

Ästhetische Kommunikation im Kindertheater

Ja, weil Theater geht ja immer wieder. Wir haben ja auch jeden Tag Schule, da könnte auch jeden Tag Theater sein. (Leonie, 9 Jahre)

Rezeptionsprozesse und ihre dialogische Funktion in der Vermittlung von Theater aufmerksam zu verfolgen, gilt aktuell eher als Ausnahmeerscheinung. Das vom Schweizerischen Nationalfonds geförderte Forschungsprojekt *Ästhetische Kommunikation im Kindertheater* ist hier aktiv geworden. Die Studie zu Rezeptionsweisen und Erlebnisqualitäten von Kindern im Umgang mit Inszenierungen will Anregungen, Theaterbesuche als produktiven Bestandteil von ästhetischen Bildungsprozessen zu begründen. Die Dokumentation schildert Ergebnisse aus der Untersuchung und beleuchtet Interaktion und Feedback-Schleife im Kindertheater.

subTexte 07

**Ästhetische Kommunikation im Kindertheater —
Eine Studie zu Rezeptionsweisen und Erlebnisqualitäten**

Bildung in der Atempause *Mira Sack*
Doing reception *Geesche Wartemann*
Kindern ein Sprachrohr geben *Charlotte Baumgart*
Die Geschichte vom Bauern, der Frau, Kinder und Hof verlor *Charlotte Baumgart*
Sie sieht megaschön aus! *Julia Bihl*
Von Gruselmomenten und Schauererfahrungen *Annina Giordano-Roth*
Erlebnisqualitäten im Vergleich *Annina Giordano-Roth*
Briefe als Quelle der Rezeptionsforschung im Kindertheater *Charlotte Baumgart*
Im Spiel übers Spiel *Julia Bihl*
Analyse von Gesprächsmustern aus Interviews mit Kindern *Michael Frais*
Der Zuspierer *Julia Bihl*
But is it ABER? *Carmen Mörsch, Anna Schürch*
Rezeption machen *Bina Elisabeth Mohr*
mit DVD

Die Reihe **subTexte** vereinigt Originaltexte zu jeweils einem Untersuchungsgegenstand aus den beiden Forschungsschwerpunkten «Performative Praxis» und «Filmwissen/Filmerfahrung». Sie bietet Raum für Texte, Bilder oder digitale Medien, die zu einer Forschungsfrage über, für oder mit Darstellender Kunst oder Film entstanden sind. Als Publikationsgefäß trägt die Reihe dazu bei, Forschungsprozesse über das ephemere Ereignis und die Einzeluntersuchung hinaus zu ermöglichen, Zwischenergebnisse festzuhalten und vergleichende Perspektiven zu öffnen. Vom Symposiumsband bis zur Materialsammlung verbindet sie die vielseitigen, reflexiven, ergänzenden, kommentierenden, divergierenden oder dokumentierenden Formen und Ansätze der Auseinandersetzung mit den Darstellenden Künsten und dem Film.

In der Reihe subTexte sind bisher erschienen:

subTexte 01 Attention Artaud

subTexte 02 Wirklich? – Strategien der Authentizität im aktuellen Dokumentarfilm

subTexte 03 Künstlerische Forschung – Positionen und Perspektiven

subTexte 04 research@film –

Forschung zwischen Kunst und Wissenschaft

subTexte 05 Theater Vermittlung Schule. Ein Dialog

subTexte 06 Wirkungsmaschine Schauspieler –

Vom Menschendarsteller zum multifunktionalen Spielmacher

subTexte 07 Ästhetische Kommunikation im Kindertheater –

Eine Studie zu Rezeptionsweisen und Erlebnisqualitäten



hdk

Zürcher Hochschule der Künste
Institute for the Performing Arts and Film

Ästhetische Kommunikation im Kindertheater

Eine Studie zu Rezeptionsweisen und Erlebnisqualitäten

Vorwort *Mira Sack*

1 **Bildung in der Atempause.** Einleitung

Mira Sack / S. 9

Doing reception. Oder: Was machen junge ZuschauerInnen im Theater? Eine theaterwissenschaftliche Begründung von Rezeptionsforschung im Kindertheater *Geesche Wartemann / S. 24*

Kindern ein Sprachrohr geben. Rezeptionsforschung im professionellen Theater für Kinder *Charlotte Baumgart / S. 35*

2 **Die Geschichte vom Bauern, der Frau, Kinder und Hof verlor.** Beobachtungen zum Stück «Nebensache» *Charlotte Baumgart / S. 45*

Sie sieht megaschön aus! Wirkungsweisen klassischer Märcheninszenierungen auf Kinder am Beispiel des Stücks «D Prinzessin uf dr Erbse» *Julia Bihl / S. 74*

Von Gruselmomenten und Schauergefühlen. Kinder rezipieren «Die schwarze Spinne» *Annina Giordano-Roth / S. 105*

Erlebnisqualitäten im Vergleich. Zusammenfassung der Ergebnisse *Annina Giordano-Roth / S. 145*

Bildergalerie B1 – B28/S. 159
Ausschnitte und Bildumgebungen

**3 Briefe als Quelle der Rezeptionsforschung im
Kindertheater. Charlotte Baumgart/S. 179**

Im Spiel übers Spiel. Methoden der freien
Gestaltung *Julia Bihl/S. 208*

**Analyse von Gesprächsmustern aus Interviews
mit Kindern. Michael Frai/S. 243**

Rezeption machen. Kamera-ethnographische
Beobachtungen zur Rezeptionsforschung
im Theater für Kinder *Bina Elisabeth Mohn*
inkl. DVD in der hinteren Umschlagseite/S. 259

4 Der Zuspierer. Eine performative Installation
über Kinder als Theaterpublikum *Julia Bihl/S. 271*

But is it ABER? Rekonstruktion eines Aha-
Erlebnisses anlässlich der performativen Instal-
lation «Der Zuspierer» *Carmen Mörsch, mit*
einem Wahrnehmungsprotokoll von Anna Schürch
S. 275

Vorwort *Mira Sack*

Die hier veröffentlichten Beiträge stehen allesamt in Verbindung zu dem Forschungsprojekt *Ästhetische Kommunikation im Kindertheater*, welches am *Institute for the Performing Arts and Film* der Zürcher Hochschule der Künste angesiedelt war. Im Zentrum stand die Frage nach Rezeptionsweisen und Erlebnisqualitäten, die im Kindertheater wirksam werden. Am Beispiel ausgewählter Inszenierungen konnten inhaltliche Besonderheiten ausgelotet und miteinander verglichen werden. Parallel dazu hat eine methodische Reflexion auf die Vorgehensweisen in der Rezeptionsforschung das Projekt begleitet. Ermöglicht werden konnte diese aufgrund der Förderung und Finanzierung des Vorhabens durch den Schweizerischen Nationalfonds. Zwei wichtige Partner waren außerdem die Bildungsdirektion Zürich, Sektion schule & kultur, sowie die Pädagogische Hochschule Zürich. Ihnen sei an dieser Stelle ausdrücklich für Einsatz, Vertrauen und Engagement gedankt.

Die Untersuchungen selbst konnten nur dank der Bereitschaft und Offenheit der beteiligten Lehrerinnen mit ihren Schulklassen durchgeführt werden. Dies waren namentlich Jo May vom Schulhaus Rotweg und Barbara Lindenmeyer vom Schulhaus Baumgärtli in Horgen sowie Monika Fäh vom Alten Schulhaus und Gina Fuchs vom Schulhaus Gumpenwiesen in Dielsdorf. Dank gilt dabei selbstverständlich auch den Kindern, die immer wieder mitgeschaut, mitgedacht und mitgespielt haben, sich in den Dialog eingebracht und versucht haben, die eigenen Sichtweisen und Erlebnisprozesse den erwachsenen Forscherinnen zugänglich zu machen. Diesen drei Personen, namentlich Charlotte Baumgart, Juli Bihl und Annina Giordano-Roth sei an dieser Stelle für den Mut zum Staunen, die Beharrlichkeit in der Erprobung geeigneter Forschungs-Settings und die akribische Feinarbeit des Auswertens und Bündelns der Ergebnisse gedankt. Geesche Wartemann und Bina Elisabeth Mohn, die projektbegleitend eine kameraethnografische Studie realisiert und dem Projekt wertvolle Impulse und, mit der diesem Band beiliegenden DVD, eine visuelle Spur gegeben haben, waren äußerst anregende und wertvolle Hilfen in der gemeinsamen Diskussion. Dem *Institut für visuelle Ethnographie* sei hiermit für die Zusammenarbeit in der Herstellung der DVD aus-

drücklich gedankt. Tatkräftige Unterstützung verdanken wird Peter Roth, der die Feldstudien dokumentiert hat, Monika Gysel und Alexandra Zwicky für die organisatorische Betreuung der Publikation sowie dem ganzen Team des *Zuspielers*, die den Zwischenstand der Forschungsergebnisse im Rahmen des Festivals Blickfelder 2011 in einen installativen, begehbaren Raum transformiert haben. Nicht zuletzt gilt den Theaterensembles der ausgewählten und als Gegenstand der Untersuchung verwendeten Inszenierungen *Nebensache* (JES Stuttgart), *Die schwarze Spinne* (Theater Sgaramusch) und *D Prinzessin uf dr Erbse* (Gastspieltheater Zürich) sowie *Farfalle* (Teatro di Piazza d'Occasione), das als Pilotprojekt eine Aufführung zum Auftakt der Forschungsreihe bereitstellte, herzlicher Dank für die konstruktive Ermöglichung der Feldbeobachtungen bei laufender Vorstellung!

