Schulen: All diese Traditionslinien haben nicht dazu geführt, das Lebendige im Theater zu fördern, sondern es eher zu begrenzen oder zu verhindern. Wenzel sieht in den noch heute existierenden steifen Schultheateraufführungen Spuren „einer reinen literaturinterpretatorischen und im Grunde rhetorisch geprägten Tradition“ (Ebd., S. 42).

Die explizite Trennung von Kinderspiel und Theater verortet Wenzel im 18. Jahrhundert. Die Kindheit war nun ein eigenständiges Lebensalter. Rousseau prägte mit seinem „Emile“ die Auffassungen über Erziehung.

„Im selben Maß, wie das natürliche Spiel von Rousseau als kindgemäß und authentisch erkannt und zum einzig wahren Erziehungsmittel erhoben wird, wendet er sich in seiner Schrift gegen das Theater. Das trägt seiner Meinung nach nur dazu bei, den naturgegebenen guten Kern im Menschen zu verwischen und zu verfälschen, weil unter einer Rollendistanz die eigene Authentizität leidet“ (Ebd., S. 44).

Rousseau transportierte im Grunde Platons Vorbehalte gegenüber dem Theater, nun explizit auf das Kind bezogen. Da er einen grossen Einfluss auf die späteren Reformpädagogen des 20. Jahrhundert hatte, fand sich später auch dort diese Trennung. Das Kinderspiel aber erfuhr eine Blüte und wurde in unterschiedlichen Disziplinen umfangreich beforscht und untersucht (Ebd., S. 45).

Die Theaterpädagogik profitiert von den Reformpädagogen mittelbar über die Spielpädagogik. Karola Wenzel hat 2006 noch konstatiert, dass die spielpädagogische Sicht auf das spontane Spiel im Kindesalter von der Theaterpädagogik ausgeblendet wird und so „einem theoretischen und praktischen Weiterdenken in der Theaterpädagogik

zurzeit im Wege steht“ (Wenzel 2006, S. 25). Heute, elf Jahre später, sind meiner Meinung nach die Tendenzen der Theaterpädagogik, Kinderspiel und Theater wieder zusammenzuführen, deutlich erkennbar. Mit dem Kinderspiel kommt auch die Lebendigkeit ins Theater mit Kindern.

4.2 Kinderspiel und Theater

Kinderspiel ist noch nicht Theater. Das macht Karola Wenzel sehr deutlich. Sie knüpft aber am „Kinderspiel als dem wichtigsten Ausgangspunkt für das Theaterspiel mit Kindern“ in ihrer Philosophie des Kindertheaters an (Wenzel 2006, S. 94). Sie betrachtet das Kinderspiel als Grundlage und Reibungsfläche für die künstlerisch-theatrale Arbeit (Ebd., S. 113). Einen frühen Vordenker für diese Haltung findet sie in Peter Slade, der bereits 1954 in seinem „Child Drama“ die Idee einer künstlerischen Eigenständigkeit der Kunstform von Kindern vertritt und im Kinderspiel den Ausgangspunkt für die ästhetischen Formen des Theaterspiels erkennt (Wenzel 2006, S. 50f).

Wenzel bezieht sich neben eigenen Beobachtungen auf eine Studie von Guus (2001), die das Kinderspiel unter ästhetischen Prämissen beobachtet hat und über die gefundenen ästhetische Formfülle und das Reflexionsniveau der Kinder völlig erstaunt ist (Wenzel 2006, S. 101). Die im Prozess stattfindende Reflexion, so berichtet Wenzel, sei keine rationale, „sondern vielmehr ein Zwischenspiel zwischen Körper und Geist auf einer prä-rationalen, poetisch-symbolischen Ebene“ (Ebd., S. 101). Wenzel schreibt weiter über die Ergebnisse von Guus:

„Darüber hinaus beschreibt sie diesen Spielfluss als einen offenen form- und bedeutungssuchenden, in dem die Kinder als Erzähler, Spieler, Regisseure, Zuschauer und Kritiker kontinuierlich reflexiv ihre Position neu bestimmen und ihre Erfahrungen als Material nutzen, mit dem sie ihr Spiel gestalten.

Der ästhetische Prozess der Kinder bewegt sich zwischen der früheren Erfahrung und der momentanen Erfahrung, die den Spielfluss steuert. Im Spielfluss und den gemeinsamen gefundenen Spielformen wird die individuelle Erfahrung über eine kollektive Suche nach ihrer Bedeutung geteilt und darin wieder individuell reflektiert... Die dramatische Form befreit also die Spieler aus ihrer Isolation und schafft eine kulturelle Sphäre... So entsteht eine Kinderkultur abseits der Hegemonie der Erwachsenen“ (Ebd., S. 101f).

Die Ausführungen lassen an das Konzept des Theatralen Lernens von Wiese u.a. (2006) denken, auf das auch Wenzel zu sprechen kommt (2006, S. 66f). Guus macht aber auch die Unterschiede zwischen Kinderspiel und Theater deutlich: Die Bedeutung ist im

Kinderspiel nur für die teilnehmenden Spieler wichtig und es findet keine Reflexion über das Spiel ausserhalb des Spielrahmens statt (Wenzel 2006, S. 102).

Hinsichtlich der dramaturgischen Formen findet Guus in den Kinderspielen neben epischen und simultanen Formen vor allem nicht-lineare fragmentarische, metafiktionale Dramaturgien und ein Wechselspiel zwischen diesen Formen (Ebd., S. 102). Auch die Beobachtungen von Kinderspielen durch Karola Wenzel zeigen in diese Richtung:

„Es lässt sich also allein in den genannten Beispielen aus dem Kinderspiel bereits eine Bandbreite an verfremdend theatral-ästhetischen Formen finden, die sich von den Formen besonders der postmodernen Theaterkunst kaum unterscheiden. Dazu gehören das schlagartige Ein- und Aussteigen in Rollen, der schlagartige Wechsel von Rollen, das Bedienen mehrerer Rollen simultan im Wechsel, ein Spielen mit imaginären Rollen, ein Darstellen von Vergangenen, ironische Brechungen, die Darstellung von Alternativen, eine Transparenz von Umbau, Vorbereitung und Spiel, Überzeichnung, Wiederholung, Rhythmisierung und auch das psychologische Spiel.

Kinder beherrschen also weitaus mehr theatrale Formen, als wir ihnen meistens zutrauen und zwar auf einer genauso unterschätzten Bewusstseinsstufe“ (Ebd., S. 98).

