

Stanescu, Mirona

Vom Laientheater zur Theaterpädagogik. Ein historischer Werdegang der Theaterpädagogik in Deutschland

Neue Didaktik (2011) 1, S. 11-29



Quellenangabe/ Reference:

Stanescu, Mirona: Vom Laientheater zur Theaterpädagogik. Ein historischer Werdegang der Theaterpädagogik in Deutschland - In: *Neue Didaktik* (2011) 1, S. 11-29 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-74740 - DOI: 10.25656/01:7474

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-74740>

<https://doi.org/10.25656/01:7474>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Neue Didaktik

<http://dppd.ubbcluj.ro/germ/neuedidaktik/index.html>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

VOM LAIENTHEATER ZUR THEATERPÄDAGOGIK EIN HISTORISCHER WERDEGANG DER THEATERPÄDAGOGIK IN DEUTSCHLAND

Dr. Mirona Stănescu

Babeş-Bolyai-Universität Cluj / Klausenburg, Rumänien

Abstract: *The article analyses the historical existence of school drama along different centuries and the understanding of student's development. One should look back into history to notice that drama has always been an important element of school life, even though its objectives have altered in time.*

Keywords: *school theatre, development, history, drama (Theaterpädagogik)*

1. Rhetorisch-konfessionell: Lientheater und konfessionelles Schultheater

Das Lientheater hat seine Wurzeln im antiken griechischen Theaterwesen. Das Athenische Theater war ein „Lientheater für Laienzuschauer“ [KLEPACKI 2005, S. 9], bei dem alle Darsteller einfache Bürger waren, die keine schauspielerische Ausbildung hatten und die sich bereit erklärten, für eine Aufführung mehrere Monate zu proben. Nicht nur die Darsteller, sondern auch das Publikum und die „Jury“, die die Inszenierungen beurteilten, waren Laien [vgl. JÜRGENS 1997].

Die ersten Aufführungen bestanden aus Liedern, die bei den Dionysosfestspielen von Männer- und Knabenchören mit bis zu 50 Personen vorgesungen wurden. Erst später erscheint der solistische Sänger, der am Anfang dem Chor gegenüber gestellt wird. THESPIS¹ stellte zum ersten Mal einen Schauspieler dem Chor gegenüber, AISCHYLOS fügte den zweiten Schauspieler hinzu. Es sollte noch Jahre dauern, bis Sophokles einen dritten Schauspieler auf die Bühne brachte.

Auch im Mittelalter steht das Theater unter dem Zeichen der Laien. Diesmal handelt es sich nicht um griechische Tragödien und Komödien. Die neu entstandene Form der Theaterinszenierung war die Theatralisierung der Liturgie, dessen Ziel die anschauliche Darstellung der christlichen Gegebenheiten und der Glaubensinhalte ist [vgl. GÖHMANN 2004; KLEPACKI 2005]. Aufgeführt wurden Weihnachts- und Osterspiele, aber auch Herodes-

¹THESPIS (6. Jahrhundert v.Chr.), gehört zu den ersten griechischen Tragödiendichter, Theaterleiter und Schauspieler in Athen. Er gilt als Erfinder der Tragödie.

Vom Lientheater zur Theaterpädagogik
Ein historischer Werdegang der Theaterpädagogik in Deutschland
Dr. Mirona Stanescu

und Prophetenspiele. Als Theaterformen wurden Mirakelspiele, Masken- und Vermummungsspiele verwendet. Die Darsteller waren Kleriker, die die verschiedenen Rollen übernahmen. Beginnend mit dem 13. Jahrhundert wurden auch nicht-geistlichen Personen – vor allem Patrizier – erlaubt, mitzuwirken. Inszeniert wurden neben den biblischen Erzählungen auch von Geistlichen geschriebene Stücke, die aber religiöse Themen behandelten. Die Aufführungen, die an wichtigen verschiedenen kirchlichen Feiertagen an öffentlichen Plätzen oder in Kirchen gespielt wurden, gehörten zu den wichtigen Begebenheiten einer Stadt [vgl. BREMER 2008].

Das Hauptmerkmal des Lientheaters – die Darsteller der Theateraufführungen sind keine professionellen Schauspieler – wird auch für das später entstandene Schultheater übernommen. Die Wurzeln des Schultheaters als besondere Form der Theateraufführung mit Schülern, die unter erzieherischen Gesichtspunkten in der Schule erarbeitet und inszeniert wird, gehen bis ins 15. Jahrhundert zurück.

Zu dem geistlichen Spiel, das dem Volk die Bibel näher bringen sollte, und dem Fastnachtspiel, das von Laien zur Unterhaltung des Volkes während der Fastnachtzeit gespielt wird, welche die zwei wesentlichen Dramenformen des 15. Jahrhunderts sind, kommt um 1500 auch das humanistische Schultheater dazu [vgl. BREMER 2008]. Das humanistische Schultheater repräsentierte das humanistische Weltbild und orientierte sich an den Werken der Antike. Die Wiederbesinnung auf die Antike hatte grundlegende Bedeutung für die Entstehung und Entwicklung des Schultheaters. Die Bildungsziele des Humanismus lassen sich an den drei Leitbegriffen „*sapientia, eloquentia* und *pietas*“ zusammenfassen [vgl. MAASEN 1929] und fanden sich in den gespielten und vorgeführten Theaterstücken wieder. Die Darsteller waren hauptsächlich Schüler, aber auch Lehrer wirkten mit. Die Aufführungen hatten eine doppelte Rolle: Einerseits sollten sie das Publikum belehren und unterhalten, andererseits konnten die Spieler beim Erlernen der Rollen und während den Proben selbst Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben. Das Publikum bestand – anders wie bei dem geistlichen Spiel – aus Mitschülern, Lehrern, Angehörigen der Schüler, oder sogar Förderer der Schulen. Nur selten wurden die Aufführungen auch an öffentlichen Plätzen gespielt [vgl. BREMER 2008]. Da die verwendete Sprache in den Humanistenschulen Latein war, wurden die Inszenierungen, die Teil des Rhetorikunterrichts waren, in lateinischer Sprache aufgeführt.

Im 16. und 17. Jahrhundert gab es neben den Fürstenhöfen und den Wanderbühnen auch das katholische Ordens theater und das lutherische Schultheater, welches aber konfessionell gebunden war und als „Instrument des Glaubenskampfes“ genutzt wurde [vgl. HAUEIS 1997]. Für beide Konfessionen wurde das Schultheater als „Propagandainstrument“ für die Reformation bzw. Gegenreformation verwendet.

Und obwohl die protestantische Schulbühne nicht dieselbe Einwirkung auf die damalige Zeit wie das Jesuitentheater hatte, wurde es als eine „wichtige Waffe

Vom Laientheater zur Theaterpädagogik
Ein historischer Werdegang der Theaterpädagogik in Deutschland
Dr. Mirona Stanescu

der Reformationszeit“ [FLEMMING 1921, S. 112] gesehen. Die Bedeutung des Theaterspielens in der Schule wurde sogar vom großen Reformator Luther erkannt, denn er erkannte dessen Wert für die Entwicklung der Schüler:

Comödien zu spielen soll man um der Knaben in der Schule willen nicht wehren, sondern gestatten und zulassen, erstlich, dass sie sich üben in der lateinischen Sprache; zum Andern, dass in Comödien fein künstlich erdichtet, abgemalet und fargestellt werden solche Personen, dadurch die Leute unterrichtet, und ein Igllicher seines Amts und Standes erinnert und vermahnet werde, was einem Knecht, Herrn, jungen Gesellen und Alten gebühre, wol anstehe und was er thun soll, ja, es wird darinnen furgehalten und für die Augen gestellt aller Dignitäten Grad, Aemter und Gebühr, wie sich Igllicher in seinem Stande halten soll im äußerlichen Wandel, wie in einem Spiegel. [LUTHER, in: MÜLLER, BALZ & KRAUSE 1993, S. 181].²