Bildung in der Atempause.

Einleitung *Mira Sack*

Ein Ausflug ins Theater: Atempause zwischen den sozialen Anforderungen und multiplen Tätigkeitsoptionen des Alltags. Die Pause, in der Innehalten zum Energielieferanten wird und allein dieses Innehalten genug zu tun gibt. Die Atempause als kontemplative Quelle für möglichen Umbruch, Unberechenbares und Inspiration. Während der Vorstellung dann plötzlich eine unwillkürlich verlängerte Pause zwischen dem Luftholen und dem erneuten Ausatmen. Ein fast unmerklicher Augenblick, der eine besondere Berührung zwischen mir und der Szene auslöst. Ein anderer Anwesenheitsmodus setzt ein, der Atem wird angehalten oder stockt und die Spannung zwischen dem Bühnengeschehen und mir wird leiblich konkret. Die Unterbrechung des gleichförmig dahinstreichenden Auf und Ab des Atmens irritiert die Wahrnehmung und führt zu einer außergewöhnlichen Aufmerksamkeit. Beschleunigtes Ein- oder Ausatmen ist von Spannungen durchzogen, die sich einstellen oder endlich wieder lösen. Sie sind Verbindungslinien zwischen den sichtbaren Bühnenvorgängen und den darin wirksamen Fantasien, sind Brücken zwischen Außenraum und Innenwelt.

Zwischen Kindern sitzend bemerken, wie viel feinnerviger und akzentuierter das Ein und Aus bei ihnen zu sein scheint. Sie zeigen sich in und zwischen den Atempausen höchst lebendig, veräußern innere Bewegungen stärker als atempausenroutiniertere Erwachsene. Verharren schneller und gebannter, prusten lachend los in Augenblicken, wo ich gerade vorsichtig zu schmunzeln beginne. Beobachtend stellt sich die Gewissheit ein, dass beide für das ästhetische Bildungs-geschehen zentralen und charakteristischen Kräfte, das unmittelbare Involviertsein im Erleben sowie die reflexiven Phasen des Wahrnehmens der Situation als künstlich-kunsthafte bei meinen Sitznachbarn mindestens ebenso unmittelbar am Werke sind wie bei mir. Dass wir alle einatmen und ausatmen, verbunden im Hier und Jetzt, aber auch Abstand nehmen von der vorgestellten Wirklichkeit. Was davon aber wirkt bei ihnen fort und schwappt über auf das Leben nach der Atempause? Welche Spuren hinterlässt der Theaterbesuch und was verbindet jedes einzelne Kind mit dem Erlebten? Und inwiefern sind diese Erlebnisse Teil eines ästhetischen Bildungsprozesses?

Ästhetische Bildung als wesentliche Dimension von Bildung bedingt einen Verbund sinnlicher und sinnstiftender Erfahrungsqualitäten, verlangt das Miteinander von Aneignung und Auseinandersetzung mit Welt- und Selbstentwürfen.¹ Im Theater sind diese Komponenten in dem oszillierenden «Drin-Stecken» und «Drauf-Blicken» zu suchen, welches sowohl Spielprozessen als auch Reflexionsmomenten innewohnt. Beide Aspekte sind Prozessen des Produzierens als auch Rezeptionsvorgängen eingeschrieben, sie finden beim Theaterspielen und Theatersehen statt. In der aktiven Auseinandersetzung mit Theater werden *Produktionsstrategien ästhetischer Kompetenz*² ausgebildet. Diese bringen das Verständnis für Wirklichkeitskonstruktionen und die darin eingeschlossenen verschiedenartigen Erlebniswelten in ein produktives Wechselverhältnis. Vorausgesetzt werden muss allerdings, so die hier vertretene These, dass das gedankliche Spiel beim Zuschauen ein lust- und spannungsvolles wie zugleich brisantes und riskantes Unterfangen wird. Durch den Sog in das Ereignis hinein und die Gegenbewegung der Distanznahme kommt ein Pendeln in Gang, das bildungsrelevant werden kann, insofern es mit den Perspektiven der Vorstellung auf Welt und Selbst spielt, diese hinterfragt, erweitert oder verkehrt.

Das ästhetische Vergnügen des Theaterschauens, das sich einstellende Mit-Spielen in der Ambivalenz von Nähe und Distanz (zu den DarstellerInnen, den szenischen Vorgängen, Stückinhalten und den anderen ZuschauerInnen), das Erlebnis gemeinsam und zugleich allein zu sein und das sich permanent ineinander verkehrende Verhältnis von Teilhabe und Anteilnahme wird durch die konkrete Aufführungssituation selbst hervorgebracht. Will man die Pendelbewegung charakterisieren und in ihren bildungsrelevanten Motiven dingfest machen, muss dieses Zusammenspiel näher erkundet werden. Bei Theaterproduktionen für Kinder, die als kulturelle Bildungsangebote vermittelt und wahrgenommen werden, ist dies eine Herausforderung von besonderer Art: Gelingt das berechnende Inszenieren von einprägsamen szenischen Vorgängen und nachhaltigen Momenten schon bei Erwachsenen nur selten, sind Kinder in ihren Wahrnehmungswirklichkeiten noch um einiges schwieriger zu bestimmen und einzuschätzen. Zwar mag der zuverlässig funktionierende Bühneneffekt solide Dienste in der Aufmerksamkeitslenkung der ZuschauerInnen leisten, den

Anspruch auf kritische, persönlichkeitsbildende und sozial sinnstiftende Reibungsflächen aber kann er schwerlich erfüllen. Will man Kindern eine Tür für den Umgang mit den eigenwilligen inneren und äußeren Wirklichkeiten öffnen und Freude am Spiel mit ambivalenten Perspektivwechseln vermitteln, bedarf es anderer Ereignisse der ästhetischen Kommunikation. Welche Bedingungsgefüge in dieser Kommunikation zwischen Bühne und Zuschauerraum inhaltlich relevant und für eine transformativ ausgerichtete Auseinandersetzung substantiell werden können, stand im Zentrum des hier geschilderten Forschungsanliegens zu Rezeptionsweisen und Erlebnisqualitäten im Kindertheater.

Mit dem Titel *Ästhetische Kommunikation im Kindertheater* macht die vorliegende Publikation darauf aufmerksam, dass es nicht darum gehen kann, Theater als eine Mitteilungsmaschine oder einen Apparat zur Erklärung von Wirklichkeit zu verhandeln. Vielmehr ist es das Anliegen der hier versammelten Aufsätze, den sinnlich-sinnhaften Spuren zu folgen, die in der Bezugnahme von Kindern auf Theateraufführungen von erwachsenen DarstellerInnen liegen. Im Mittelpunkt des Interesses stehen entsprechend Momente von Verzauberung und Erschütterung, von Straucheln und Staunen, die ein spontanes oder zeitversetztes Aha-Erleben provozieren, das durch theatrale Ereignisse geschaffen wurde. Es geht in diesem Sinne um die dem Theaterereignis eingeschriebenen möglichen Auslöser für selbstreflexive und weltöffnende Sichtweisen, die unmittelbar während der Kommunikationssituation Aufführung oder aber im Anschluss beobachtet, formuliert oder erspielt werden können.

Darüber hinaus widmet sich dieser Band dem bislang marginalisierten Bereich der Rezeptionsforschung im Kindertheater.³ Ist in den letzten Jahrzehnten eine ausführliche wissenschaftliche Erörterung erfolgt, wie und wodurch Theaterspielen bildungsrelevant wird,⁴ steht eine analoge Diskussion für die Frage nach den spezifischen Potenzialen der Theaterrezeption im pädagogischen Kontext noch aus. Die Verbindungslinie beider Zugriffsweisen auf den Gegenstand Theater wird vielerorts zwar benannt und als selbstverständlich angesehen, aber nur selten in weiterführenden systematischen Behandlungen wissenschaftlich fokussiert.⁵ Das am IPF der Zürcher

Hochschule der Künste angesiedelte, vom Schweizerischen Nationalfonds geförderte und in Zusammenarbeit mit der Bildungsdirektion des Kantons Zürich realisierte Forschungsprojekt *Ästhetische Kommunikation im Kindertheater* widmete sich dieser Leerstelle. Dazu wurde in empirischen Fallstudien die brachliegende Fläche neu belebt. Begleitet von der Frage danach, welche Theaterangebote im Sinne einer kulturellen Bildung auf einen Spielplan für Schulklassen gehören, wurden Feldbeobachtungen mit Kindern der zweiten und dritten Primarschulstufe durchgeführt und ausgewertet. Damit ist die Frage nach bildungsrelevanten Aspekten in der Rezeption von Kindertheaterstücken natürlich längst nicht ausgeschöpft oder im Ansatz beantwortet. Hier dargelegt sind aber die elementaren Erkenntnisse und bemerkenswerten Auffälligkeiten aus den Feldversuchen, an denen weitere Suchbewegungen anknüpfen können. Vorab wird in dieser Einleitung zu einer ersten Atempause aufgefordert und die Ereignishaftigkeit von Theater einzukreisen versucht. Danach stehen die besonderen Konditionen der Kunstrezeption von Kindern im Zentrum der Aufmerksamkeit. Von dort aus werden methodische Vorüberlegungen skizziert und die einzelnen Publikationsbeiträge in den Gesamtzusammenhang eingeordnet.