Mit der Sprache des Theaters gesprochen, entsprechen postmoderne Formen, epische Erzählformen, Chorisches Theater und Elemente der Performance in hohem Masse den Formen der Kinder (Ebd., S. 106).

„Das Herausstellen der ästhetischen Funktionen von Kinderspiel... markieren den Übergang vom Kinderspiel zu einer Kunst mit Kindern“ (Ebd., S. 109). Um diese Qualitäten des Kinderspiels für das Theater mit Kindern fruchtbar zu machen, bedarf es der ästhetischen Auseinandersetzung mit den Ausdrucksformen der Kinder, „in der auch der Theaterpädagoge mit allem, was er künstlerisch dazu beitragen kann, verwickelt ist“ (Ebd., S. 112). Wenzel postuliert einen generationalen Austausch, eine gemeinsame Arbeit im ästhetischen Prozess zwischen Kindern und Erwachsenen. So ist Theater mit Kindern für Karola Wenzel „die künstlerische Gestaltung der alltäglichen Vorgänge und Erfahrungen von Kindern *gemeinsam mit* Kindern“ (Ebd., S. 113). Für diese gemeinsame Theaterarbeit entwickelt Wenzel das Konzept der Arena des Anderes, das im nächsten Kapitel vorgestellt wird.

Zuvor aber sollen die Ausführungen dieses Kapitels für die Frage der Lebendigkeit im Theater mit Kindern fruchtbar gemacht werden. Dem Kinderspiel ist Freude, Hingabe, Lebendigkeit eingeschrieben. Werden die Qualitäten des Kinderspiels im Theater mit

Kindern ernst genommen, sollten diese Vorzüge auch im Theaters wirken können und dort erhalten bleiben, die Lebendigkeit sollte sprudeln können. Die Freude, der Spass und die schnelle eigenständige Interaktionsmöglichkeit der Kinder sollten einbezogen sein, all ihre Kreativität und Entdeckerlust sollte ernst genommen, gesehen und einbezogen werden.

Karola Wenzel verweist auf Christel Hoffmann, die ausführt, dass im Theater mit Kindern „der Anknüpfungspunkt stets das natürliche Spielvermögen der Kinder sein sollte“ (Hoffmann 2004, S. 17). Um die Lebendigkeit des Kinderspiels auch im Theater bewahren zu können, halte ich es für wichtig, den Spielfluss der Kinder prioritär vor dem Formungswillen der Anleitenden zu behandeln. Damit meine ich nicht, dass die Kinder einfach so spielen sollen. Ich meine, dass die Anleitende grosse Aufmerksamkeit hegen soll, um die Ästhetisierung des Spiels behutsam voranzutreiben. Es gilt, mit dem Tempo und dem Timing der Kinder zu gehen. Einige Vorschläge nehmen sie mit Begeisterung auf und adaptieren sie in ihren eigenen Rhythmus, andere verschwinden einfach wieder oder tauchen später in ihre Form verwandelt, formvollendet, wieder auf. Das Spiel der Kinder erhält so Form und Gestaltung, ohne an Anmut und Eigenverantwortung der Kinder einzubüssen. Das erfordert von der Anleitenden ein besonderes Miteinander mit den Kindern, ein gemeinsames Tun in der Arena des Anderen.

Wenn die Kinder all die modernen Theaterformen aus ihrem eigenen Spiel eigentlich schon kennen, dann sollte man sie nutzen im Theater mit Kindern. Es ist nichts Fremdes für sie. Sie sind ihre Ausdrucksformen, die auch mit ihrer Lebendigkeit gefüllt werden können. Dem entgegen steht aber manchmal das oft sehr konventionelle, tradierte Theaterverständnis, mit dem schon erstaunlich junge Kinder in die Probe kommen. Dennoch, hier ist Mut und Können im Anleiten seitens der Theaterpädagogin gefordert.

4.3 Die Arena des Anderen

Karola Wenzel reflektiert das generationale Verhältnis der Kinder und der Erwachsenen im Theater mit Kindern und schlägt ein neues Konzept vor: Die Arena des Anderen. Sie kritisiert den empathischen Perspektivenwechsels, bei dem der Erzieher beim Kind erspürt, was es braucht, und doch nur das Eigene – das, was er selbst verstehen kann – findet (Wenzel 2006, S. 114f).

Eine wirkliche Öffnung hin zum Anderen bedenkt sie mit Bezug auf Emmanuel Levinas. Der Ausgangspunkt der Philosophie von Levinas ist, den Menschen eben nicht auf das Identische zu reduzieren. „Der Andere ist nicht absolut verstehbar, es bleibt immer etwas unserem Erfassen nicht Verfügbares“ (Wenzel 2006, S. 117). Wir sind nicht ursprünglich

gleich, sondern wir sind dem Anderen ausgeliefert, teilen mit ihm eine Verletzlichkeit, die entsteht, wenn man sich „in der Hand des anderen“ (Wenzel 2006, S. 121) weiss.

Aus diesen Annahmen entsteht ein anderes Verhältnis zwischen Erwachsenem und Kind. Der Erwachsene ist nicht mehr vom Kind als einer anderen Generation zugehörig getrennt, sondern er ist vom Anderen als Mensch getrennt (Ebd., S. 122). Das Kind ist nun der Andere, dem Respekt und Achtung zuteil wird. „Dem Blick des Kindes ausgesetzt zu sein, ihn zu erleiden vor aller Identifizierbarkeit, das bedeutet Respekt zu haben vor dem Kind“ (Ebd., S. 123). Die Begegnung mit dem Kind findet statt, „ohne schon vor der Begegnung das Kind zu klassifizieren und identifizieren“ (S. 123). „Raum für das Andere und für den Anderen entsteht erst dort, wo sich das Ich auch aktiv aufs Spiel setzt und zulässt, dass ihm etwas passiert“ (Ebd., S. 124). Es geht um einen gemeinsamen Prozess, in dem auch der Erwachsene die Antworten noch nicht weiss, in dem auch er etwas riskiert.

Die Arena des Anderen beschreibt eine Struktur des Lebendigen, der auch Andreas Weber (Kapitel 2) auf der Spur ist, wenn er beschreibt, wie die unermüdliche Wasseramsel immer wieder ihr Leben riskiert und von vereisten Flusskieseln hinabtaucht in eiskalte Fluten, um Nahrung für ihre Jungen zu finden, den Tod riskierend neues Leben gewinnend (Weber 2014, S. 85).