Das deutschsprachige protestantische Schuldrama erlebte ihren Höhepunkt unter dem Einfluss des Zittauers Gymnasialrektor Christian Weise, der selbst Theaterstücke schrieb, die den Jungen mit dem realen Leben vertraut machen sollten [vgl. KLEPACKI 2005]. Das Ideal der protestantischen Schulen war ein vielseitig gebildeter und weltgewandter Mann und dafür musste neben der Weltkenntnis auch die Eloquenz, das selbstbewusste Auftreten, die sichere und adäquate Körpersprache gelernt werden, die nur mithilfe des Schultheaters geübt werden konnten. Da die protestantischen Gymnasien nicht nur Theologen oder Fachgelehrte ausbildeten, sondern auch Juristen, wurden für die Schuldramen gerne auch Reden bekannter Historiker oder sogar Gerichtsszenen verwendet. Auch die Sprache der Aufführungen wurde verändert, denn es ging nicht mehr nur um die lateinische Rhetorik „im Sinne einer scholastischen Gelehrtheit, sondern um geschickten und praktischen anwendbaren Umgang mit der deutschen Sprache“ [KLEPACKI 2005, S. 13]. Im Vergleich zu den Jesuiten, die nur Theaterstücke aufführten, dramatisierten die protestantischen Schüler wichtige Szenen aus bekannten historischen Texten. Die protestantischen Schulbühnen wählten Texte von JAKOB RUF, ANDREAS GRYPHIUS und DANIEL CASPAR VON LOHENSTEIN [vgl. FLEMMING 1921].

Zum ersten Mal wurde hier der Bildung durch Schultheater ein utilitaristischer Charakter jenseits der dramatischen Inhalte zugesprochen. Die Stücke fungierten nicht mehr ausschließlich mittels ihrer Worte als Bildungsmedium, sondern durch die Möglichkeit der Einübung und Erprobung von Verhaltensweisen im theatralen Spiel, die ins Leben transferiert werden sollte. [KLEPACKI 2005, S. 13]

Im protestantischen Schuldrama waren die Requisiten und die Effekte von besonderer Bedeutung: „die Bühnenausstattung war technisch oftmals anspruchsvoll; mehrfache Schauplatzwechsel, eine ausgefeilte Lichtregie und aufwendig gestaltete Kostüme, Dekorationen und Requisiten“ [SCHNEIDER, 2004, S. 97].

²Die originale Rechtschreibung wurde beibehalten.

Vom Lientheater zur Theaterpädagogik
Ein historischer Werdegang der Theaterpädagogik in Deutschland
Dr. Mirona Stanescu

Der Humanist MELANCHTON, der eine außerordentliche Begabung für die griechische, lateinische und hebräische Sprache besaß, übersetzte für die Wittenberger Schule Euripides' erhaltene Tragödien und zwei Stücke Sophokles' ins Lateinische, die dann bei Schulfesten aufgeführt wurden [vgl. MÜLLER/ BALZ/KRAUSE 1993]. Ihm wird auch die Behauptung zugeschrieben, dass „nach der Lektüre der heiligen Bibel nichts nützlicher ist als die der Tragödien des Aischylos, des Euripides, des Sophokles und des Seneca“ [MÜLLER/ BALZ/ KRAUSE 1993, S. 180].

Auch wenn das Theaterspiel eine wichtige Rolle bei der Durchsetzung der Reformation gespielt hatte, wurde es von der evangelischen Kirche ab dem 16. Jahrhundert nicht mehr unterstützt:

Die evangelischen Kirchen haben das Theater nicht in ihre Obhut genommen, obwohl ihm bei der Durchsetzung der Reformation eine hohe Bedeutung zukam. Sie gaben dieses Kind der Reformation zusammen mit dem ganzen Bildungswesen in die Pflege der weltlichen Obrigkeit und haben es damit den politischen Entwicklungen preisgegeben. Solange sich eine selbstbewusste protestantische Stadtkultur halten konnte, blühte in ihr auch das Reformationstheater. Mit dem politischen Machtverlust der Städte im 16. und 17. Jahrhundert geht auch der Niedergang der stadtbürgerlichen Kultur einher. [MÜLLER/ BALZ/ KRAUSE 1993, S. 181]

Das Jesuitentheater in den Schulen der katholischen Landstriche bildet das Gegenstück, zu dem Schultheater in den protestantischen Gegenden. Seine Spieltradition begann ebenfalls im 16. Jahrhundert und hatte seine Blütezeit bis zur Wende zum 17. Jahrhundert. Der wesentliche Unterschied zum protestantischen Schultheater bildete die Sprache. Während die Protestanten zunehmend ihre Stücke in Deutsch aufführten, hielten die Jesuiten am Latein als Muttersprache fest. Geprägt war das Jesuitentheater vom Ordensbekenntnis der *Societas Jesu*, dessen Begründer Ignatius von Loyola war. Er glaubte, dass nur eine Synthese von diesseitigem und jenseitigem Denken die Menschen vor Verflachung und allmählicher Gottesabkehr erretten könnten und das Schultheater stand im Dienste dieses Glaubensbekenntnisses.

Die Jesuiten entdeckten das Theater als „PflGESTÄTTE abendländischer Kultur – einschließlich der antiken Tradition – und als Instrument religiöser Bildung der Jesuitenorden“ [MÜLLER/ BALZ/ KRAUSE 1993, S. 182]. Die Schüler der Klosterschulen wurden in Grammatik, Rhetorik und Poetik geschult und mussten nach bestimmten Regeln monologische und dialogische Reden schriftlich vorbereiten und sie danach mündlich wirkungsvoll darbieten. Die ersten pädagogischen Ziele des Theaterspielens sind moralisch-didaktisch: das sichere und gewandte Ausdrücken in der lateinischen Sprache und die Entwicklung des Selbstvertrauens und des Benehmens [vgl. FLEMMING 1921; HAUEIS 1997; HARTMANN 2001].

1727 erschien erstmals ein *Lehrbuch über Dramaturgie*, verfasst von dem Jesuiten FRANCISCUS LANG (1654-1725): „*Dissertatio de Actione Scenica*“. Sie basierte auf Erfahrungen aus seiner langjährigen Tätigkeit im jesuitischen

Vom Lientheater zur Theaterpädagogik
Ein historischer Werdegang der Theaterpädagogik in Deutschland
Dr. Mirona Stanescu

Schultheater, wo das Wort, die Rede, im Zentrum der Lehre stand. Der Jesuitenpater FRANCISCUS LANG, Professor für Rhetorik und Poetik und Betreuer der Arbeit an den Schulbühnen, behauptete, dass „nur durch ein in seiner Art bewundernswertes Schema schauspielerischer Erziehung konnte man auch mäßig veranlagte Schüler zu brauchbaren Teilen der Gesamtwirkung ausbilden“ [FLEMMING 1921, S. 109]. Aus diesem Grund wurde das Theaterspiel in allen Klassen eingeführt. Es wurden nicht nur die großen Stücke am Ende des Schuljahres oder für diverse Anlässe aufgeführt, sondern auch kleinere dramatischen Formen und Deklamationen, die während des Unterrichts gespielt wurden.