Innen drin und außen vor.

Theater als soziales Labor sucht die Qualität des Augen-Blicks.

Theater ist immer in der Gegenwart. Es findet heute statt mit und vor Menschen, die in diesem Hier und Jetzt leben, es ausmachen und gestalten. Sie sind es, die das Theater in erster Linie auf der Folie ihrer Gegenwartserfahrung für Momente des Verstehens- und Nicht-Verstehens (ge-brauchen) können/müssen.⁶ Theater ist dabei in besonderer Weise ein ästhetisches und zugleich soziales Ereignis, denn die Aufführungskonstellation bedingt, dass ich mit anderen gemeinsam – DarstellerInnen und ZuschauerInnen – in Kopräsenz die konkrete Situation Theater als ein Ereignis der Kunst erzeuge. In ihm wird eine eigensinnige Welt zur Erfahrung gebracht, wird im Zusammenwirken von KünstlerInnen und ZuschauerInnen Eigensinn erzeugt.

Erfahrung von Gegenwart im Theater wird auf diesem Weg zu einer je besonderen Konstellation von leiblicher Kopräsenz, ästhetischer Erfahrung und sozialem Miteinander. Dieser Ereignisraum ist jeweils zeitgeschichtlich konnotiert und Wandlungsprozessen unterworfen, er ist immer auch ein – zuweilen kritischer – Reflex auf Gegenwart. Aktuell begegnen sich Darsteller und Publikum auf verschiedene Arten und in unterschiedlichen Arrangements, treten szenisch-interaktiv in Kontakt miteinander und lassen sich in der Aufführungssituation wechselseitig beeinflussen.⁷ Je offener und offensichtlicher sich das gestaltet, desto stärker tritt der Charakter des Werks in den Hintergrund und das kommunikative Ereignis wird selbst wesentlicher Teil des theatralen Geschehens. Gängige Kategorien von Zuschauen und Erleben stehen zur Disposition und das Zusammenspiel der an einer Theateraufführung beteiligten Parteien wird durch diese Verkehrung als performativ konstituiert. Ute Pinkert betont die Bedeutung, die der Untersuchung von Aufmerksamkeit im zeitgenössischen Theater deshalb zukommt: ausgehend von dem Phänomen eines facettenreichen Zusammenspiels *richtet sich das Interesse darauf, wie im Theater Aufmerksamkeiten erzeugt und gelenkt werden können und welche Arten von Wahrnehmung damit in Zusammenhang stehen*⁸. An der Schnittstelle von Aufmerksamkeitslenkung durch die Darstellung und individueller Wahrnehmungsmöglichkeit steht die Frage, *wie viel Mitspiel-Möglichkeiten für die Fantasie den Zuschauern angeboten werden, ob Freiraum, Leerstellen entstehen für die Kraft der Imagination*⁹. Die Qualität des Augenblicks, der sich in den/die ZuschauerIn einschreibt und bildungsrelevant werden kann, ist von diesen Leerstellen gekennzeichnet und im Rahmen ästhetischer Kommunikation ausschlaggebend.

Entscheidend für die Relevanz des Gezeigten wird demzufolge die Frage nach der Qualität der erzeugten Spielangebote. Die von der Bühne ausgehende Macht, reale Verhältnisse außer Kraft zu setzen und den Alltag sowohl thematisch als auch ästhetisch zu unterlaufen, macht den besonderen Wert des Spiels mit der Fantasie aus. Für das Soziotop Theater gilt entsprechend eine risikofreudige Haltung im Umgang mit den im Verborgenen liegenden Konventionen: *Im Theater muss die Arbeit an der sozialen Fantasie auch das Spiel mit den asozialen, ansonsten verbotenen und unterdrückten Regungen*

*einschließen können, wenn sie nicht zum Abziehbild moralischer Prinzipien erstarren will. Dementsprechend sind für Kinder aber nicht nur die lange schon als pädagogisch wertvoll eingestuften Arbeitsweisen und Formen von Theater zuträglich, sondern auch die am meisten avancierten Formen, die mit den alltäglichen vielleicht destruktiven Verhaltensweisen zugleich die Machtverhältnisse und symbolischen Ordnungen des Alltags aufs Spiel setzen können.*¹⁰ Davon ausgehend, dass Kindertheater qualitativ bedeutsam ist, wenn etwas auf der Bühne verhandelt wird, indem ich es befrage, mit Möglichkeiten experimentiere und dem Zuschauer und der Zuschauerin die Antwort schuldig bleibe, weil ich das Kind zum eigenen Denken verführen, es auf eigene Abwege schicken möchte, braucht es das Spiel mit seiner Offenheit, seiner inneren Unendlichkeit, seiner Ambiguität.¹¹ Kommen diese Faktoren zum Tragen, ermöglicht Theater ein Lernen über sich, Lernen über andere und von anderen. Um diese Erfahrungen zu kommunizieren und näher zu bestimmen, ist das Theater für Kinder auf einen engen Kontakt und eine aktive Auseinandersetzung mit seinen ZuschauerInnen angewiesen.¹² Untersucht werden kann dieses ästhetische Zusammenspiel nur anhand konkreter Inszenierungen, denn *Theater ist ein höchst sensibler Ort der Kommunikation, abhängig von den Spielern auf der Bühne ebenso wie von den Mitspielern im Parkett, wobei sich jedes Theater auf die Besonderheiten seines Publikums einstellen, sie zu begreifen versuchen, sie respektieren und in seinen konzeptionellen Prämissen integrieren muss.*¹³ Erkundet werden kann das Zusammenspiel von SpielerInnen und ZuschauerInnen entsprechend nur am Beispiel konkreter Aufführungen und daran anknüpfender Erhebungsverfahren. Die in solchen Kommunikationsprozessen gewonnenen Ergebnisse sind zudem kurzlebig und von begrenzter Geltung, denn gerade die jungen ZuschauerInnen werden sich durch gesellschaftliche Entwicklungen hindurch stetig und schnell in ihren Sehgewohnheiten, Wahrnehmungsweisen und Rezeptionsstilen verändern.¹⁴

Von Kinderköpfen und Zuschaustilen.

Erlebnisqualitäten in der Rezeption.

Die Entwicklung dialogischer Kompetenzen ist insbesondere für Kinder im Grundschulalter wegweisend für den Erwerb einer souveränen, respektvollen Haltung gegenüber anders denkenden und fühlenden Menschen und trägt zur Ausbildung von Empathiefähigkeit bei. Interaktionsprozesse sind deshalb gerade für Prozesse ästhetischer Erfahrung von besonderer Relevanz.¹⁵ Bettina Uhlig hat die der Kunstrezeption eingeschriebenen Komponenten solcher Prozesse als Entwicklung beschrieben, die entstehen kann, wenn *das Kind in der Annäherung und Beschäftigung mit dem Werk auch eine Annäherung an sich selbst und eine Beschäftigung mit sich selbst aktiviert. Entwicklungspotenziale werden also dort freigesetzt, wo das Kind im tätigen Umgang mit einem Kunstwerk nicht nur mit dem Werk an sich, sondern auch mit sich selbst konfrontiert wird und eigene Erfahrungen, Kenntnisse, Emotionen, Urteile usw. reflektiert*¹⁶. Die grundlegende Voraussetzung ist dabei die Interaktion, die zum einen basaler Baustein im Zusammenwirken von Subjekt und Kontext darstellt und Entwicklungsprozesse formt, zum anderen aber auch die Verbindung von innerem und äußerem Tätigsein bedingt und damit Beziehungen zwischen Mensch und Welt veränderbar macht.¹⁷ Voraussetzung für das Entwicklungspotenzial innerhalb künstlerischer Rezeptionsvorgänge ist entsprechend *die Fähigkeit des Einzelnen, sich auf der Basis seines subjektiven Erfahrungsschatzes, seines Wissens, aber auch seiner Wahrnehmungs-, Imaginations- und Erlebnisfähigkeit mit Kunstwerken aktiv auseinanderzusetzen*¹⁸. Dies erfordert ein verbindliches Miteinander auf Augenhöhe. Diese ist die Voraussetzung für die Wahrung der Individualität jedes Kindes und öffnet erst den respektvollen Blick auf den anderen/das andere, welches in Begegnungen der Kunst zum Vorschein kommen kann. In der Charta der Rechte des Kindes auf Kultur ist die Voraussetzung dazu hinterlegt. Demnach sollen Kinder nicht als KonsumentInnen, sondern als kompetente und sensible Subjekte in Beziehung zu Kunst treten.¹⁹ In dieser Forderung enthalten ist das Zugeständnis, dass Kinder anders und Anderes wahrnehmen und auch anders bewerten, dass sie eine eigene Haltung gegenüber künstlerischen Artefakten und dem Erleben von Situationen der Kunst mitbringen und ausbilden.