Es geht in der Arena des Anderen um ein echtes Gespräch (Wenzel 2006, S. 128), um das wirkliche Interesse beider Seiten (Ebd., S. 134), um respektvolles Zuhören (Ebd., S. 135), um die Wahrhaftigkeit aller Beteiligten in vollem Ernst und in voller Lust und Heiterkeit.

Das Kind ist nun „ein Gegenüber, mit dem ein gleichberechtigtes Eintauchen in einen ästhetischen Prozess, in ein Spiel möglich ist“ (Ebd., S. 151). „Dem Anderen einen Ort und eine Erfahrung zu ermöglichen ist im Grunde nur im Ensemblespiel möglich“ (Ebd., S. 154).

In einer Arena des Anderes geht es darum, das Verhältnis zum Anderen offen zu halten (Ebd., S. 159) und auch darum, einen Spalt zwischen Wissen und Nicht-Wissen offen zu halten (Ebd., S. 160). Die gemeinsame Arbeit, in der sich auch die Theaterpädagogin aufs Spiel setzt, ist geprägt von gleich gewichtetem Impuls-Geben und Impuls-Aufnehmen von Erwachsenen und Kindern. Dass hier genau die aktiven Kinder beteiligt sind, wie sie in Kapitel 3 beschrieben wurden, liegt auf der Hand. Das Endprodukt ist nicht das der Kinder oder das des Erwachsenen, es ist dazwischen (Ebd., S. 155).

Andreas Webers Ansicht von der Liebe als Interessenausgleich aller Beteiligten, ohne das Ganze zu verletzen, fügt sich hier stimmig ein (Kapitel 2). Die Arena des Anderen ist eine

nüchtern mit Liebe geflutete Arena, anders würde es gar nicht funktionieren. Die Lebendigkeit im Theater mit Kindern scheint hier auf in der Haltung der Beteiligten und im Setting des Tuns.

Anzumerken bleibt, dass dieses Arena-Konzept nicht die besondere systemisch begründete Verantwortlichkeit des Erwachsenen den Kindern gegenüber ausser Kraft setzt, es spielt auf einer anderen Ebene. Der Erwachsene bleibt selbstverständlich dem Kind gegenüber verantwortlich in Hinblick auf den gesamten Rahmen der Arbeit, in Hinsicht auf die Sicherheit und das Wohl des Kindes.

5 Lebendigkeit „herstellen“

„Lebendigkeit lässt sich nicht machen. Sie blüht unverhofft.“ (Steininger 2016, S. 29)

5.1 Die Arena des Anderen konkret

Auch Karola Wenzel bezieht sich auf Christel Hoffmann (Wenzel 2006, S. 149). Christel Hoffmanns Texte enthalten aus reicher Erfahrung gewonnene, wertvolle Erkenntnisse zur konkreten Arbeit mit Kindern für ein lebendiges Theater mit ihnen, auch wenn das Wort Lebendigkeit wieder nicht explizit vorkommt.

Bedingung für die Arbeit ist bei Christel Hoffmann der leere Raum und ein Umgang mit Toleranz und demokratischer Empfindsamkeit (Hoffmann 1999, S.19). Es geht ihr um die unmittelbare Beziehung, um die Begegnung gleichwertiger Subjekte (Ebd., S. 16). Das Kind soll spüren, dass es selbst angesprochen und gefordert ist (Hoffmann 2006, S. 411). „Wenn die Kinder spüren, dass ihre ganz persönlicher Einsatz gefragt ist, reagieren sie auf Impulse, Musik, Rhythmen usw. und entwickeln Freude daran, diese Spielaufträge durch sich selbst auszudrücken“ (Ebd., S. 415). Die Kinder wirken im Prozess aktiv mit (Hoffmann 1999, S. 25). „Interessant ist weniger, wie etwas aussieht, sondern wie der Spieler es sieht, um es durch seine Aktivität sichtbar zu machen“ (Hoffmann 2006, S. 411). Schon Peter Slade war wichtig, zwar vorzugeben, was improvisiert wurde, aber es den Kindern zu überlassen, wie es gespielt wurde (Wenzel 2004, S. 52). „Der schöpferische spontane Einfall bleibt in seiner Originalität Eigentum des Kindes, selbst wenn er nicht neu ist“ (Ebd., S. 18). Kinder sind Autoren oder Co-Autoren ihres Theaters.

Der Reichtum des Kinderspiels (Kapitel 4) findet sich nicht im „Steh- und Aufsatgetheater mit Kindern“, Christel Hoffmann sieht den Fehler darin, dass die Vorgänge auf der Bühne auf die literarische Vorlage reduziert bleiben und die Kinder nicht spielen (Hoffmann 2006, S. 417). Es ginge vielmehr darum, auf der Bühne eine neue Wirklichkeit zu schaffen (Ebd., S. 417). Spielen heisst Erfinden, wie im kreativen Leben. Wenn Kinder ihre eigenen Figuren erfinden, dann setzen sie nicht nur um, „was sie kennen, sondern erfinden Vorgänge und Figuren, mit denen sie spielend eine eigene Wirklichkeit kreieren“ (Ebd., S. 417).

Andreas Weber beschreibt die Prozesse des Lebens nicht anders, wie ich in Kapitel 2 nachvollzogen habe: So, wie das Leben immer wieder neue Lösungen findet, so findet die Gruppe aus ihrer Vielfalt heraus mit der echten Aktivität jedes Kindes die Bühnenlösung. Die Verantwortung für die ästhetische Grundidee liegt bei der Spielleiterin (Hoffmann 1999, S. 22). Es geht, so Hoffmann weiter, dabei um die Aneignung der vorgefundenen Welt, die fiktiv und praktisch umgebildet, verändert, umgewandelt und verwandelt wird (Ebd., S. 13). Und es geht um die Lust der Verwandlung, in dem das Eigene sich mit dem Fremden reibt (Ebd., S. 28). Diese Sätze erzählen von einer Offenheit, die auf die Arena des Anderen verweist, und auf eine Freiheit, die diesen wirklich kreativen Prozess erst ermöglicht.

Der Einzelne ist angesprochen, sein aktives Tun geschieht aber in einer Gruppe. Theater mit Kindern bezieht seine Kraft auch aus dem Auftreten der Gruppe. Die Energie der Gruppe bringt das Spiel in Bewegung. Die Kunst des Spielleiters besteht darin, gemeinsam mit der Gruppe die Gesten zu finden, die den Intentionen der Gruppe entsprechen. Zur Kunst gehören aber auch die überschaubar einfachen Spielaufgaben (Hoffmann 1999, S. 19 und 29 - 31), die Kinder ohne langes Nachdenken sofort umsetzen können (Hoffmann 2006, S. 412).