Das Theaterspiel hatte bei den Jesuiten keinen Eigenwert, sondern trat als Multiplikator der kirchlichen Erneuerung auf. Die Theaterstücke, die in den Jesuitenschulen gespielt wurden, orientierten sich in humanistischer Tradition an Seneca, Terenz, aber auch an Plautus, die als „allein nachahmungswürdiges Muster“ [BAUER 1994, S. 198] galten. Die Rhetorikprofessoren trugen die Verantwortung sowohl für die Aufführungen als auch für die Abfassung der Stücke [vgl. NICKEL 1993], die die Stoffe dafür aus dem Alten Testament, aus der Kirchengeschichte, aus der antiken Literatur, aus den Heiligen- und Märtyrerlegenden und aus der Zeit- und Lokalgeschichte entnahmen. Nach dem Krieg wurden immer wieder Stücke mit historischem Inhalt aufgeführt. Die Vorstellungen, die als *ludi autumnales* aufgeführt wurden, sollten Zeugnis ablegen „von der vollkommenen Weltbildung, die sie ihren Schülern zuteil werden ließen“ [FLEMMING 1921, S. 109].

Die größte Vorstellung zum Schluß des Schuljahres, meist im September, wurde lange vorher mit aller Sorgfalt vorbereitet. Es waren ja Schüler, die in Geste, Bewegung und Mimik, in Deklamation, Gesang und Tanz einstudiert werden mußten. Monumentale Zeiten verlangen stets eine auf völliger Durchbildung gegründete Herrschaft über den Körper nicht weniger als über die Sprache. [Flemming 1921, S. 109]³

Das Bühnenbild und die Dekorationen der Aufführungen waren prunkvoll, sie mussten so wahrheitsgetreu wie möglich werden, um das Publikum zu überzeugen. Beliebt waren auch die verschiedenen Effekte (z.B. Feuereffekte) während der Aufführungen. Auch der Tanz und die Musik waren feste Bestandteile des Jesuitentheaters, die eingeführt wurden, um die im Text enthaltenen moral-pädagogischen Botschaften den Zuschauern zu vermitteln [vgl. FLEMMING 1921; BAUER 1994]. Der Einsatz von Rede, Kunst und Musik, aber auch die Verwendung allegorischer Gestalten und die prachtvollen Bühnenbilder wurden „mit dem übergeordneten rhetorischen Ziel größtmöglicher affektiver *persuasio* legitimiert“ [BAUER 1994, 198]. Bis 1680 wurde das Hoftheater oft von dem Schultheater der Jesuitenklöster ersetzt, die Aufführungen der Jesuitenschüler waren soziale Ereignisse, bei denen man nicht fehlen durfte.

³Es wurde die originale Rechtschreibung behalten.

Das Jesuitentheater wird bis zur vom Papst Clemens XIV (1769-1774) diktierten Aufhebung des Ordens 1773 gepflegt, auch wenn es Mitte des 17. Jahrhunderts an Bedeutung für die Gesellschaft verliert.

Während im 15., 16. und 17. Jahrhundert das Schultheater eine wichtige Rolle nicht nur in der Erziehung gespielt hat, sondern auch im sozialen Leben der Städte, rückt es im 18. und 19. Jahrhundert aus dem Blickfeld des öffentlichen Interesses. Maßgebliche Gründe dafür wären: die Rezeptionsbarriere des Lateinischen, der konservative Charakter der Aufführungen, die Erscheinung der Oper in Europa und die zunehmende Ausbreitung von Berufstheatern. Überdies werden die Theateraufführungen in Preußen und in Sachsen von den Pietisten verboten [vgl. KLEPACKI 2005].

2. Reform-pädagogisch: Laienspiel und Schulspiel

Erst mit der Erscheinung der verschiedenen Bewegungen der Reformpädagogik wird das Schultheater im 20. Jahrhundert wiederbelebt. Eine besondere Rolle spielen die Landerziehungsheime, an denen eine neue Form des schulischen Theaterspiels entsteht, die an die Jugendbewegung mit ihrem neuen Verständnis für die Körperkultur und die Kunsterziehungsbewegung, dessen Ziel die „weckende und bildende Kraft des ästhetischen Erlebnisses“ [REBLE 1999, S. 293] ist, angelehnt wird. Diese Bewegungen beeinflussen nicht nur den Zeichen-, Musik- und Aufsatzunterricht. Auch auf dem Gebiet der Gymnastik und der Laienspielbewegung setzen sie neue Ziele: sie wecken in der Jugend „ein Erleben, das nach unmittelbarem, urtümlichem, auch künstlerischem Ausdruck drängt“ [REBLE 1999, S. 293]. Dieses Erleben soll sich in „elementaren Kunstformen – Gemeinschaftsspiel, Tanz, Lied, Laienspiel usw.“ ausdrücken, „die dem schöpferischen Leben recht nahebleiben, die also nicht in erster Linie Selbstwert (wie hohe Kunst), sondern mehr Ausdruckswert sein wollen“ [REBLE 1999, S. 294].

Die Laienspiel- und Schulspielbewegung des ersten Drittels des 20. Jahrhunderts distanzierte sich aber von den traditionellen Schultheatervorstellungen, „welches das theatrale Spiel als einen Teil der schulisch-inhaltlichen Unterweisung erachtete“ [KLEPACKI 2005, S. 18]. Besonders das Laienspiel zielte auf eine Harmonie zwischen Körper, Seele und Geist und setzte diese Kräfte im Spiel frei. Damit wird der Spielgedanke zentral für MARTIN LUSERKE (1880-1968) und RUDOLF MIRBT (1896-1974), die als Begründer des Laienspiels gelten. Beide erkannten die Bedeutung des Lientheaterspiels, auch wenn ihre Zielsetzung verschieden war. Während für MIRBT das Laienspiel „Ausdruck und Inhalt einer Geselligkeit, Grundstein eines intuitiven, feierlichen Erlebnisses von Gemeinschaftsgeist“ [KLEPACKI 2005, S. 19] war, sprach LUSERKE auch die ästhetische und die künstlerisch-handwerkliche Dimension des Theaterspiels an. Für MIRBT kam es nicht mehr auf eine „künstlerische Leistung im Sinne einer professionellen ästhetischen

Vollendung“ [KLEPACKI 2005, S. 19] an. Das Ziel des Spiels lag in der „Hingabe des Spielers und seine leidenschaftliche Ergriffenheit bei der gemeinschaftlichen Suche nach Ausdruck und einem Weg zum Spiel an sich“ [KLEPACKI 2005, S. 19]. Damit sollte nicht nur die Gemeinschaftsgesinnung kultiviert, sondern auch die eigene Kreativität entwickelt und die Möglichkeit der individuellen Ausdrucksfähigkeiten genutzt werden. In MIRBTS Konzeption lag das Ziel des Theaterspiels nicht mehr in der künstlichen Leistung, sondern in der gemeinsamen Arbeit. Es ging ihm hauptsächlich darum, die eigene Gestaltungsmöglichkeit und Ausdrucksfähigkeit in einer gemeinsamen Suche zu entdecken. Für die Auseinandersetzung der Laienspieler mit den eigenen Gestaltungsmöglichkeiten schlug er als Stilmittel die chorischen Spiele und die Sprechchöre vor.

Sowohl MIRBT als auch LUSERKE trennten das Laienspiel von dem professionellen Theater. Es geht ihnen nicht um professionelle Aufführungen, sondern um das Erlebnis des Spieles beim Spiel. LUSERKE betonte in seinen Werken den Bildungswert des Laienspiels, aber nur wenn es den Eigengesetzlichkeiten des Spiels folgen würde und nicht das Berufstheater imitieren wollte. Er sah in der Theateraufführung

eine Gelegenheit für viele, an der Verwirklichung eines einheitlichen, ungewöhnlichen und schönen Geschehens produktiv mitzuwirken, sich mit ihrem ganzen Wesen in den Dienst einer Sache zu stellen. [...] Diesen Bildungswert haben Aufführungen aber nur unter bestimmten Voraussetzungen, dass sie nämlich einmal keine Imitation des großen Theaters darstellen, sondern aus dem Leben der Gemeinschaft erwachsen, und dass sie zweitens nicht nur eigenartig, sondern auch in ihrer Eigenart künstlerisch wertvoll sind. [LUSERKE 1982, S. 150]

Der Gedanke, dass eine Schultheateraufführung auch künstlerisch wertvoll sein muss, ist neu für die Laienspielbewegung. LUSERKE distanzierte sich vom „bloßen Gruppenerlebnis und Ergriffenheit“ [KLEPACKI 2005, S.20] und setzte die künstlerische Seite des Spiels und die Relevanz der Ästhetik in der Theaterarbeit in den Mittelpunkt.