Was Jens Roselt für die Zuschaukunst von Theaterbesucher einfordert, nämlich die Anerkennung und Akzeptanz, dass es neben *Schauspielstilen und Regiehandschriften* auch unterschiedliche *Stile des Zuschauens* gibt,²⁰ gilt entsprechend für Kindertheater. Zu bedenken ist folglich, dass nicht «die Kinder» eine Inszenierung verstehen, mögen oder kritisieren, sondern sehr unterschiedliche Einstellungen, Voraussetzungen und soziale Kontexte mit im Spiel sind und die Wahrnehmungs- und Erlebnisbildung jedes einzelnen Kindes prädisponieren. Die individuellen Prozesse fallen zusammen mit jeweils spezifischen Gruppendynamiken, die bei Theaterbesuchen im Klassenverband wirksam sind und stärker als in losen Zuschauerverbänden Einfluss nehmen und individuelle Wahrnehmungen mit bedingen. Gerade im Kindertheater sind Rezeptionsvorgänge entsprechend erst in Relation von eigenen und kollektiven Wahrnehmungsbesonderheiten zu verstehen. Erst unter Berücksichtigung der gemeinsam erlebten Situation können Beobachtungen und Aussagen in ihrer Erlebnisbesonderheit eingeordnet, reflektiert und kommuniziert werden. Die singuläre Perspektive auf das Geschehen wird ergänzt durch den Umstand, Publikum für ein Spiel zu sein und dieses in der Art der Anwesenheit und Reaktionen als Gemeinschaft zu bezeugen. Gleichzeitig zu lachen, den Atem anzuhalten und sich des Miteinanders zu versichern zeichnet eine besondere Qualität des Erlebens von Theater aus. Beide Seiten, die individuelle und die kollektive Rezeption, interferieren sowohl während als auch im Anschluss an einen Vorstellungsbesuch. Eigene Impulse werden abgeglichen mit dem Umfeld, sodass neben dem eigenen, eigenwilligen Zuschaustil eine Kultur des Zuschauens ausgebildet wird, in der ich mich zwangsläufig veräußern und positionieren muss.

Aus dem Gesagten geht hervor, dass Zuschauen durchweg als Handeln verstanden werden kann. Die Interaktion zwischen Bühne und Publikum sowie der ZuschauerInnen untereinander ist ein aktiver und unwillkürlicher Vorgang. Intra- und intersubjektive Perspektiven treffen aufeinander und treten in den Dialog. Er korrespondiert mit der interaktiven Beziehung, die zwischen inneren und äußeren Regungen und Bewegungen, dem Ein- und Ausatmen bestehen und das Vermitteltsein von Selbst und Welt bezeugt. Im Rahmen des Forschungsprojekts sind diese interaktiven Elemente und Ereignisse

von zentralem Interesse: Wie Interaktionen und Erlebnisqualitäten zusammenwirken, welche Arten des Mitspiels hervorgebracht und worüber eine Aufmerksamkeit produziert wird, die Leerstellen generiert, ein Spiel mit Fantasie befördert und anderes entdecken lässt, steht im Mittelpunkt der Suche.

Spielflächen von Rezeptionsforschung und Suchbewegungen.

Nimmt man das Konzept des aktiven Zuschauens ernst, wird Rezeptionsforschung zu einem kreativen Prozess.²¹ Dieser muss damit umgehen, dass ästhetische Bildung in empirischen Untersuchungen ein *Möglichkeitshorizont* bleibt²². Gleichzeitig darf die Entscheidung, vorsichtig und behutsam die Prozesse der Rezeption und Stile des Zuschauens in den forschenden Blick zu nehmen, nicht darüber hinwegtäuschen, dass auf diesem Weg automatisch Rezeption mitproduziert wird. Wie Stücke im Klassenzusammenhang behandelt, welche Nachfragen gestellt und wo Spielimpulse angezettelt werden, beeinflusst die Rekapitulation und Verarbeitung von Wahrnehmungen der Theatersituation und steuert unwillkürlich die Auseinandersetzung. In der Konsequenz kommt es zu veränderten Sichtweisen und wiederum neuen Prozessen der Wahrnehmung und Deutung des Gesehenen und Erlebten.

Es muss folglich kein Hehl daraus gemacht werden, dass gerade in dieser feed-back-Schleife ein Potenzial für Bildungsprozesse liegt. Ästhetische Kommunikation im Kindertheater müsste nach Spielweisen für die produktive Bezugnahme auf Aufführungen suchen und die vielfältigen und komplexen Relationen zwischen Gesehenem und Gesagtem, Gedachtem und Gespieltem austarieren. Gelänge dies, könnten Rezeption und Kunstvermittlung Hand in Hand laufen und bildungsrelevante Praktiken begründen. *Der Rezeptionsprozess ist also analog zum künstlerischen Schaffensprozess ein Problemlösungs- und Erkenntnisprozess mit dem Ziel, das Werk zu erschließen, er ist jedoch kein linearer Prozess, der einem Algorithmus folgt, sondern vielmehr ein heuristischer Prozess, der sich durch die Verflechtung simultan ablaufender Gedanken- und Handlungsstränge definiert*²³. Wie diese in forschender Absicht aufgegriffen und formatiert und

welche Auseinandersetzungen angestiftet werden, ist einflussreich für Bildungspotenziale und prägt die Forschungsergebnisse.

Die Aufmerksamkeitslenkung durch den konkreten Forschungsvorgang lässt sich über eine Triangulation unterschiedlicher Verfahrensweisen zumindest ansatzweise kontrollieren. Die Zusammenstellung der einzelnen Methoden muss für die Rezipientengruppe Primarschulkinder passfähig sein und die einzelnen Inszenierungen in ihrer inhaltlichen und ästhetischen Spezifik zur Geltung kommen lassen. In der Triangulation müssen entsprechend wesentliche Aspekte der Rezeptionskompetenzen von Kindern mit den Besonderheiten der theatralen Ereignisse und im Hinblick auf die parallel ablaufenden individuellen und kollektiven Vorgänge sinnfällig werden. Eine der Grundvoraussetzungen ist die Kombination von erlebnis- und erkenntnisfördernden Methoden, die *Raum für individuelle, flexible und möglicherweise auch unkonventionelle Denkbewegungen unter Einbeziehung von kognitiven Fähigkeiten im Analysieren, Vergleichen, Schlussfolgern usw. (...) schaffen, die in die Gefühls- und Erlebniswelt der Kinder integriert werden können*²⁴. Die Ausgangspunkte in den Untersuchungsverfahren sind vorzugsweise auf unterschiedliche Zugänge zu legen, sodass verbales, verbales und leibgebundenes Ausdrucksvermögen der Kinder Spielräume zugestanden bekommt.

Jeweils sinnstiftend bleibt die Suche nach den bemerkenswerten Interaktionen zwischen Aufführung und Zuschauenden, die durch ein sinnlich-sinnhaftes Wechselverhältnis erzeugt werden. Die dialogische Bezugnahme konzentriert das Forschungsanliegen auf kind-spezifische Verstehensleistungen und markiert, an welchen Inszenierungsmomenten inhaltliche oder ästhetische Fragen und Auseinandersetzungen Bedeutungsspuren hinterlassen. Dabei geht es nicht darum, *eine im Kunstwerk vorhandene Bedeutung zu erkunden, sondern Sinn und Bedeutung aus der Interaktion zwischen Subjekten und Werk, und in Abhängigkeit von beiden, zu entwickeln. Dies kann in der Grundschule sowohl auf begrifflich-rationalem als auch nonverbal-handlungsorientiertem Weg erfolgen. Beides sind genuine Modi des Verstehens von Kunstwerken, die gerade in ihrer Verschränkung das kindliche Rezipieren fördern und unterstützen können*²⁵.