Die Gruppe ermöglicht Vielfalt, Vielfalt wie das Leben. Vielfachbesetzungen schaffen Möglichkeiten, alternatives Verhalten zu erkunden (Hoffmann 1999, S. 24). Die Suche nach Varianten innerhalb der Gruppe belebt das Spiel (Ebd., S. 20).

5.2 Spielend Theater spielen

Kinder können spielen, folglich sind Spiele, nicht Übungen das Fundament der Theaterarbeit mit ihnen, so argumentiert Christel Hoffmann (o.J., S. 2). „Darstellendes Spiel ist die Ausbildung einer natürlichen Fähigkeit, die im Allgemeinen erst durch Theater sichtbar wird, aber als Alltagsverhalten existiert (Hoffmann 1999, S. 14). Es geht darum,

die natürliche Theatralität der Kinder freizusetzen auf dem Weg vom einfachen Kinderspiel zur theatralen Form (Hoffmann o.J., S. 2).

Damit das Engagement und die ungezwungene Spielfreude der Kinder erhalten bleiben kann, brauchen Kinder die Sicherheit, dass man es selber mit anderen gemeinsam kann; Wissen über das, was man spielt und das Bedürfnis, sich auf diese Weise anderen mitzuteilen (Ebd., S. 21).

Spielmaterial lässt sich aus den Beobachtungen und Erlebnissen der Kinder, aus ästhetisch vorgeformten Material (Sprichwörter, Reime, Sprachbilder), aus Kinderspielen und auch aus den literarischen Formen wie Gedichten, Fabeln, Märchen, Mythen, Lieder generieren (Ebd., S. 6f). Hinzufügen möchte ich das Bilderbuch, das für jüngere Kinder eine sehr geeignete Quelle ist.

Wichtig ist und bleibt, dass vom Spielvermögen und der Welt der Kinder ausgegangen wird. In Kapitel 4 wurde der Reichtum des Kinderspiels gezeigt. Es gilt, ihn für die Bühne zu nutzen. Spielend Theater spielen bedeutet: Sich begeistern, staunen, hinterfragen, verfremden, variieren, erkunden, erfinden, es noch nicht wissen, sich gemeinsam ins Abenteuer stürzen. Spielend Theater spielen bedeutet, das Theater der Kinder zu ermöglichen.

Aufgabe der Spielleitenden ist es, dem Spielfluss der Kinder achtsam Sorge zu tragen und mit einem wachen Blick für die Kinder und für die Strukturen des Spiels, für die im Moment nötigen Impulse zu sorgen.

Und genau an diesem Punkt des Schreibens dieser Arbeit fällt mein Blick auf die Aussagen von Jörg Meyer (2011) über die Spielleiterrolle in der Theaterarbeit mit Kindern. Schmunzelnd stelle ich fest, dass da bereits steht, was ich hier erarbeitet habe. Für mich wohl wirklich erst verstehbar, nachdem ich meinen eigenen Erkenntnisweg gewandert bin: Staunend, ehrlich neugierig und empathisch bietet der Spielleiter den Kindern die Arena, er verantwortet das Mass der Spielform, „welches die Kinder in der Lage sind zu bedienen, ohne dass die von Natur gegebene Spielfreude- und -energie hinter den darstellerischen Herausforderungen zurücktritt“; der Spielleiter überführt die Welten der Kinder in gestaltete, verdichtete Bilder; die Qualität der Aufführung misst sich am Spielflow der Kinder und der für sie erlebbaren und verstehbaren Bühnenwirklichkeit (Jörg Meyer 2011).

Der Lebendigkeit im Spiel dienen Spielstrukturen, denen das Lebendige bereits eingeschrieben ist. Es wäre interessant, Spieltheorien daraufhin zu durchforsten.

Laut Weber führt die schöpferische Lebendigkeit zu immer neuen kreativen Lösungen, Formen entstehen und werden wieder zerstört. Der Formwillen, der im Theater manchmal das Lebendige abzuwürgen droht, ist also auch bereits im Leben eingeschrieben. Es geht um das Mass und das Primat des Lebendigen.

Konkrete Spielaufgaben, die die Lebendigkeit unterstützen, sind einerseits sehr einfache Aufgaben, die aber unendliche Varianten der Ausführung bereithalten oder andererseits Spielverabredungen, die immer etwas offenhalten, bei denen die Kinder im Moment reagieren müssen. Auch Wenn–Dann-Aufgaben halten das Spiel lebendig. Die Flow Charts, die die Tanzpädagogik aus der Choreografie adaptiert hat, führen alle drei genannten Aufgabeneigenschaften zusammen: Einfache Bewegungsschnipsel werden im Regelwerk der Flow Chart unendlich variiert, der Zuschauer durchschaut die Regeln und wird doch immer wieder von ihnen überrascht, weil sich Neues ereignet (Guerin 2017). Das Spiel der Tiere lässt sich eigentlich auch herunterbrechen auf bestimmte Bewegungsmuster (fortbewegen, fressen, kämpfen, schlafen) die je nach Moment variiert werden.

5.3 Somatisch berühren

Eine besondere Behandlung der somatischen Ebene habe ich in der ausgewerteten Literatur nicht gefunden, daher möchte ich gesondert darauf eingehen. In der praktischen Arbeit erscheint mir die somatische Ebene als sehr essentiell, wenn es darum geht, die Lebendigkeit im Theater zu wecken und zu nähren.

Für Andreas Weber bildet die Berührung das Grundgerüst der Wirklichkeit (Kapitel 2). Berühren kann man sich auf verschiedenen Ebenen, geistig, psychisch, körperlich. Die grundsätzliche Berührung in der Wirklichkeit, von der Weber spricht, ist aber meiner Meinung nach unter Menschen erst möglich wird, wenn die somatische Ebene unseres Seins aktiv mit im Spiel ist.

Mit der somatischen Ebene meine ich eine Wachheit und Durchlässigkeit im eigenen Körper, die dazu führt, dass ich - mit mir selbst gut verbunden - mich, die anderen und die Vorgänge unmittelbar erfassen und auf sie passend reagieren kann. Es ist eine Anwesenheit im Spüren. Weber spricht davon, dass der Mensch sich die eigene Lebendigkeit wieder erlauben soll, sein eigenes Fühlen (Kapitel 2). Meiner Meinung nach geschieht dies auf der somatischen Ebene, wo Körper und Geist miteinander korrespondieren. Die Beschreibung dessen ist wieder schwierig, weil sie gängigen Denkmustern entgegenläuft.