LUSERKE entwickelt als erster Pädagoge eine eigene Schultheatertheorie [vgl. HECKELMANN 2005], die sich an den Ansätzen bekannter Theaterreformer der Zeit wie ADOLPHE APPIA, ÉMILE JAQUES-DALCROZE, PETER BEHRENS, GEORG FUCHS, MAX REINHARDT orientiert.

Was auf den professionellen Schauspielbühnen im großen Stil versucht wurde, bemühte sich Luserke im kleinen – mit der Einschränkung auf das Vorbild Shakespeare – auf die Schulbühne zu übertragen mit dem Anspruch, durch seine eigenen Experimente wiederum auf die Berufsbühne zurückwirken zu können [HECKELMANN 2005, S. 303]

Auch das Lientheater, so LUSERKE, muss sich theatraler Mittel bedienen, die allerdings für die Zielgruppe in Form und Inhalt adaptiert werden müssen. Erstellte sich deswegen die Frage, inwieweit es möglich sei, Theaterstücke zu schaffen, „die objektiv überzeugend sind, geschlossen wirken und eine tief

greifende Wirkung erzielen“ [KLEPACKI 2005, S. 20]. Ausgehend von Shakespeares Theaterstücken entwickelte er als Antwort darauf das musikalische Bewegungsspiel, die eine Polyfonie von Musik, Spiel und Bild enthalten sollte. Er wollte, dass der Text, die Handlung und die Musik, die gleichbedeutsame Elemente des Stückes und „nebeneinander geordnete <Stimmen>“ [LUSERKE 1982, S. 58] darstellen, eine Einheit bilden, die „dem vollwertigen und einheitlichen Eindruck des Stückes sehr nahe kommen“ [LUSERKE 1982, S. 154]. Es geht um die „Musikalität der Bühnengeschehnisse“ [KLEPACKI 2005, S. 58]; die Musik bekommt eine konstruktive Funktion bei der Gestaltung theatraler Handlungsabläufe. Die Musik soll in den „Lücken“ eingesetzt werden, wo etwas dargestellt werden muss, das sich der Worte nicht bedienen kann.

Auch was das Bühnenbild betrifft, distanziert sich LUSERKE von dem „großen Theater“. Als Alternative für die professionellen Dekorationen schlug er farbige Vorhänge vor. Laut LUSERKE sollten Kulissen gemieden werden. Wenn sie aber eine „wesentliche Rolle“ im Stück spielten, sollten sie so aufgebaut werden, „dass keine hilflosen Notbehelfe zu erblicken sind“ [1982, S. 149]. In LUSERKES Konzeption ist das Theater ein Raum, in dem die Spieler Erfahrungen sammeln können und ihre eigene Persönlichkeit entdecken und entwickeln können, denn der Schüler soll immer sich selbst spielen. Aus diesem Grund ist es für die Spieler erlaubt, ihre Rollen zu verlassen und über ihre Geschehnisse zu reflektieren.

LUSERKES Konzeption beinhaltet Elemente, die auch die weitere Entwicklung des Schultheaters beeinflussen. Dazu gehören „der Verzicht auf Vorhang und Kulisse, neue Bühnenkonstruktionen und das Suchen, Bearbeiten oder Selbstverfassen laiengeeigneter Spieltexte“ [HECKELMANN 2005, S. 239].

MIRBT und LUSERKE haben die nachfolgende Entwicklung des Darstellendes Spiels entscheidend beeinflusst, da sie nach der Eigengesetzlichkeit für das Spiel mit Laien suchten. Sie erkannten, dass das Theaterspielen mit Laien deren Persönlichkeit in besonderer Weise fördert.

3. Ästhetisch-erziehend: Musische Erziehung

Mit der Machtergreifung der Nationalsozialistischen Partei und mit dem Beginn des Zweiten Weltkrieges wird der Laienspielbewegung ein Ende gesetzt. Die meisten reformpädagogischen Vertreter des Laienspiels – Ausnahme machte MARTIN LUSERKE, dessen Arbeiten weiterhin veröffentlicht wurden – werden gezwungen, ihre Arbeit einzustellen. Das Lientheater, das von der Hitlerjugend betrieben wird und stark von einem „<kultisch-germanischen> Charakter“ geprägt ist [KLEPACKI 2005, S. 23], hat als Ziel eine nationalsozialistische Propaganda und wird als „Medium der Ideologieverbreitung“ [KLEPACKI 2005, S. 23] verwendet. Sowohl das professionelle Theater als auch das

Vom Lientheater zur Theaterpädagogik
Ein historischer Werdegang der Theaterpädagogik in Deutschland
Dr. Mirona Stanescu

Volksschauspiel stehen unter einer strikter staatlichen Kontrolle und Zensur [vgl. KLEPACKI 2005].

Erst nach dem Zweiten Weltkrieg werden Ideen der Reformpädagogik, dabei auch die des Laienspiels, wieder aufgenommen. Eine besonders intensive Beschäftigung gilt der musischen Bildung, „als ein Prinzip der Bejahung und Förderung schöpferischer Schaffenskraft im Gegensatz zum rein Rationalistischen“ [KLEPACKI 2005, S. 2]. Die Kunst, die Musik, die Sprachen und die Bewegung sollten eine wichtigere Rolle in der Erziehung als sogenanntes „Musisches Quadrivium“ spielen. Die musische Erziehung sollte „weder Erziehung zur Kunst noch Erziehung durch Kunst“ sein [vgl. HENSCHEL 2000, S. 95]. Laut KLEPACKI sollte „durch die musische Tätigkeit als ein Tun um ihrer selbst willen der einzelne Mensch wieder in die Lage gebracht werden, seine eigene Einheit und Ganzheit zu finden“ [KLEPACKI 2005, S. 24]. Als zentrales Merkmal der musischen Bildung, deren Wurzel sich in der Reformpädagogik und in der Jugendbewegung befindet, galt das Prinzip einer ganzheitlichen Menschenbildung. Im Vordergrund rückte die Entwicklung der schöpferischen Fähigkeiten des Menschen. Laut MAIWALD ist die musische Bildung „eine notwendige und ein durch nichts zu ersetzender Erziehungsbestandteil in der ganzheitlichen Entwicklung des jungen Menschen“ [MAIWALD 1991, S. 131]. Dafür sollte besonders die Musik-, Kunst-, Sprach- und Leibeserziehung berücksichtigt werden. MAIWALD [1991] sieht in der musischen Erziehung eine Möglichkeit zum Befreien, Entfalten und Gestalten, die den Kindern ermöglicht, Hemmungen abzulegen und aus den starren Denkmustern auszubrechen, der eigenen Fantasie freien Lauf zu lassen und sich selbst dabei zu entdecken.

Eine der wichtigsten pädagogischen Aufgaben war – laut KLEPACKI – Wege zu eröffnen, die die individuelle Entfaltung der Heranwachsenden im Sinne einer persönlichen und sozialen Entwicklung ermöglichen. Grundlage dafür waren die bildungstheoretischen Schriften von Schiller und Huizinga, die die Bedeutung des Spiels erkannten.