In diesem konkreten Fall werden Kinder bei ihrem Aufführungsbesuch begleitet und beobachtet. Einige Tage später finden Klassengespräche, Interviews und gestalterische Spielverfahren statt. Das in den Fallstudien gewonnene Material wird ausgewertet, wobei *jede Art szientistischer oder hermeneutischer Orthodoxie eher erkenntnis-hemmend* und extreme Operationen wie *ausführlich ausgearbeitete hermeneutische Einzelinterpretationen* oder die über *einfache Häufigkeitsverteilungen* hinaus weisenden *statistischen Prüf-Operationen* keine Gültigkeit besitzen.²⁶ Die Untersuchungen orientieren sich vielmehr an einer qualitativen empirischen Kindheitsforschung und sind bestrebt, kognitive und emotionale, kollektive und individuelle, spontane und zeitlich verzögerte Äußerungen und Ausdrucksweisen in den Blick zu bekommen. Die Kinder werden also einerseits in ihren Verhaltensweisen beobachtet und zu ihrem Inszenierungsverständnis befragt, andererseits wird ihren gestalterischen Impulsen und szenischen Fantasien Raum gegeben. Beschreiben, Nachspielen und Erzählen wird dabei als eine reflexive Auseinandersetzung mit dem Rezeptionsereignis verstanden und in diesem Sinne als bewusste Handlung und Haltung gegenüber dem unmittelbaren Erlebnis während des Aufführungsbesuchs behauptet. Hier tritt, so die Annahme, *das Ich mit dem Selbst in eine artikulierte Beziehung ein*²⁷ und macht ästhetische Erfahrungen des Einzelnen und im Einzelnen zugänglich. Wie Kinder die Balance zwischen ihrer alltäglichen Pragmatik und den Ereignissen der Kunst bewältigen, welche Integrationsleistungen sie unternehmen und was davon sie zu Perspektivwechseln auf Alltägliches veranlasst, weist auf das ästhetisch bildende Potenzial von Kindertheater als Möglichkeitsraum hin.

Verknüpft mit dem Versuch, forschend Verstehensprozesse zu konstruieren und zu rekonstruieren, ist die stetige Selbstbefragung der Vorgehensweise und ihrer De- und Neukonstruktion. Neben den thematisch orientierten Diskussionen der Rezeptionsforschung sind methodische Reflexionen und Quervergleiche zentrale Medien der Erkenntnisproduktion. Sie liegen sowohl auf inhaltlicher wie methodischer Ebene. Im Verlauf des Feldversuchs haben hier permanent Anpassungen stattgefunden und zu modifizierten Settings für die Zusammenarbeit mit den Kindern geführt. Diese gewollte Unebenheit

wird in den Analysen offen gelegt und in den Methodenreflexionen explizit zum Thema.

Um die Rezeptionsforschung in einen größeren Kontext einordnen zu können bildet im ersten Teil der Publikation die theaterwissenschaftliche Reflexion auf Rezeptionsprozesse im Kindertheater (Wartemann: *Doing Reception*) zusammen mit der Skizze des methodischen Ausgangs-Settings zum Forschungsprojekt (Baumgart: *Kindern ein Sprachrohr geben*) den Einstieg in das empirische Unterfangen.

Danach folgen in zwei Kapiteln die aus dem Projektverlauf stammenden Berichte und Bestandsaufnahmen. Zuerst widmen sie sich den inhaltlichen Zugriffen, um dann methodische Reflexionen in den Mittelpunkt zu stellen: In der Reihenfolge der Aufführungsbesuche werden die beobachteten Rezeptionsprozesse zu den Inszenierungen von *Nebensache* (Baumgart: *Die Geschichte vom Bauern, der Frau, Kinder und Hof verlor.*), *D Prinzessin uf dr Erbse* (Bihl: *Sie sieht megaschön aus!*) und *Die schwarze Spinne* (Giordano-Roth: *Von Gruselmomenten und Schauergeräten*) vorgestellt. Der inhaltliche Diskurs wird abgeschlossen mit einer systematischen Bündelung der Ergebnisse (Giordano-Roth: *Vergleich*). In der darauf folgenden Etappe wird die Methodendiskussion anhand von Quervergleichen zwischen den Inszenierungen vollzogen. Zu Beginn stehen die Briefe der Kinder im Zentrum (Baumgart: *Briefe als Quelle der Rezeptionsforschung im Kindertheater*), gefolgt von der Frage nach Verfahren freier Gestaltung (Bihl: *Im Spiel übers Spiel*), den Interviewstrategien in der Befragung von Kindern (Frais: *Analyse von Gesprächsmustern*) und der projektbegleitenden Kamera-Ethnografie (Mohn: *Rezeption machen*, eine DVD liegt der hinteren Buchinnenseite bei.)

Im dritten Teil werden einige «Begleiterscheinungen» in Augenschein genommen. *Der Zuspielder*, die Installation im Rahmen des *Blickfelder-Festivals 2011*, wird skizziert (Bihl: *Der Zuspielder*) und der wissenschaftlichen Blick auf dieses installative Zwischenergebnis geschildert (Mörsch: *But is it ABER?*).

Der vorliegende Band stellt den Versuch einer Kartierung der im Forschungsprojekt gesammelten Ansichten von und Einsichten in Landschaften dar, die gezeichnet sind von Beziehungsgefügen, die im Forschungsverlauf entstanden, gewachsen und in der vorliegenden Darstellungen zu Momentaufnahmen kristallisiert sind. Sie bil-

den Konstruktionen, durchzogen von der Not zur Rekonstruktion. Es bleiben folglich Wege, die im Versuch, Zusammenhänge herzustellen, als Karten generiert wurden.²⁸ Die Bildspur dazwischen markiert eine Schneise, die der Eigenart der Kinder in ihren Interaktionen Platz schaffen will.

Die Art und Weise, wie Kinder mit der Aufführung umgehen, bleibt zwischen den unterschiedlichen Zugängen und Ansichten verborgen. Sie scheinen vom Geschehen auf eine Art affiziert zu sein, die weit über die Möglichkeiten einer wissenschaftlichen Erhebung hinaus reicht. Ihre in künstlerischer Auseinandersetzung geweckten Wachstumsprozesse werden aller Aufmerksamkeit zum Trotz geheimnisvoll bleiben. Dieses Geheimnis können wir nur lauschend und staunend begleiten. Dazu Zeit zu geben und wohlwollend mitzufiebern, wenn es Anlässe zum Luft anhalten gibt, ist vielleicht die zentrale Qualität im Erkennen und Begleiten solch bedeutsamer Momente.

- 1 Vgl. hier stellvertretend die Aufsatzsammlung von Hans-Christoph Koller, Winfried Marotzki, Olaf Sanders (Hg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, Bielefeld 2007.
- 2 Vgl. Ulrike Hentschel, «Theaterspielen als ästhetische Bildung» in: Gerd Taube (Hg.), *Kinder spielen Theater. Methoden, Spielweisen und Strukturmodelle des Theaters mit Kindern*, Berlin 2007, S. 88–101, hier S. 99.
- 3 *Das Feld der kulturellen Kinder- und Jugendbildung*, hält Gerd Taube fest, wird von den produktiven Methoden eigener kreativer und künstlerischer Tätigkeiten der Kinder und Jugendlichen beherrscht, wodurch die rezeptiven Methoden der ästhetischen Wahrnehmung und Rezeption von Kunstwerken marginalisiert werden. Gerd Taube, *Kinder spielen Theater. Strukturmodelle, Methoden und Spielweisen des Theaters mit Kindern*, Berlin 2007, S. 16–46, hier S. 16.
- 4 Vgl. beispielsweise Ulrike Hentschel, *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*, Weinheim 1996; Mira Sack, *spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie des Probens*, Bielefeld 2011.
- 5 Als Ausnahmen sind beispielsweise zu nennen Wolfgang Schneider, «Schule des Sehens» in *Theater der Zeit* 12/2006, S. 10–13; Mira Sack, «Tut träumen weh? Zeitgenössische Theaterformate für und mit Kindern», in: Wolfgang Schneider (Hg.), *Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung*, Bielefeld 2009, S. 129–142.
- 6 Vgl. Hans-Thies Lehmann, «Ästhetik. Eine Kolumne. Über die Wünschbarkeit einer Kunst des Nicht-Verstehens», in: *Merkur*. 5/1994, S. 426–431.