Danis Bois beschreibt diese somatische Ebene als einen verspürten und bereits erprobten (also Erfahrung gemachten) Körper (2008, S. 18). Er schliesst bei Maine de Biran an. Dieser Philosoph aus dem 18. Jahrhundert stellt staunend fest: „Ich fühle mich leben, ich fühle, dass ich fühle“ und postuliert ein Existenzgefühl, eine Tonalität, um dieses innigste Empfinden des eigenen Selbst zu beschreiben (Ebd., S. 36). Danis Bois nennt diese Tonalität eine innere Bewegung. Er beschreibt diese innere Bewegung als eine die Materie in der Tiefe belebende Erscheinung, die ein „Superbewusstsein“ in sich birgt und eine neue Art der Erkenntnis darstellt (Ebd., S. 34). Körper und Geist interagieren gleichberechtigt (Ebd., S. 7). „Die innere Bewegung ist eine dem lebenden Wesen eigene Fähigkeit, den Inhalt und den Sinn der gegenwärtigen Ereignisse zu erfassen und sich daran anzupassen“ (Ebd., S. 33). Ein solches „Ich der Gegenwart“ mit einem verspürten Körper kann sich berühren lassen und dabei dennoch so voller Selbstpräsenz sein, dass es Distanz bewahren kann (Ebd., S. 20).

Diese somatische Ebene, diesen verspürten Körper, gilt es zu Beginn jeder Probe so zu aktivieren, dass eine Anbindung des Spielers mit sich selbst wirklich stattfindet. Auch im Verlauf der vorbereitenden Übungen einer Probeneinheit ist es sehr wichtig, die Schritte so zu wählen, dass die Anbindung der Spielenden an die somatische Ebene erhalten und gefestigt wird. Die tiefgreifendste, unmittelbarste Berührung beobachte oder besser spüre ich, wenn die Beteiligten mit einem aufgewärmten, somatisch wachen Körper agieren. Dann sind sie bei sich, gut mit sich selbst verbunden, dann sind sie bei den anderen, dann sind wir miteinander verflochten im Netzwerk der körperlichen, sinnlichen, emotionalen und geistigen Beziehungen. Dann sind die Menschen (Kinder) fähig, unmittelbar eigenständig zu reagieren, dann sind sie lustvoll und ernsthaft zugleich bei der Sache.

Die Spielhandlungen folgen mit umfassender Logik aufeinander. Das Spiel wird von sich aus lebendig. Die volle Präsenz der kindlichen Existenz scheint auf. Überraschend, komisch, sehr ernst. Im perfekten Timing aller Beteiligten untereinander ereignet sich dann die Bühnenwirklichkeit der Kinder. „Wo der Erwachsene befremdet schauen darf, ist das Kind zuhause“ (Jörg Meyer 2011). Diese Energie, diese Anmut überträgt sich immer in den Zuschauerraum und verbindet sich mit den dortigen lebendigen Wesen. Etwas gemeinsam Geschaffenes ereignet sich im gemeinsamen Raum der Anwesenheit. Dann hat Theater Sinn. Dann ist es wirklich.

Leben wird spürbar im Theater, Lebendigkeit wird sichtbar im Ablauf der Ereignisse. So wie Weber das Leben in der Natur erspürt, erspüren die Zuschauer das Leben im Spiel der Kinder, die auch wieder untereinander im Raum des Spürens verbunden sind.

6 Rahmung durch die Institution

„Was wäre, wenn in unserer Gesellschaft wieder mehr Sinn für das Lebendige erblüht?“

(Steininger 2016, S. 29)

6.1 Begrenzung und Nichtsehen

Die Theaterprojekte mit den Kindern finden innerhalb der Institution Schule statt. Das hat durchaus begrenzende Auswirkungen auf das Blühen der Lebendigkeit im Theater. Die Schule rahmt das Theatermachen durch die räumlichen und zeitlichen Bedingungen sowie durch die Haltungen, Blicke und Kommentare der erwachsenen Beteiligten.

Gute Theaterarbeit braucht gute Bedingungen. Das kürzlich veröffentlichte Manifest der Theaterpädagogik nennt diese Bedingungen explizit (BuT 2017). Und auch Zeit ist ein wichtiger Faktor für ästhetische Erfahrungsmöglichkeiten (Hentschel 2007, S. 8).

Ist der kreative Prozess ein wirklich offener, wirken auch die beteiligten Lehrpersonen in ihn hinein. Das soll auch so sein, auch wenn mir das zuweilen Mühe macht, weil sie mitunter nicht förderlich agieren. Daher ist es für mich wichtig zu verstehen, worin der Dissens zwischen mir und den Lehrpersonen besteht. Denn dann verschlingt er nicht mehr unterschwellig so viel Energie und behindert weniger den kreativen Prozess.

Der Dissens liegt im unterschiedlichen Blick auf die Kinder. Auch wenn ich in den Vorgesprächen offen alles angesprochen habe und wir uns über Anliegen und Vorgehen einig sind, tauchen Hemmnisse im Feld der Kreation auf. Die Reaktionen der Lehrpersonen habe ich in Kapitel 2 bereits beschrieben, ihre Bemerkungen zum Spiel der Kinder („Da fehlen noch die Ideen.“, „Manche müssen noch mehr aus sich heraus kommen.“, „Man sieht, sie experimentieren noch.“, „Versteht man das?“, „Lauter!“) irritieren. Sie entspringen ihrem allgemeinen Berufsverständnis, einem defizitären Blick und auch ihrem Theaterverständnis.

Im Unterricht sind es die Lehrpersonen, die wissen, was richtig und falsch ist. Sie wissen, wohin sich ihre Schülerinnen und Schüler entwickeln sollen und sie greifen ein, um dies zu erreichen. Im Theater greift so eine Haltung zu kurz und verhindert womöglich die eigenständige Kreation. Der defizitäre Blick (Wenzel 2006, S. 70) ist darauf gerichtet, was noch nicht ist, was noch fehlt, gemessen anhand der Erwartungen der Lehrperson. Der defizitäre Blick sieht dann aber auch nicht das, was bereits ist, die kreative Lösung, die die Kinder bereits erspielen. Nach Remo Largo ist das ganze (Schweizer) Schulsystem noch immer sehr defizitorientiert. Er sieht darin ein Überbleibsel der autoritären Erziehungshaltung, einen Ausdruck der sehr leistungs- und wettbewerbsorientierten

Lebenshaltung und der generell ausgeprägten Defizitorientiertheit der Gesellschaft (Largo 2010, S. 53).