Nach FRIEDRICH SCHILLER (1759-1805), der als erster in seinen Briefen *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* die Rolle des Spiels in der Bildung des Menschen hervorhebt, ist der Mensch nur da Mensch, wo er spielt [vgl. SCHILLER 2000]. Der Mensch, so SCHILLER, ist ein Wesen von doppelter Natur sei, das von zwei entgegengesetzten Kräften getrieben wird: dem Stofftrieb, der die sinnliche Seite des Menschen darstellt und dem Formtrieb, der für die vernünftige Seite des Menschen steht. Wenn beide Kräfte zusammenwirken und im Gleichgewicht sind, kann von einem lebendigen Menschen gesprochen werden. Dieses natürliche Gleichgewicht kann durch ein vermittelndes Glied gesichert werden. Er sieht in dem „Spieltrieb“, der die Fähigkeit besitzt, „die Zeit in der Zeit aufzuheben“ [SCHILLER 2000, S. 57], dieses vermittelndes Glied. Die Grundtriebe „nötigen“ den Menschen entweder physisch oder moralisch und drängen ihn entweder durch Naturgesetze oder durch Gesetze der Vernunft zu einem bestimmten Verhalten und Handeln. Der Spieltrieb „nötigt“ den

Menschen physisch und moralisch zugleich, indem er die beiden Triebe miteinander verbindet [vgl. FUHRMANN 2001].

Aufgabe des Spieltriebes ist es also, Übereinstimmung und Versöhnung zu stiften zwischen den Forderungen der Vernunft und den Bedürfnissen der Sinne, die einander zwar natürlicherweise widerstreiten, aber, wie Schiller immer wieder betont, nicht notwendigerweise widerstreiten *müssen* und deshalb, soweit wie möglich, nicht widerstreiten *sollen* – im wohlverstandenen Interesse des ganzen Menschen und der Verwirklichung jener sinnlich-vernünftigen Doppelnatur, die sein Wesen ausmacht. [FUHRMANN 2001, S. 122]

Die Rolle des Spiels für die menschliche Entwicklung wird auch vom holländischen Kulturhistoriker JOHAN HUIZINGA (1872-1945) hervorgehoben, der auch den Begriff *Homo ludens* prägt. In seinem 1938 erschienenen Buch „*Homo Ludens–Vom Ursprung der Kultur im Spiel*“ hebt er die kulturelle, individuelle und soziale Relevanz des Spieles für die ganzheitliche Entwicklung des Menschen hervor. HUIZINGA gilt als der bedeutendste Vertreter der phänomenologischen Spieltheorie, die sich von der anthropologischen Seite dem Verständnis von Spiel zu nähern versucht. Daher soll seine Spieldefinition hier wiedergegeben werden:

Der Form nach betrachtet, kann man das Spiel also zusammenfassend eine freie Handlung nennen, die als <nicht so gemeint> und außerhalb des gewöhnlichen Lebens stehend empfunden wird und trotzdem den Spieler völlig in Beschlag nehmen kann, an die kein materielles Interesse geknüpft ist und mit der kein Nutzen erworben wird, die sich innerhalb einer eigens bestimmten Zeit und eines eigen bestimmten Raums vollzieht, die nach bestimmten Regeln ordnungsgemäß verläuft und Gemeinschaftsverbände ins Leben ruft, die ihrerseits sich gern mit einem Geheimnis umgeben oder durch Verkleidung als anders von der gewöhnlichen Welt abheben. [HUIZINGA 1991, S. 22]

Die phänomenologische Spieldeutung stellt die Frage nach dem Wesen, den Merkmalen und Charakteristika des Spiels und plädiert für dessen Eigenwert und Eigenbedeutung. Die Wesensmerkmale des Spiels, so HUIZINGA [1991] sind:

- *Zweckfreiheit:*

Das Moment der Zweckfreiheit bzw. Zweckbewusstheit besagt, dass das Spielen an sich eine zweckfreie Tätigkeit ist. Die Freiheit liegt laut HUIZINGA in dem Vergnügen, das die Spielenden während des Spiels entwickeln.

- *Freiwilligkeit:*

„Alles Spiel ist zunächst und vor allem ein freies Handeln. Befohlenen Spiel ist kein Spiel mehr“ [S. 16].

Die Spielenden wissen genau, dass sie während des Spiels „bloß so tun“ und dass sie „bloß zum Spaß“ spielen. Sie erkennen, dass es sich im Spiel um ein

„Bloß“ handelt. Da dieses „bloß Spielen“ mit Hingabe und Begeisterung erfolgen kann, wird die Bezeichnung „bloß“ zeitweilig vollkommen aufgehoben. Huizinga hebt den uninteressierten Charakter des Spiels hervor. Laut dem holländischen Kulturhistoriker steht das Spiel „außerhalb des Prozesses der unmittelbaren Befriedigung von Notwendigkeiten und Begierden, ja es unterbricht diesen Prozess“ [S. 17]. Das Spiel wird Begleitung, Ergänzung und sogar Teil des Lebens.

- *Sinnbezogenheit*

Das Spiel ist in zweifacher Weise sinnbezogen: Zum einen durch die sinnliche Darstellung seines Inhalts, zum anderen auch durch die dem Inhalt innewohnende Bedeutung für die Spieler.

- *Zeitliche und räumliche Begrenzung*

„Das Spiel sondert sich vom gewöhnlichen Leben durch seinen Platz und seine Dauer ab. Es spielt sich innerhalb bestimmter Grenzen von Zeit und Raum ab.“ [S. 18]

Das Spiel hat eine zeitliche und räumliche Begrenzung, es gibt unter den Spielenden die Vereinbarung des Als-ob. Die Spielenden entscheiden sowohl über den Raum, der geschlossen oder sogar gedacht sein kann, als auch über die Zeit in dem das Spiel stattfinden soll. Mit dem Beenden des Spieles nimmt es feste Gestalt als Kulturform an; es bleibt „als geistige Schöpfung oder als geistiger Schatz in der Erinnerung haften, es wird überliefert und kann jederzeit wiederholt werden“ [S. 18].

- *Spannung*

„Spannung besagt: Ungewissheit, Chance. Es ist ein Streben nach Entspannung. Mit einer gewissen Anspannung muss etwas glücken.“ [S. 19]

Zu den markierenden Elementen des Spiels gehört auch die Spannung, die auch Ungewissheit aber auch Chance beinhaltet. In dieser Spannung muss sich der Spieler beweisen und seine Fähigkeiten auf die Probe stellen: seine Körperkraft, seine Ausdauer, seine Findigkeit, sein Mut, seine Geduld und zugleich auch seine geistigen Kräfte. Und trotz seines innigen Wunsches zu gewinnen, darf sich der Spieler nur innerhalb der vorgegebenen Grenzen bewegen.

- *Regelhaftigkeit*

Ein weiteres Merkmal des Spiels ist die Existenz der Regeln, die alle Spieler kennen und von allen einhalten werden müssen, denn wenn die Regeln des Spiels übertreten werden, „stürzt die Spielwelt zusammen“ [S. 20]. Mit dem Einverständnis an dem Spiel teilzunehmen, sind die Spielenden auch mit dem Einhalten der Regeln einverstanden. Wer die Regeln nicht einhält, wird zum Spielverderber und zerstört durch seine Aktionen das Spiel. Das Spiel schafft es, eine Spielgemeinschaft um sich zu bilden, die auch nach dem Beenden des Spiels weiter als Gruppe existiert. Das Spiel hat seine eigene Wirklichkeit, in der die Gesetze und Normen der Wirklichkeit keine Gültigkeit

haben. Die Handlung des Spiels findet in einer fiktiven Welt statt, die sich der eigenen Regeln unterzieht, die man akzeptieren muss, um in diese Welt untertauchen zu können [vgl. HUIZINGA 1991].