- 7 Vgl. hierzu u.a.: Hans-Thies Lehmann, *Postdramatisches Theater*, Frankfurt am Main 1999; Erika Fischer-Lichte, *Ästhetik des Performativen*, Frankfurt am Main 2004; Ernst Früchtl, Josef Zimmermann, *Ästhetik der Inszenierung*, Frankfurt am Main 2001; Jan Deck, Angelika Sieburg (Hg.), *Paradoxien des Zuschauens. Die Rolle des Publikums im zeitgenössischen Theater*, Bielefeld 2008.
- 8 Ute Pinkert, «Theater von Anfang an! – Alles auf Anfang? Von der Einübung sinnlicher Wahrnehmungsweisen» in: Gabi dan Droste (Hg.), *Theater von Anfang an! Bildung, Kunst und frühe Kindheit*, Bielefeld 2009, S. 121–130, hier S. 124.
- 9 Mira Sack, «Brüderchen und Schwesterchen. Über das Verhältnis von Theaterspiel mit Kindern und Theater für Kinder», in: Gerd Taube, *Kinder spielen Theater. Strukturmodelle, Methoden und Spielweisen des Theaters mit Kindern*, Berlin 2007, S. 124–136, hier S. 136.
- 10 Patrick Primavesi, «Theater der Verunsicherung. Anmerkungen zu ‚That Night Follows Day‘ (Tim Etchells/Victoria)» in: Florian Vaßen, *Korrespondenzen. Theater – Ästhetik – Pädagogik* Berlin, Milow 2010, S. 87–98, hier S. 95.
- 11 Vgl. Sack in Taube 2007, S. 128.
- 12 Die Konfrontation mit solchen Formen und Facetten des Theaters eröffnet jungem Publikum einerseits ungewohnte und ungewöhnliche Perspektiven auf Wirklichkeit(en), fordert aber andererseits von begleitenden PädagogInnen und TheatervermittlerInnen eine erweiterte Handlungskompetenz und andere Umgangsweisen in Zusammenspiel mit den ZuschauerInnen. Zu Recht fordert Wolfgang Schneider *mehr als nur sozialpädagogisch begleitete Kunstrezeption* (Wolfgang Schneider in *Theater der Zeit* 2006, S. 11f.), um den Herausforderungen von Theater anders als mit einem das subversive Potenzial nivellierenden Realitätsprinzip entgegenzukommen.
- 13 Jürgen Kirschner und Kristin Wardetzky (Hg.), *Kinder im Theater. Dokumentation und Rezeption von Heleen Verburgs «Winterschlaf» in zwei Inszenierungen*, Frankfurt am Main 1993, S. 264.
- 14 Vgl. Mira Sack, «Weiter-Spielen als produktive Form der Theaterrezeption», in: Norbert Neuss, *Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*, Frankfurt am Main 1999, S. 325–340.
- 15 Vgl. Klaus Mollenhauer, *Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*, Weinheim, München 1996, S. 32.
- 16 Bettina Uhlig, *Kunstrezeption in der Grundschule. Zu einer grundschulspezifischen Rezeptionsmethodik*, München 2005.
- 17 Vgl. Uhlig 2005, S. 31.
- 18 ebd.
- 19 Vgl. ixypsilonzett, *Theater der Zeit* 1/2012, S. 25.
- 20 Vgl. Jens Roselt, «Stile des Zuschauens», in: Marion Bönnighausen, Gabriela Paule (Hg.), *Wege ins Theater: Spielen, Zuschauen, Urteilen*, Berlin 2011, S. 65–80, hier S. 80.
- 21 Vgl. Kristin Wardetzky, «Rezeptionsforschung», in: Gerd Koch, Marianne Streisand (Hg.), *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Berlin, Milow 2003, S. 249–250, hier S. 250.
- 22 Klaus Mollenhauer, 1996, S. 14ff.
- 23 Uhlig 2005, S. 134.
- 24 Ebd., 2005, S. 98.
- 25 Ebd., 2005, S. 105.
- 26 Vgl. Mollenhauer 1996, S. 18.
- 27 Vgl. ebd., 1996, S. 25.
- 28 Vgl. Christine Heil, «Kartierungen», in: Georg Peez, *Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung/Kunstpädagogik*, Hohengehren 2007, S. 56–66, hier S. 57.

Doing reception. Oder: Was machen junge Zuschauer- Innen im Theater?

Eine theaterwissenschaftliche Begründung von Rezeptions-
forschung im Kindertheater *Geesche Wartemann*

*Ich hatte heute ein doppeltes Vergnügen: an der Aufführung und an den Reaktionen der Kinder; das zweite ist sogar stärker als das erste. Es gab gleichsam zwei Aufführungen, auf der Bühne und im Zuschauerraum.*¹

So kommentierte Anatoli Lunatscharski, von Lenin eingesetzter Volkskommissar für das Bildungswesen, 1918 eine der ersten Vorstellungen im Großen Theater in Moskau, die speziell für Kinder und Jugendliche gespielt wurde. Seine Äußerung wird kolportiert in den Lebenserinnerungen von Natalia Saz, langjährige künstlerische Leiterin des ersten russischen Kindertheaters. Die Äußerung Lunatscharskis ist also in gewisser Weise ein Zeugnis von der Geburtsstunde des europäischen Theaters für Kinder und Jugendliche, dem das nachrevolutionäre russische Kindertheater zum Ausgangspunkt und langjährigem Vorbild diente. Lunatscharski, ein für künstlerische Experimente überaus aufgeschlossener und nicht zuletzt deswegen noch heute anerkannter russischer Kunstkritiker und Kulturpolitiker, fand ein besonderes Vergnügen an der *Aufführung im Zuschauerraum*, wie er es nennt, wird davon sogar mehr fasziniert als von der Darstellung auf der Bühne des Großen Theaters. Dieses Lob ist ambivalent; denn bis heute droht die Freude über *leuchtende Augen und rote Bäckchen* im Publikum des Kindertheaters über die fachlich-kritische Auseinandersetzung mit der Darstellung auf der Bühne zu dominieren. Problematisch wird eine solche Perspektive, wenn dadurch (1) die Darbietung der SchauspielerInnen beiläufig und beliebig wird und wenn sie (2) die Kinder zum Objekt romantischer Projektionen macht. Die Aufgabe und Herausforderung von Rezeptionsforschung besteht deshalb darin, Aufführungen als Wechselspiel zwischen Bühne und Zuschauerraum zu beschreiben. Was genau machen Kinder in einer Aufführung? Welche Rezeptionsvoraussetzungen und Rezeptionsbedürfnisse bringen sie ins Theater mit? Und wie wirkt das Theater über das Ereignis der Aufführung hinaus? Es geht bei einer solchen Rezeptionsforschung nicht allein um mögliche Wirkungen des Theaters auf die Kinder und um ihre Erfahrungen. Es geht, wie ich im Folgenden zeigen möchte, nicht zuletzt um eine Untersuchung des Theaters selbst; denn eine Aufführung im Theater

zeichnet sich dadurch aus, dass sie nur im Zusammenspiel mit ihren ZuschauerInnen entsteht.

Im Rahmen einer wissenschaftlichen Beobachtung des Wechselspiels zwischen TheatermacherInnen und ihrem Publikum im Probenprozess der Produktion *Holz klopfen*, einer Inszenierung für Kinder ab zwei Jahren des Helios Theaters aus Hamm, habe ich zusammen mit der Kamera-Ethnografin Bina Elisabeth Mohn die Performance von sehr jungen ZuschauerInnen beobachtet.² In einer Sequenz mit dem Titel *Kinderpublikum* haben wir ihre Praktiken unter den Überschriften *sitzen und stehen, trommeln und tanzen, tönen und sprechen* und *nachahmen und aufführen* systematisiert. Die Aufnahmen können zeigen, wie bewegt und still, körperlich und verbal, rhythmisch, wie fokussiert und schweifend, wie individuell und kollektiv die Rezeption im Theater ist, wenn das *konventionelle Schweigen*³, wie Christel Weiler die tradierte Verhaltensnorm von TheaterzuschauerInnen im europäisch-bürgerlichen Theater bezeichnet, nicht umfassend etabliert ist. Daraus lassen sich freilich unterschiedliche Schlussfolgerungen ziehen: Man könnte zum Beispiel über Maßnahmen nachdenken, die einer besseren Disziplinierung und Ruhe der Kinder zuträglich sind. Eine Bestuhlung zum Beispiel, die die ZuschauerInnen stärker individualisiert und den Bewegungsraum einschränkt. Eine Berührung der Körper, ein *Nach-hinten-Wegdrehen* oder *Über-die-Reihen-hinweg-Krabbeln*, wie wir es in dieser Studie beobachtet haben, wäre so deutlich erschwert und die Fokussierung auf das Bühnengeschehen erhöht. Man kann angesichts dieser Bilder aber selbstverständlich auch das *konventionelle Schweigen* als Rezeptionsideal hinterfragen. So gesehen fasziniert *die Performance* der ZuschauerInnen im Kindertheater, weil wir uns als Erwachsene im Spiegel der Kinder die eigene körperliche Disziplinierung vergegenwärtigen können. Die Konvention des möglichst unauffälligen Zuschauens wird im Umspielen der Konvention durch die Kinder thematisiert. Einerseits sitzen auch diese kleinsten Kinder in ordentlicher Reihe dem Bühnengeschehen gegenüber. Gleichzeitig finden sie vielfältige Möglichkeiten, dieses Sitzen zu variieren und auszutesten. Anregend für eine theaterwissenschaftliche Reflexion ist dieses Publikum insoweit, als dass die Konvention in ihrem Umspielen gleichzeitig bewusst und hinterfragt wird. Im Regelbruch tritt die Spielregel