Auch das Theaterverständnis mancher Lehrpersonen und die daraus resultierenden Seherwartungen stehen einem offenen Blick entgegen. Um die Ideen der Kinder aber zu sehen, ist ein offener Blick nötig, der neugierig auf die Antwort der Kinder ist.

Mir bleibt nur, diesen Dissens zu verstehen und ihn auszuhalten. Wichtig ist, offen und sehr transparent im Vorgespräch meine eigene Arbeitsweise zu kommunizieren und auch darauf hinzuweisen, dass die Lehrpersonen einen Prozess erleben werden. Sie werden sich wundern über meine Arbeitsweise, werden im besten Fall nicht eingreifen und dann die Wirkungen der Arbeit bei den Kindern selbst beobachten. Die Verantwortung für die Proben bleibt immer bei mir, darauf beharre ich. Die Qualität der Teamarbeit baue ich auf ein gemeinsam ausgehandeltes Ziel auf, alle Beteiligten sind in einem echten kreativen Prozess involviert. Die Freiheit der Kinder, selbst zu finden und zu erkunden, bewache und verteidige ich vor überfordernden und fremdbestimmten Ideen. Aber der Prozess bleibt offen für Formideen von jedem. Da bleibt ein Abwägen im Moment.

Und letztendlich sind auch die Kinder eingezwängt ins System Schule, auch sie erleben einen irritierenden Moment, wenn sie merken, dass wirklich sie gemeint und gefragt sind. Aber sie reagieren dann schnell und machen mit Begeisterung mit.

6.2 Ideen für eine neue Schule

Aber auch innerhalb der Schule und im Nachdenken über sie gibt es Aufbrüche, Neudenken, Veränderung. Ihre Visionen wenden sich dem Menschen und dem Leben zu. In ihren Texten scheinen Strukturen des Lebendigen auf, wie sie in der Theaterpädagogik als Praxis des Lebendigen bereits existieren. Drei Beispiele zeigen dies.

Remo Largo (2016) entwirft eine kindgerechte Schule, in der das Kind Geborgenheit und Zuwendung erfährt und der Anspruch vorbehaltlose Akzeptanz eingelöst wird (S. 125). Wir Theaterpädagogen nennen es Schutzraum. Das Kind erfährt emotionale Annahme, die gute Beziehungsqualität ist das A und O in der Schule (Ebd., S. 127). Die Lehrperson unterrichtet Kinder und nicht Fächer (Ebd., S. 159). Das Kind als Mensch steht im Zentrum wie in der Arena des Anderen. Das echte Lernen ist aktiv, selbstbestimmt und beruht auf eigenen Erfahrungen (Largo 2013, S. 50). Nichts anderes ereignet sich in einer guten theaterpädagogischen Probe. „Das Lernen wird dann gefördert, wenn sich die Kinder aktiv daran beteiligen wollen“ (Largo 2016, S. 134). Das Prinzip der Freiwilligkeit ist ein Grundprinzip guter Theaterpädagogik. Eine Schule ist nach Largo kindgerecht, wenn

die Kinder ganzheitlich in allen wesentlichen Entwicklungsbereichen gefördert werden und dabei vernetzt lernen können (Largo 2016, S. 134), Theaterpädagogik ist immer Projektarbeit. Und Largo fordert den individualisierten Unterricht, weil sonst viele an Über- oder Unterforderung leiden (Ebd., S. 140). In der theaterpädagogischen Theaterarbeit antwortet jedes Kind individuell auf die Aufgaben. Denn die Fähigkeiten sind bei den Kindern unterschiedlich angelegt und reifen verschieden heran (Largo 2013, S. 37).

Auch Gerald Hüther (2011) setzt auf die Selbstbestimmung des Kindes, auf seine individuellen Besonderheiten und die bisherigen Erfahrungshorizonte der Kinder:

„Wenn es das Kind selbst die einzige Person ist, die wirklich genau beurteilen kann, welche Aufgaben und Probleme ihm zu einfach und welche ihm zu kompliziert erscheinen, so ergibt sich daraus, dass man die Weiterentwicklung eines Kindes nur fördern kann, indem man ihm einen Raum schafft, in dem es vielfältige interessante Angebote gibt, und das Kind selbst entscheiden lässt, welches dieser Angebote es aufgreifen will. Am besten gelingt das... im Spiel“ (S. 162).

Einen vielfältigen Raum zum Spielen sollte jede Theaterarbeit bereithalten. Und der Funke der Begeisterung (Ebd., S. 163) sollte von der Anleitenden leicht überspringen.

Lotte Ingrischs (2006) radikaler Vorschlag der neuen „Schmetterlingsschule“ will rechte und linke Hirnhälfte in Harmonie bringen und die Vertreibung des Geistes aus der Welt rückgängig machen. Die neue Perspektive ist auch für sie, in der Vielfalt die Einheit zu erkennen. In ihren 10 Geboten der neuen Schule steht: „Nicht, wer alte Antworten gibt, hat die Prüfung bestanden. Die Prüfung besteht, wer eine neue Frage stellt“ (Ebd., S. 24). Und auch für sie steht zuvorderst: „Liebe. Sie ist das wichtigste, was die Schüler lernen müssen... Nur liebend wird der Schüler sich als lebendigen Teil eines lebendigen Universums begreifen. Liebe kann man nur lehren, indem man sie lebt“ (Ebd., S. 208).

Damit schliesst sich der Boden zum Lebendigkeitsforscher Andreas Weber (Kapitel 2), mit dem die Reflexion dieser Arbeit begonnen hat. Sein Ausweg aus dem Dilemma der „Kolonialisierung des Lebendigen durch die Rationalität der ökonomischen Maschine“ (Weber, 2016, S. 36) nennt er „poetische Objektivität“:

„Das Poetische ist die Fähigkeit, sich einzufühlen, anrühren zu lassen, und das Objektive deutet darauf hin, dass alle Lebewesen unter den gleichen Voraussetzungen existieren... Dieses Angerührt-Sein ist eigentlich eine Grundvoraussetzung unserer Existenz. Bereits der gegenseitige Austausch in der sinnlichen Wahrnehmung ist ein In-Beziehung-Gehen“ (Ebd., S. 36).