In den 40-er und 50-er Jahren hat sich der Begriff des *Darstellendes Spiels* eingebürgert und wird bis heute in den Bildungsplänen auch so verwendet. Allerdings kam es in den letzten 20 Jahren zu einem Paradigmenwechsel: Seit den 90-er Jahren stehen beim Darstellenden Spiel zunehmend ästhetische Maßstäbe sowohl für den Prozess als auch die Aufführung im Vordergrund.

Man spricht von einer produktionsorientierten Theaterpädagogik, d.h. die Spieler durchlaufen den gesamten Prozess professioneller Theaterarbeit von der dramaturgischen Konzeption bis hin zur Aufführung. Bevor sich dieses Selbstverständnis durchsetzte, war die künstlerische Gestaltungsarbeit in theaterpädagogischen Projekten kaum von Bedeutung. Diese Entwicklung zeige ich im folgenden Teil auf.

4. Politisch-emanzipatorisch: Darstellendes Spiel

Nicht nur die Pädagogik der 70-er Jahren, die von der Studentenbewegung stark beeinflusst wird, erhält ein neues Selbstbewusstsein, sondern auch das Schultheater, das sich von den Traditionen der Musischen Bildung distanziert und dessen Ausgangspunkt die antiautoritäre Erziehung ist, die das Bildungswesen der 70-er Jahre prägt. Anfang dieses Jahrzehntes taucht zum ersten Mal neben Begriffen wie *Spielpädagogik* und *Interaktionspädagogik* auch der Terminus *Theaterpädagogik* auf, die zusammen eine Einheit bilden [vgl. HENSCHEL 2000; GÖHMANN 2004]. In dieser Periode erkennt man die Potenziale des Theaterspiels auch für die ästhetische und politische Bildung der jungen Generation. Dem Darstellenden Spiel wird als Hauptaufgabe nicht nur die Förderung der Wahrnehmungsfähigkeiten und der Kreativität und die Impulsgebung der kreativen Gruppenprozesse zugeschrieben, sondern man sieht darin auch die Möglichkeit einer politischen Erziehung [vgl. HENSCHEL 2000]. Die Diskussionen um die Rolle des Spiels und des Theaters in der Schule hat als Hauptgedanke die politische Funktion der beiden. Dadurch distanziert es sich von der Idee des Schultheaters als Erziehung zur Kunst [vgl. GÖHMANN 2004]. Während es bei der ästhetischen Bildung hauptsächlich um „eine Förderung der Wahrnehmungsfähigkeit und der Kreativität“ [KLEPACKI 2005, S. 26] geht, handelt es sich bei der politischen Bildung „neben einer Auseinandersetzung mit der generellen politischen Funktion des Theaterspiels“ [KLEPACKI 2005, 26] vor allem um „die gesellschaftlich-politische Bedeutung einer ästhetischen Bildung“ [KLEPACKI 2005, S. 26]. Ausgehend von der Tatsache, dass die Tätigkeitsform Theater Menschen als „Produzenten“ und als „Rezipienten“ durch „Aufnahmefähigkeit und -bereitschaft“ und durch eine Reihe von „darstellerischen Handlungsvollzügen“ „wechselseitig aufeinander bezogen sind“ [HOPPE 2003, S. 124], zielt sie auf die Grundqualifikationen der

Vom Lientheater zur Theaterpädagogik
Ein historischer Werdegang der Theaterpädagogik in Deutschland
Dr. Mirona Stanescu

politischen und sozialen Kompetenz – das Urteilen und das Handeln. Dafür wird aber auch die Rolle der zusätzlichen Aktivitäten der „Produzenten“ hervorgehoben:

die Entwicklung von Spielideen, die Abklärung von Darstellungsintentionen, die Auswahl oder Herstellung und Bearbeitung von Spielvorlagen und -texten, die Umsetzung von Textvorgaben und Inszenierungsvorstellungen in szenische Handlungen und Verhaltensweisen der darzustellenden Rollen und Figuren, die erkenntnis- und vorstellungsmäßige Aneignung und handlungsmäßige Realisierung der darzustellenden Wirklichkeitssachverhalte, die kritische Betrachtung, Beurteilung und zielgerichtete Korrektur des Dargestellten, die praktische Organisation und die kritische Reflexion der einzelnen Phasen des theatralen Produktionsprozesses.[HOPPE 2003, S. 125]

Die gemeinschaftliche Erarbeitung einer Spielvorlage, die darstellerische und demonstrative Verkörperung und Erprobung fremder Rollen trägt zum Erwerb realitätsbezogener sozialer und politischer Kenntnisse, Urteils- und Handlungskompetenzen [vgl. HOPPE 2003]. Die Spielenden konfrontieren sich mit den eigenen aber auch mit fremden Denk- und Verhaltensweisen, was zu einer Veränderung der eigenen sozialen Haltungen führen kann.

In den 70-er Jahren versuchte man das Theaterspiel unter pädagogischen, didaktischen und soziologischen Aspekten zu systematisieren.

[...] So erscheinen in der Theoriebildung einerseits spezifische Leitgedanken wie Gesellschaft und Subjekt, Emanzipation, Demokratie oder Kreativität und in der schulischen Theaterpraxis komplementär dazu andererseits die – diese Paradigmen potentiell verwirklichenden – Erscheinungsformen des Theaters, also die Zusammensetzung der Gruppe, die textliche Grundlage eines Stückes, die Spielweise u.a. [KLEPACKI 2005, S. 26]

Das Rollenspiel fand in den 70-er Jahren seinen Platz im Schulalltag. Unter soziologischem Gesichtspunkt untersucht man den Zusammenhang zwischen der Rolle, dem Spiel und der Sozialisation. Unter den verschiedenen Kategorien des Spiels wurde das Rollenspiel als „fruchtbares erzieherisches Mittel zum Verständnis bzw. zur kritischen Durchleuchtung des gesellschaftlichen Rollenhandelns“ [KLEPACKI 2005, S. 26] hervorgehoben. Im Gegensatz zu anderen Verfahren und Techniken der Theaterpädagogik rückte die darzustellende Situation in den Vordergrund, die in einem geschützten Raum spielerisch dargestellt wurde. Beim Rollenspiel ging es hauptsächlich um das Durchspielen von realitätsnahen Szenen zum Zweck der Vorbereitung auf kritische Situationen“ [EBERHARDT 2005, S. 4]. Da das Ziel des Rollenspiels die Bearbeitung von „kommunikativen, kulturellen oder psychosozialen Problemen“ und die Erleichterung „inter- und intrapersonaler Situationen“ [KOCH/ STREISAND 2003, S. 257] war, gewann es einen besonderen Wert im Schulalltag der 70-er Jahre.

Von all diesen Erkenntnissen ausgehend, wird mithilfe des Schultheaters den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit gegeben, verschiedene Handlungen und Rollen einzunehmen, um danach darüber zu reflektieren. Natürlich sollten dabei die kreativen Gruppenprozesse erhalten bleiben.

5. Paradigmenwechsel: *Theaterpädagogik*

In den 70-er und 80-er Jahren diente das Darstellende Spiel oft als Rollenspiel und war ausschließlich Mittel, um soziale Kompetenz einzuüben. Die Theaterarbeit stand unter dem Ziel der politischen Mobilisierung und der Emanzipation bestimmter Gesellschaftsgruppen.

In den 80-er Jahren bildet sich eine neue Disziplin, die Theaterpädagogik, die über das Darstellende Spiel bildungstheoretisch reflektiert und vor allem die ästhetische Dimension in den Mittelpunkt ihres Nachdenkens rückt.