hervor und wird gleichzeitig überschritten. Was als angemessenes Zuschauerverhalten gilt, steht neu zur Verhandlung. *Im Sinne de Certeaus gilt es zu untersuchen, welchen Gebrauch Zuschauer vom Theater machen und wie dieses Tun das Theater selbst verändert*, fordert Jens Roselt in seiner *Phänomenologie des Theaters*⁴. Die kamera-ethnografische Beobachtung richtet die Aufmerksamkeit in genau diesem Sinn auf den Gebrauch, die Praktiken der Kinder im Zuschauerraum des Theaters. Und es zeigt sich, wie die Kinder als nicht-perfekte ZuschauerInnen ebenso originelle wie deutlich sicht- und hörbare Praktiken des Zuschauens vollziehen. So potenzieren sie den Ereignischarakter des Theaters, wie er in aktuellen theaterwissenschaftlichen Publikationen beschrieben wird: *Als theoretischer Begriff ersetzt Ereignis ältere Auffassungen der Theateraufführung als Werk oder als Produkt, das einem Publikum angeboten wird. Im Gegensatz zu Werk und Produkt ist Ereignis eine dynamische Kategorie, die von einem gleichzeitigen und wechselseitigen Zusammenwirken von Akteuren und Zuschauern ausgeht*⁵, formuliert der schwedische Theaterwissenschaftler und Rezeptionsforscher Willmar Sauter. Und ergänzend heißt es bei Erika Fischer-Lichte: *Eine Aufführung ist auch in diesem Sinne als ein Ereignis zu begreifen, als keiner der an ihr beteiligten volle Verfügungsgewalt über sie hat. Denn sie stößt den Beteiligten – vor allem natürlich den Zuschauern – zu, widerfährt ihnen*⁶. Im Kinder- und Jugendtheater wird aufgrund der vergleichsweise unberechenbaren Zuschauerpraktiken der Kontrollverlust auch auf Seiten der DarstellerInnen erhöht, und so die Dynamik des Geschehens und der Ereignischarakter insgesamt intensiviert.

Zur Qualität wird das Verhalten der jungen ZuschauerInnen allerdings nicht erst im Regelbruch und aufgrund der skizzierten Unberechenbarkeit. Zur Qualität im Sinne eines dynamischen Geschehens tragen Kinder im Zuschauerraum schon durch ihre vergleichsweise deutlich sicht- und hörbaren, körperlichen Rezeptionspraktiken bei. Das *Zwischengeschehen* zwischen DarstellerInnen und ZuschauerInnen, wie es Jens Roselt in seiner *Phänomenologie des Theaters* erörtert, wird mit jungen ZuschauerInnen besonders anschaulich, während es im bürgerlichen Theater mit seinem *konventionell schwei-*

genden Publikum vor allem in Momenten besonderer Emotionalität spürbar wird. Erst im Moment der Störungen oder beim Skandal lassen sich brave Erwachsene zu Zwischenrufen hinreißen, bleiben sie nicht länger auf dem ihnen zugewiesenen Platz hocken. Im Theater für Kinder ist hingegen alltäglicher und sichtbarer, was Max Herrmann als das *theatralisch Entscheidendste* bestimmt hat: Von zentraler Bedeutung der Aufführung sei nicht die interpretatorische Aktivität der ZuschauerInnen, sondern der körperliche Prozess, den er als Ansteckung bezeichnet. Zitiert nach Fischer-Lichte heißt es wörtlich: (...) *in einem heimlichen Nacherleben, in einer schattenhaften Nachbildung der schauspielerischen Leistung, in einer Aufnahme nicht so sehr durch den Gesichtssinn wie vielmehr durch das Körpergefühl, in einem geheimen Drang, die gleichen Bewegungen auszuführen, den gleichen Stimmenklang in der Kehle hervorzubringen*⁷ – in eben diesen Aktivitäten zeige sich der Beitrag der ZuschauerInnen zur Aufführung als Ereignis. Insbesondere die aller kleinsten, aber auch noch ältere Kinder agieren weniger heimlich. Für DarstellerInnen und RezeptionsforscherInnen wird dieses Moment leiblicher Intersubjektivität im Theater so besonders gut sichtbar. Insgesamt, so wird hoffentlich deutlich, eignet sich das Theater für Kinder als ein besonders interessantes und ergiebiges Gegenstandsfeld eines aktuellen Theaters als Aufführung.

Diese Rezeptionshaltung des jungen Publikums wird in jeder zweiten theoretischen Auseinandersetzung mit dem Kindertheater erwähnt, unkt allerdings Gerd Taube in einem Artikel, dem er nichtsdestotrotz selbst den Titel gibt: Der Zuschauer als Akteur und der Akteur als lernender Zuschauer. Die wichtigsten Programmatiken des Kindertheaters im 20. Jahrhundert, so Gerd Taube weiter, stellen alle *am Beginn ihrer programmatischen Texte zum Kindertheater den kindlichen Zuschauer als entscheidendes Prinzip in den Mittelpunkt (...)*⁸. Mit anderen Worten: Dass der Zuschauer konstitutiv ist für das Theater und schon gar das Kinder- und Jugendtheater, ist natürlich eine Binsenweisheit und in dieser allgemeinsten Formulierung banal. Es bedarf also einer genaueren Bestimmung, wovon eigentlich die Rede ist: *Der Zuschauer als Akteur, die Wiederentdeckung des Zuschauers, der Zuschauer als primärer Spieler, der Zuschaukünstler*

und auch die *leibliche Ko-Präsenz von DarstellerInnen und ZuschauerInnen* sind wohl die prominentesten Formulierungen, denen eines gemeinsam ist: Sie positionieren sich gegen ein Theaterverständnis, in dem ZuschauerInnen als Empfänger im Kommunikationsgeschehen Theater auf Passivität festgelegt werden. Die Kritik der Passivität ist politisch und pädagogisch motiviert, aber auch durch das Bemühen, Theater von anderen Künsten und Medien abzugrenzen. Als spezifisches Merkmal und Qualität des Theaters wird immer wieder die Gleichzeitigkeit von Produktion und Rezeption hervorgehoben. Sie eröffnet und verlangt ein Mitspiel der RezipientInnen, schreibt ihm und ihr Einflussmöglichkeiten zu, nimmt sie und ihn aber umgekehrt auch in die Verantwortung für die Aufführung als Ereignis. *Theater ist so anstrengend!*, entgegnete mir einmal eine 16-jährige Realschülerin, als ich sie nach dem Unterschied zwischen Kino und Theater fragte. Welche Handlungsspielräume den ZuschauerInnen allerdings im Einzelnen zgedacht werden, variiert historisch und typologisch beträchtlich. Ist schon die Sinnproduktion eines äußerlich unauffälligen Zuschauers als Aktivität zu bezeichnen? Oder ist erst in partizipatorischen Theaterkonzepten, in denen ZuschauerInnen auch physisch bewegt werden und die Bühne betreten, sinnvoll von einer Aktivierung der ZuschauerInnen zu reden? Wie stark wollen TheatermacherInnen das Spielgeschehen und damit auch die Aktivität der ZuschauerInnen kontrollieren? Oder wie groß sind der Kontrollverlust und Spielraum für Improvisationen? Was genau heißt es also, den *kindlichen Zuschauer als entscheidendes Prinzip in den Mittelpunkt* zu stellen? Rezeptionsforschung hat hier die Aufgabe, den zahlreichen programmatischen Formulierungen eine genaue Beschreibung konkreter Praxis zur Seite zu stellen. Was passiert auf der Bühne, im Zuschauerraum und im Dazwischen?

Lange Zeit war das Kinder- und Jugendtheater in festem wirkungsästhetischen Griff – das heißt, Theater für Kinder und Jugendliche zielte vor allem darauf, Bildungsprozesse bei seinen ZuschauerInnen zu initiieren: *Unser Adressat, unser Zuschauer ist der junge, heranwachsende Mensch, er ist noch Suchender, Fragender, Lernender, am Anfang seiner Individualentwicklung Stehender. Das verlangt genaues Wissen um den Entwicklungsstand der jeweiligen Alters-*

stufe und künstlerische Arbeit für einen bestimmten Adressaten. Theater als ein Angebot für den jungen Zuschauer (...) nutzt die Möglichkeit und Chance, auf Persönlichkeitsentwicklung mit seinen, mit künstlerischen Mitteln Einfluss zu nehmen, schreibt exemplarisch Christel Hoffmann zur Konzeption des Theaters der Freundschaft.⁹ In Westdeutschland wurde in den 70er-Jahren der Begriff des emanzipatorischen Theaters geprägt. *«Mutmach-Theater» ist übrigens mein Lieblingswort für Grips*, sagt Volker Ludwig noch heute auf der aktuellen Homepage seines traditionsreichen Kinder- und Jugendtheaters.¹⁰ Im Primat der Wirkungsästhetik zeigt sich die Kontinuität der pädagogischen Tradition des Kindertheaters.¹¹ Zwar wurde diese wirkungsästhetische Konzeption des Kinder- und Jugendtheaters vor allem von den TheatermacherInnen selbst seit den 80er-Jahren zunehmend hinterfragt und als Einschränkung ihrer künstlerischen Freiheit empfunden. Unter dem Label Kunst versuchte man sich von jeder pädagogischen Legitimation loszusagen. Doch diese Entwicklung hinterlässt bis heute eine Leerstelle und Klärungsbedarf. *When art for children becomes art, it is no longer art for children*¹², behauptet die dänische Kinderliteraturwissenschaftlerin Beth Juncker ebenso pointiert wie provokativ. Welche Funktion hat ein Theater für Kinder und für Jugendliche, wenn das pädagogische Paradigma nicht mehr gilt, demzufolge das Theater zur Entwicklung der Kinder und Jugendlichen beitragen will? Wie lässt sich das Kinder- und Jugendtheater als Spezialtheater überhaupt noch begründen, fragt Ingrid Hentschel Ende der 90er-Jahre in ihrem Artikel *Über Grenzverwischungen und ihre Folgen*, in dem sie aufzeigt, wie eine umfassende Egalisierung im Generationenverhältnis westlicher Gesellschaften und die neue ästhetische Orientierung die Idee eines Theaters für Kinder- und Jugendliche grundsätzlich in Frage stellt. Wenn sie dann der künstlerischen Orientierung des Kinder- und Jugendtheaters am Erwachsenentheater zustimmt und darüber hinaus als mögliche Spezifika eine *Zukunftsorientierung*, eine damit verbundene *positive Grundhaltung* und eine *Sympathie* der TheatermacherInnen für ihr Publikum ausmacht, beschreibt Ingrid Hentschel noch einmal mögliche programmatische Ziele der erwachsenen TheatermacherInnen.¹³ Die bereits erwähnte dänische Literaturwissenschaftlerin Beth Juncker vollzieht im Vergleich dazu einen entscheidenden Per-