Die Kinder bringen diese Fähigkeit laut Weber bereits mit: „Wenn wir geboren werden, sind wir auf emotionaler und körperlicher Ebene extrem verbindungs-fähig“ (Weber 2016, S. 36). Es geht darum, diese Fähigkeit der Kinder zu schützen, zu entwickeln und sich ihr anzupassen. Eine Schule in liebender Verbundenheit ermöglicht Leben für alle.

7 Schluss

7.1 Zusammenfassung

Die zentrale Fragestellung dieser Arbeit lautet: *Wie kann ich als Anleitende den lebendigen Ausdruck der Kinder auf der Bühne bewahren, unterstützen, fördern, pflegen, locken?* In dieser Formulierung ist ein bestimmtes Vorverständnis bereits ablesbar: Lebendigkeit im Theater mit Kindern ist ein flüchtiges Gut. Sie lässt sich nicht einfach so herstellen oder festhalten, vielmehr bedarf es besonderer Hinwendung und Sorge wie eigentlich allem Lebendigen gegenüber.

In die Arbeit für ein lebendiges Theater mit Kindern spielen mehrere Aspekte hinein: Ein Verständnis von Lebendigkeit und Wissen über den Zusammenhang von Lebendigkeit und Theater, die Spielleiterhaltung, der Blick auf die Kinder und auf ihr Spielvermögen, konkrete Anleitungsfähigkeiten sowie ein Verständnis für die Hemmnisse, die der Lebendigkeit im Entstehungsprozess entgegenstehen. Die Anleitende muss all diese Aspekte berücksichtigen, um der Lebendigkeit im Theater mit Kindern gerecht zu werden. Diese Aspekte wurden im Laufe der Kapitel reflektiert. An dieser Stelle werden sie noch einmal zusammengefasst und dienen so der Beantwortung der zentralen Fragestellung.

Lebendigkeit ist in Anlehnung an Andreas Weber der Prozess, miteinander kreative Lösungen zu finden, die alle Beteiligten für den Moment leben lassen, wobei dabei alle das Scheitern riskieren und den Tod akzeptieren. Die Liebe ist das praktische Prinzip der schöpferischen Lebendigkeit. In der Wirklichkeit, dort wo wir alle immer schon eingefügt sind, wirken Berührung, Freiheit, Gabe und Teilhabe. Zugang zur Lebendigkeit gewinnen wir, wenn wir uns die eigene Lebendigkeit erlauben: das Fühlen.

Der schöpferische Prozess des Theatermachens ist ein lebendiger Prozess. Die Prinzipien der Wirklichkeit arbeiten auch hier und lassen sich für mehr Lebendigkeit im Theater fruchtbar machen: Wir berühren einander und bleiben verändert zurück. Es gilt, das Spüren ernst zu nehmen, sich von dem Fühlen berühren zu lassen und von dort aus

zu beginnen (Berührung). Jeder Spieler ist gefragt, dadurch entsteht Vielfalt (Freiheit). Das Spielen ist Geben und Nehmen (Gabe) aller Beteiligten (Teilhabe), die autonom und verbunden interagieren.

Theater mit Kindern ist eine gemeinsame Theaterarbeit in der Arena des Anderen (Karola Wenzel). Der Andere lässt sich nicht auf das Eigene reduzieren, das Ich ist dem Anderen ausgeliefert, wissend um die Verletzlichkeit aller. Die Spielleiterin setzt sich auch aufs Spiel, sie begegnet dem Kind als Mensch, sie ist von ihm als Anderer (nicht generational) getrennt. Es entsteht ein Verhältnis in gegenseitiger Achtung und Respekt, ein gleichberechtigtes Eintauchen in den kreativen Prozess wird möglich. Die Arena des Anderen hält den Prozess offen und lebendig. Das Theater entsteht im Dazwischen, im echten Austausch, im gleich gewichteten Geben und Nehmen der Impulse. Theater mit Kindern findet in der Gruppe statt, die Erfahrungen jedes Einzelnen werden durch die Gruppe erst möglich.

Die Kinder sind aufgerufen und gleichzeitig frei, ihr Potential zu verwirklichen. Sie werden angesehen als die Erfinder und Entdecker, als die sie geboren werden. Kreative Lösungen finden ist Alltag in ihrer ständigen Entwicklung. Sie sind neugierig, lernen aktiv und selektiv in ihrem Tempo. Kinder sind vielfältig verschieden, individuell und einmalig. Sie bringen ihre Begeisterung und Spielfreude mit ins Theater. Ihre Kinderspiele weisen eine Vielzahl von epischen, chorischen, nicht-linearen, verfremdenden ästhetischen Formen auf, die sie in einem erstaunlichen Reflexionsniveau verwenden. Diese Spielformen sind den postmodernen Theaterformen verwandt und eignen sich hervorragend als Ausgangsmaterial für lebendiges Theater mit Kindern.

Das Theater mit Kindern wird lebendig, wenn die Kinder wirklich gefragt und beteiligt sind. Ausgehend von den Welten der Kinder geht es darum, nicht nur abzubilden oder nachzuahmen, sondern eigenständige Bühnenwirklichkeiten zu kreieren. Die Kinder sind die Autoren bzw. Co-Autoren und erfinden ihre eigenen Figuren. Die Formenvielfalt der Kinderspiele und das volle Spielvermögen der Kinder wird genutzt. Der Spielfluss der Kinder ist Garant für die Lebendigkeit des Theaters. Die Anleitende hat die Aufgabe, diesem natürlich gegebenen Spielfluss Sorge zu tragen, er darf im Zuge der Verdichtung und ästhetisierenden Formgebung des Spiels nicht untergehen.

Die Beziehungsqualität zwischen der Anleitenden und den Kindern ist absolut wichtig. Die Anleitende braucht einen wachen, offenen Blick für die Kinder und ihr Spiel, sie sieht die Ideen und Vorschläge der Kinder, wirkt ermutigend und wertschätzend. Ihre Ansprache ist adressatengerecht, genau, zielgerichtet und klar. Die Spielaufgaben sind so gestellt, dass sie den Prinzipien der Lebendigkeit verpflichtet sind und so die Lebendigkeit im Spiel

fördern (einfache Aufgaben, Entscheidungen im Moment ermöglichen, das Wie freilassen, Wenn-Dann-Aufgaben, Flow Chart). Die beständige Arbeit an der somatischen Anbindung der Spielenden, das Bewohnen des Spürraums, macht lebendige Anleitung und lebendiges Spiel - unmittelbare, eigenständige Interaktionen - möglich.