In den 80-er Jahren wird die Theaterpädagogik auch aus einer ästhetischen Perspektive gesehen. Das zentrale Anliegen der Theaterpädagogik in den 80-er Jahren liegt in der „Verbindung eines zweckgerichteten inhaltlichen Anspruches und der gleichzeitigen ästhetischen Umsetzung mit Mitteln des Theaters“ [GÖHMANN 2004, S. 84].

Während das Darstellende Spiel der 70-er Jahre das soziale Lernen und dadurch die Förderung der sozialen und kommunikativen Kompetenzen in den Vordergrund stellt, werden – durch den Paradigmenwechsel der 80-er Jahre – die ästhetischen und künstlerischen Qualitäten in den Mittelpunkt der Reflexion der Theaterpädagogik gerückt.

Das theaterpädagogische Grundverständnis trennt sich von einer das Ästhetische zu wenig berücksichtigenden politisch-pädagogischen Theaterarbeit der 60-er und 70-er Jahre; von nun an wird versucht, über die Möglichkeiten der reflektierten ästhetischen Auseinandersetzung gesellschaftliche Phänomene aufzuspüren und diese erfahrbar zu machen.[GÖHMANN 2004, S. 86]

Seit den 80-er Jahren kann man eine zunehmende Relevanz des Darstellendes Spiel und der Theaterpädagogik in Schule und Universitäten bemerken, die neue Studiengänge und Fächer bzw. Fächerverbänden zeigen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Entwicklung des Darstellenden Spiels in den letzten 40 Jahren sich verändert hat: ***Von der Sozialdimension (Interaktion) hin auf die Sachdimension (künstlerisches Produkt) oder anders ausgedrückt „Vom Primat des Sozialen zum Primat der Ästhetik“.***

Damit wird ausgedrückt, dass es um ein Zusammendenken von personalen, ästhetischen und sozialen Prozessen geht.

VASEN [1997] stellt fest, dass es nicht um Pädagogik mit Hilfe von Theater oder um dessen Pädagogisierung, „sondern um Theater in pädagogischen

Vom Laientheater zur Theaterpädagogik
Ein historischer Werdegang der Theaterpädagogik in Deutschland
Dr. Mirona Stanescu

Zusammenhängen, bei dem sich die pädagogischen Ziele aus anderen, insbesondere ästhetischen Orientierungen ergeben und entwickeln“ [S. 62]. Theaterpädagogik mit Fokussierung auf die Ästhetik umfasst das Zuschauen und das praktische Erlernen theaterpädagogischer Arbeitsweisen und Formen. Schüler lernen mit verschiedenen theatraler Ausdrucksformen zu experimentieren:

Wenn der Begriff nicht schon durch GROTOWSKIS Theater besetzt wäre, könnte man vielleicht von einem *<armen Theater>* sprechen, das sich seiner quantitativen und qualitativen Grenzen bewusst ist und mit sparsamen und einfachen Mitteln betont prozessual vorgeht und zugleich ein theatraler Produkt herzustellen versucht. [S. 63]

Während das Augenmerk des „Darstellenden Spiels“ auf die Lernform des Darstellens liegt und den Vorgang des Spielens in den Vordergrund rückt, ohne die theatral-künstlerischen Momente hervorzuheben, geht die Theaterpädagogik über den Spielbegriff hinaus und konzentriert sich auf „ästhetische Wahrnehmung und Produktion im Sinne des Theaters in seiner engeren, vor allem schauspielkünstlerischen Form“ [S. 64]. Berücksichtigt werden dabei in gleichem Maße die theatralen Prozesse, die ästhetischen Erfahrungen und die Erfahrungen der Spielenden:

Es geht also um theatrale Prozesse – durchaus mit Blick auf ein Produkt. Es geht um ästhetische Erfahrungen, ohne gleich einen professionellen oder sogar avantgardistischen Kunstanspruch zu formulieren, es geht um ein Anknüpfen an den Erfahrungen der Spielenden mit dem Ziel, Eigensinn und Widerständigkeit zu entwickeln. [S. 64]

6. Fazit

Die vorliegende Arbeit hat sich mit dem geschichtlichen Werdegang des deutschen Schultheaters in den verschiedenen Epochen und dessen Verständnis für die Entwicklung der Schüler befasst.

Blickt man zurück in die Geschichte, bemerkt man, dass das Schultheater ein Bestandteil des deutschen schulischen Lebens war, auch wenn sich dessen Zielsetzungen im Laufe der Zeit verändern.

Schon die Jesuiten verwenden das Medium Theater in ihren Schulen, hauptsächlich um die Lateinkenntnisse und die Rhetorik der eigenen Schüler zu verbessern. Erkannt wird die Rolle des Schultheaters aber auch für die Entwicklung der eigenen Eloquenz und für ein selbstbewusstes Auftreten.

Erst durch die Reformpädagogik Anfang des 20. Jahrhunderts erhält das Schultheater neue Denkipulse. Die neu entstandene Laienspielbewegung setzt durch die Tätigkeit ihrer bedeutendsten Vertreter MARTIN LUSERKE und RUDOLF MIRBT dem Laienspiel mit Kindern und Jugendlichen neue Ziele. Während MIRBT seine Ziele in dem Theaterspiel in das gemeinsame Tun und

Vom Lientheater zur Theaterpädagogik
Ein historischer Werdegang der Theaterpädagogik in Deutschland
Dr. Mirona Stanescu

Erleben sieht, hebt LUSERKE besonders die ästhetische Seite des Spiels hervor. Trotz der verschiedenen Konzeptionen haben die beiden Reformpädagogen als gemeinsamer Ausgangspunkt das Spiel und als Hauptziel ihrer Arbeit die persönliche Entwicklung der Spieler. Der Zweite Weltkrieg setzt der Entwicklung der Laienspielbewegung vorerst ein Ende, denn das Lientheater, das von der Hitlerjugend betrieben wird, hat ein prägnantes ideologisches Ziel.

Die Ideen der Reformpädagogik und des Laienspiels werden erst nach dem Zweiten Weltkrieg wieder aufgenommen. SCHILLERS und HUIZINGAS Ansätze zum Spiel und dessen Rolle für die ganzheitliche Entwicklung des Kindes werden als Grundlage für die musische Erziehung aufgenommen.

Die Forderungen der Anhänger der Studentenbewegung Ende der 60-er Jahre nach einer freien und antiautoritären Erziehung setzt neue Aufforderungen auch an das Spiel in der Schule. Das Spiel soll den Schülern die Möglichkeit geben, sich mithilfe der verschiedenen Darstellungsmöglichkeiten mit der Realität auseinanderzusetzen und soziale Haltungen auszuprobieren.

Durch die fachliche Auseinandersetzung mit der Relevanz des Theaterspiels in der Schule Anfang des 20. Jahrhunderts führt in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts zur Etablierung des Faches Theaterpädagogik. Besonders in den letzten Jahren wurde die Theaterpädagogik als Bestandteil der ästhetischen Bildung anerkannt.

Vom Lientheater zur Theaterpädagogik
Ein historischer Werdegang der Theaterpädagogik in Deutschland
Dr. Mirona Stanescu

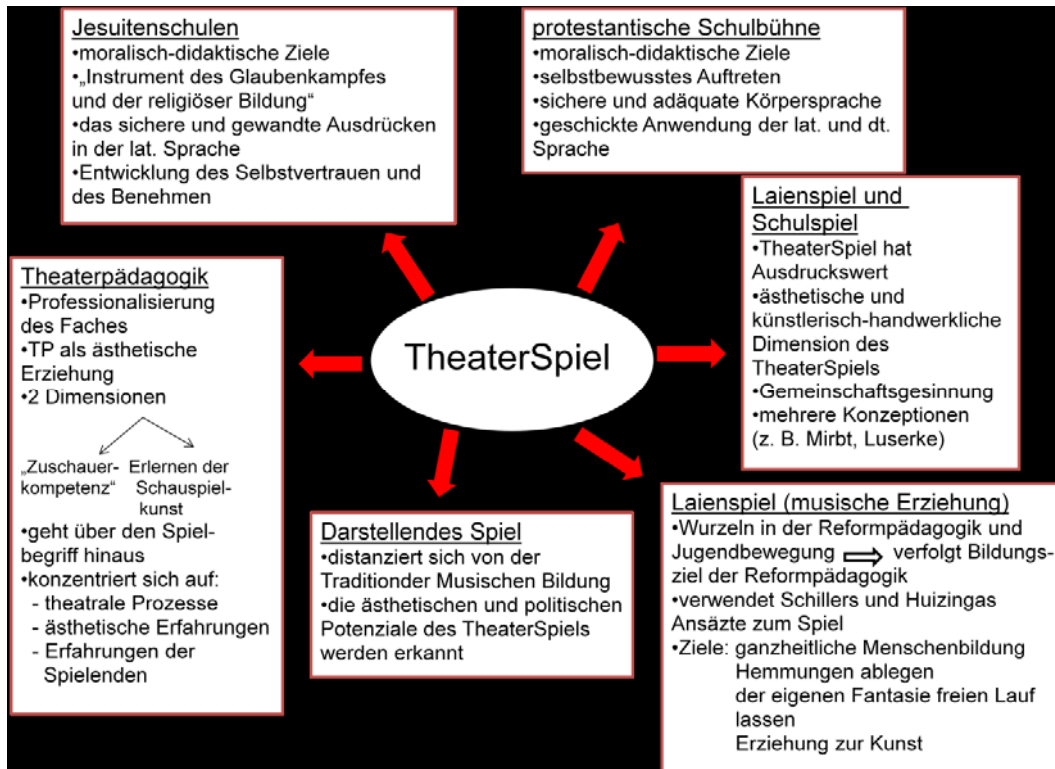


Abb. 1: Die historische Entwicklung des Theaterspiels in Deutschland

Sekundärliteratur:

1. Bauer, Barbara [1994]: *Multimediales Theater. Ansätze zu einer Poetik der Synästhesie bei den Jesuiten*, in: Plett, Heinrich F. (Hrsg.): *Renaissance-Poetik*, de Gruyter, Berlin (S. 197-236)
2. Bremer, Kai [2008]: *Literatur der frühen Neuzeit: Reformation – Späthumanismus – Barock*. UTB, Stuttgart
3. Eberhardt, Doris [2005]: *Theaterpädagogik in der Pflege: Pflegekompetenz durch Theaterarbeit entwickeln*. Georg Thieme Verlag, Stuttgart
4. Flemming, Willi [1921]: *Andreas Gryphius und die Bühne*. M. Niemeyer
5. Fuhrmann, Helmut [2001]: *Zur poetischen und philosophischen Anthropologie Schillers: vier Versuche*. Königshausen & Neumann, Würzburg
6. Göhmann, Lars [2004]: *Theatrale Wirklichkeit: Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung*. Verlag Mainz, Aachen
7. Hartmann, Peter Claus [2001]: *Die Jesuiten*, Band 2171 der Beck'schen Reihe C. H. Beck, München
8. Haueis, Eduard [1997]: *Vom Theater der Schule zur Schule des Theaters*. in: Belgrad, Jürgens (Hrsg.): *TheaterSpiel. Ästhetik des Schul- und Amateurtheaters*, Schneider Verlag, Hohengehren (S. 23-37)

Vom Lientheater zur Theaterpädagogik
 Ein historischer Werdegang der Theaterpädagogik in Deutschland
 Dr. Mirona Stănescu

9. Heckelmann, Heike [2005]: *Schultheater und Reformpädagogik. Eine Quellenstudie zur reformpädagogischen Internatserziehung seit dem 18. Jahrhundert.* Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen
10. Henschel, Ulrike [2000]: *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung.* Deutscher Studien Verlag, Weinheim
11. Hoppe, Hans [2009]: *Über den Erziehungs- und Bildungswert und die curriculare Verankerung von Spiel und Theater.* in: Henschel, Ulrike; Ritter, Hans Martin (Hrsg.): *Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik. Festschrift für Hans-Wolfgang Nickel,* Schibri Verlag, Uckerland (S. 30-51)
12. Huizinga, Johan [1991]: *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel.* Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg
13. Jürgens, Ekkehard [1997]: *Am Anfang war das Laienspiel. Bürgertheater im alten Griechenland.* in: Belgrad, Jürgens (Hrsg.): *TheaterSpiel. Ästhetik des Schul- und Amateurtheaters,* Schneider Verlag, Hohengehren (S. 12-22)
14. Klepacki, Leopold [2007]: *Die Ästhetik des Schultheaters: Pädagogische, theatrale und schulische Dimensionen einer eigenständigen Kunstform.* in *Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung,* Juventa
15. Koch, Gerd / Streisand, Marianne (Hrsg.) [2003]: *Wörterbuch der Theaterpädagogik,* Schibri-Verlag, Milow
16. Luserke, Martin [1982]: *Theateraufführungen an der Freien Schulgemeinde und Schulaufführungen überhaupt.* in: Flitner, Wilhelm; Kudritzki, Gerhard: *Die deutsche Reformpädagogik,* Klett-Cotta Verlag, Stuttgart (S. 147-154)
17. Maassen, Johannes [1929]: *Drama und Theater der Humanistenschulen in Deutschland (Schriften zur Deutschen Literatur, Bd. 13).* Benno Filser, Augsburg.
18. Maiwald, Renate [1991]: *Der Begriff des Musischen und seine Verwendung in der Pädagogik. Zur Aktualisierung der pädagogischen Dimension des Musischen, unter Berücksichtigung der historischen Determination.* Die Blaue Eule, Essen
19. Müller, Gerhard/ Balz, Horst/ Krause, Gerhard [1993]: *Theologische Realenzyklopädie.* 33. Band, Walter de Gruyter, New York, München
20. Nickel, Hans-Wolfgang [1993]: *Schuldrama. Ein historischer Abriss der Entwicklung.* in: *Geschichte(n) der Theaterpädagogik. Zwischen Anspruch, Legitimation und Praxis. Materialien zur 6. Bundestagung in Lingen (Ems),* LIT Verlag Münster, Hamburg
21. Reble, Albert [1999]: *Geschichte der Pädagogik.* Klett-Cotta, Stuttgart
22. Schiller, Friedrich [2000]: *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen.* Philipp Reclam jun., Stuttgart
23. Schneider, Jost [2004]: *Sozialgeschichte des Lesens: zur historischen Entwicklung und sozialen Differenzierung der literarischen Kommunikation in Deutschland.* Walter de Gruyter, Berlin
24. Vaßen, Florian [1997]: *Verkehrte Welt.* in: *TheaterSpiel. Ästhetik des Schul- und Amateurtheaters,* Hrsg. Belgrad, Jürgen, Schneider Verlag, Hohengehren, (S. 57-65)

Dr. Mirona Stănescu hat im Bereich Theaterpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Deutschland promoviert. Sie unterrichtet Didaktik Deutsch, Theaterpädagogik, Kinder- und Jugendliteratur am Department für Pädagogik und Didaktik in deutscher Sprache der Babeş-Bolyai-Universität

Vom Lientheater zur Theaterpädagogik
Ein historischer Werdegang der Theaterpädagogik in Deutschland
Dr. Mirona Stanescu

Klausenburg/ Cluj-Napoca. Ihre Forschungsbereiche sind: Theaterpädagogik, Kinder- und Jugendliteratur und Didaktik des Deutschen als Mutter- und Zweitsprache.

Kontakt: mirona.stanescu@ubbcluj.ro