Nicht zuletzt steht und fällt die Lebendigkeit im Theater mit den Rahmenbedingungen, unter denen das Theater entsteht. Daher ist es auch wichtig, die Hemmnisse zu kennen. Im Theater mit Kindern wirken immer noch alte Traditionslinien, die der Lebendigkeit eher im Wege stehen. Beteiligte Erwachsene blicken mitunter mit defizitärem Blick auf die Kinder. Dennoch lohnt es sich, immer wieder für das Lebendige im Miteinander des Theatermachens einzustehen. Theater spielen wird so Ausdruck des Lebendig-seins aller.

7.2 Fazit

Das Thema der Lebendigkeit im Theater mit Kindern habe ich in dieser Arbeit gründlich reflektiert, von der Begriffsklärung von Lebendigkeit bis zur Frage der konkreten Umsetzung, der Förderung der Lebendigkeit, in der Probe. Das weite Feld dieses komplexen Themas habe ich aufgespannt, eine Vertiefung in einzelnen Aspekten ist in den nächsten Berufsjahren möglich. Wesentliches Ergebnis ist auch die Erkenntnis, dass Lebendigkeit auf allen Ebenen im Theater wirkt (Prozess, Inhalt, Produkt).

Diese Reflexion bietet mir die Theorie fürs eigene Tun und wird so zur Grundlage für die Erweiterung meiner Theaterarbeit mit Kindern.

7.3 Ausblick

Durch das Schreiben dieser Arbeit wird sich meine Praxis verändern. Erkennbar wird das für mich jetzt schon in folgenden Punkten:

Das tiefere Verständnis von Lebendigkeit und ihrer Begrenzungen im Prozess wird dazu führen, dass ich für das Lebendige noch intensiver, aber auch gelassener einstehe werde. Sicher werde ich mutiger Formen des postdramatischen Theaters im Theater mit Kindern einsetzen. Mit diesen Formen kann ich neue Themen mit den Kindern variabler erarbeiten.

Eine weitere theoretische Vertiefung in die Spieltheorien könnte mir helfen, Spielstrukturen noch bewusster zur Förderung von Lebendigkeit im Spiel einzusetzen. Eine Erweiterung auf Elemente des Biografischen Theaters wird für mich vorstellbar.

Literaturverzeichnis

- Bois, Danis (2008): *Das erneuerte Ich. Einführung in die Somato-Psychopädagogik*, Berlin: Leutner.
- Brook, Peter (1995): *Der leere Raum*, Berlin: Alexander Verlag.
- Guerin, Catherine (2017): *Choreografie als Spiel*, unveröffentl. Seminarskript, Heidelberg: Theaterwerkstatt .
- Haug-Schnabel, Gabriele, Bensel, Joachim (2011): *Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre*, Freiburg/Breisgau: Herder.
- Hentschel, Ingrid (2007): *Kind, Kunst und Kompetenzen. Ein Interview mit Ingrid Hentschel*, in: IXYPSILONZETT 1/2007, S. 4 – 9.
- Hoffmann, Christel (1999): *Die Kunst des Spielleiters*, in: Hoffmann, Christel, Israel, Annett (Hg.): *Theaterspielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen*, Weinheim/München: Juventa, S. 11 – 31.
- Hoffmann, Christel (2006): *spiel.raum.theater. Aufsätze, Reden und Anmerkungen zum Theater für junge Zuschauer und zur Kunst des Darstellenden Spiels*, Frankfurt/Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Hoffmann, Christel (o.J.): *Sehen, Beobachten, Staunen. Wege im Theater mit Kindern*, unveröffentl. Seminarskript, Heidelberg: Theaterwerkstatt.
- Hüther, Gerald (2011): *Was wir sind und was wir sein könnten. Ein neurobiologischer Mutmacher*, Frankfurt am Main: Fischer.
- Ingrisch, Lotte (2006): *Die neue Schmetterlingsschule. Die Rückkehr der Seele in den Unterricht*, München: LangenMüller.
- Klaus, Alfred (o.J.): *Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, Heidelberg: Pädagogische Hochschule.
- Largo, Remo H. (2010): *Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen*, München: Piper.
- Largo, Remo H. (2013): *Wer bestimmt den Lernerfolg: Kind, Schule, Gesellschaft*, Weinheim/Basel: Beltz.
- Largo, Remo H. (2016): *Lernen geht anders. Bildung und Erziehung vom Kind her denken*, München: Piper.
- Largo, Remo H. (2017): *Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung*, München: Piper.
- Maturana, Humberto R, Varela, Francisco J. (1987): *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens*, Bern und München: Scherz.
- Merleau-Ponty, Maurice (1945/1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung*, übersetzt von R. Boehm, Berlin: Walter de Gruyter.

- Meyer, Jörg (2011): *Die Spielleiterrolle im Theater mit Kindern*, unveröffentlichtes Seminarskript, Heidelberg: Theaterwerkstatt
- Weber, Alexander (2014): *Lebendigkeit. Eine erotische Ökologie*. München: Kösel.
- Weber, Alexander (2016): *Das Schweigen der Pflanzen. Begegnung im Wesentlichen*, in: *evolve* 11/2016, S. 34 – 37.
- Wenzel, Karola (2006): *Arena des Anderen. Zur Philosophie des Kindertheaters*, Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Bd. V, Milow: Schibri.
- Wiese, Hans-Joachim, Günther, Michaela, Ruping, Bernd (2006): *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*, Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Bd. I, Milow: Schibri.

Quellenverzeichnis

Internetseiten

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017): Kinder und Jugendhilfe, Aches Buch Sozialgesetzbuch, www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/kinder--und-jugendhilfe/90470, abgerufen am 22. Juni 2017.

Bundesverband für Theaterpädagogik (BuT, 2017): Theaterpädagogisches Manifest, https://www.butinfo.de/sites/default/files/downloads/but17_manifest.pdf, abgerufen am 28. Juli 2017.

Statista (2016): Umfrage zu den Themeninteressen der Kinder 2016 in Deutschland, <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/29818/umfrage/themen-die-kinder-interessieren/>, abgerufen am 21. Juni 2017.

Filme

Czernin, Monika, Gugolz, Aldo (2015): *Remo Largo – Faszination Entwicklung. Ein Leben für die Kinder*, Zürich: Ascot Elite Entertainment Group.

Selbständigkeitserklärung:

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Offenburg, den 12. August 2017

Margrit Proske