spektivwechsel. Sie beschreibt, wie ein verändertes Kindheitsbild, eine Sicht auf Kinder und Jugendliche nicht als *becomings*, sondern als *beings*, in ihrem eigenen Forschungsprozess zu einem grundsätzlichen Umdenken führte: *A «cultural paradigm» built on the notion of children as conscious and sensitive reflexive and focusing on them as beings challenges the traditional research question and turns it upside down. The paradigm did not ask: What can society, psychology, art, educational and media strategies do to children? The paradigm asked instead: What do children themselves do with society, art, and media?*¹⁴ Die Frage nach spezifischen Merkmalen, Herausforderungen in der künstlerischen Praxis und Methoden der wissenschaftlichen Reflexion eines Theaters, in dem Kinder und Jugendliche die Zuschauerrollen übernehmen, muss folglich den Blick auf die ZuschauerInnen selbst lenken und nicht allein wirkungsästhetische Programme und Inszenierungskonzepte untersuchen. Kinder und Jugendliche rücken in den Mittelpunkt des Theaters, nicht nur als dramaturgisches Objekt, sondern auch als dramaturgische Subjekte – um es in der Terminologie von Volker Klotz *Dramaturgie des Publikums*¹⁵ zu formulieren. Kinder und Jugendliche sind so nicht nur Zielgruppe einer wie auch immer gedachten Inszenierung, sondern MitspielerInnen der Aufführung.

Für eine aktuelle Rezeptionsforschung ergibt sich aus diesen Überlegungen, dass sie die theoretischen Beschreibungen eines Theaters als Aufführung empirisch stützen und erweitern kann, indem sie Formen der Teilhabe junger ZuschauerInnen in einzelnen Aufführungen beobachtet und beschreibt. Auch die Deutungen im Anschluss an ein Theatererlebnis im Sinne eines *nach dem Spiel ist vor dem Spiel*, sind von Interesse und tragen über die Aufführung hinaus zu Einsichten über Varianten und Entwicklungen im Theatererleben bei. Eine solche Rezeptionsforschung schafft Grundlagen für eine Kreativität der erwachsenen TheatermacherInnen im Sinne eines erweiterten Verständnisses von Kreativität, wie es Jens Roselt skizziert: *Kreativ sein hieße demnach nicht, dass man bestimmte Intentionen verfolgt, Aussage- oder Formabsichten entwirft und materiell zu gestalten sucht. Es geht also nicht um die strategische Transformation von Sinn in Sinnlichkeit, vielmehr meint Kreativität, sich auf*

*Umstände, Situationen oder Materialien einzulassen, sich von Menschen und Dingen in Anspruch nehmen zu lassen (...).*¹⁶ Die Frage danach, was junge ZuschauerInnen im Theater machen, ist in diesem Sinne eine Frage danach, wie sich die TheatermacherInnen von den Kindern in Anspruch nehmen lassen. Es ist ein Gegengewicht zur gängigen Vorstellung von einem Theater *für* Kinder und *für* Jugendliche, das paradoxerweise die Erfahrungsweisen seines konkreten Publikums kaum in den Blick nimmt. Die den Erzählungen nach umfangreichen Rezeptionsforschungen der großen Kindertheater der DDR sind leider kaum publiziert und so heute nicht verfügbar. Die von Gerd Taube weiter oben zitierte Feststellung, dass in jeder zweiten theoretischen Erörterung die Rezeptionshaltung des jungen Publikums thematisiert werde, kommt also über die bloße Feststellung eines grundsätzlich sehr lebendigen Publikums selten hinaus. Sie bleibt anekdotisch wie in dem eingangs zitierten Kommentar Lunatscharskis. Es braucht daher aktuelle Beschreibungen, die Grundlage wären eine Spezifik des Kinder- und Jugendtheaters zu markieren: als Beschreibung eines spezifischen *Zwischengeschehens*. Eine aktuelle Rezeptionsforschung im Kindertheater ist also durch die oben skizzierte Position der Kindheitsforschung, die nach den Praktiken von Kindern und Jugendlichen fragt und eine aktuelle Theaterwissenschaft begründet, die eine aufführungsanalytische Perspektive nahelegt. Kindheitsbild und theatertheoretische Konzeption fundieren eine empirische Beobachtung der Kinder im Theater, die auch im Kindertheater noch mehr Wunsch als Wirklichkeit ist. Die kameraethnografische Beobachtung der Experimentierfelder des Helios Theaters hat sich als Beitrag einer solchen Forschung verstanden und das hier dokumentierte Zürcher Forschungsprojekt *Ästhetische Kommunikation im Kindertheater* wird weitere wertvolle Beobachtungen beisteuern.

Um Missverständnissen vorzubeugen scheint mir abschließend noch eine Anmerkung sinnvoll: Der aufführungstheoretische Ansatz, der Theater als Wechselspiel zwischen DarstellerInnen und ZuschauerInnen beschreibt, hebt grundsätzlich die Bedeutung der ZuschauerInnen als MitspielerInnen der Aufführung hervor. Zum Akteur im Sinne des emanzipatorischen Kinder- und Jugendtheaters, das Kin-

der und Jugendliche als handlungsmächtige Subjekte entwarf, die das Theater und die Welt eroberten, wird der Zuschauer dabei aber nicht. *Die Ereignishaftigkeit der Aufführung eröffnet den an ihr Teilnehmenden und vor allem den Zuschauern eine ganz spezifische Art der Erfahrung. In der Aufführung erfahren sie sich als Subjekte, die ihren Gang mitbestimmen und sich zugleich von ihm bestimmen lassen, als weder völlig autonom, noch als völlig fremdbestimmt.*¹⁷ Eine Fokussierung auf die ZuschauerInnen und ihre Praktiken, wie ich sie im Nachdenken über aktuelle Rezeptionsforschung hier formuliert habe, ist deshalb selbstverständlich einseitig. Selbstverständlich ist das Theaterereignis wesentlich vorgeprägt durch die Inszenierung der TheatermacherInnen: *Die Frage nach der Teilhabe des Publikums am Theaterereignis hat deshalb das Verhältnis von Planbarkeit und Spontaneität, von Strategie und Anarchie, von Willkür und Freiheit zu thematisieren. Es geht damit um den Spielraum, der zwischen Akteuren und Zuschauern geschaffen wird.*¹⁸ Auch dramen- und inszenierungsanalytische Reflexionen sind deshalb sinnvolle Bestandteile von Rezeptionsforschung, da Inszenierungskonzepte wichtige Bedingungen für jedes Aufführungsereignis darstellen. Die besondere Leistung empirischer Beobachtungen bleibt es aber, die Performance der ZuschauerInnen stärker als bisher wahrzunehmen und zu beschreiben.

- 1 Natalia Saz, *Kinder im Theater. Erinnerungen*, Berlin 1966, S. 63.
- 2 Bina Elisabeth Mohn, Gesche Wartemann, *Wechselspiele im Experimentierfeld Kindertheater*, DVD, IVE Institut für Visuelle Ethnographie, Göttingen 2009.
- 3 Christel Weiler, «Dialoge mit dem Publikum», in: Jan Deck, Angelika Sieburg (Hg.), *Paradoxien des Zuschauens. Die Rolle des Publikums im zeitgenössischen Theater*, Bielefeld 2008, S. 27–39, hier S. 28.
- 4 Jens Roselt, *Phänomenologie des Theaters*, München 2008, S. 55.
- 5 Willmar Sauter, «Ereignis», in: Erika Fischer Lichte, Doris Kolesch, Matthias Warstat (Hg.), *Metzler Lexikon Theatertheorie*, Stuttgart 2005, S. 93.
- 6 Erika Fischer-Lichte, *Theaterwissenschaft. Eine Einführung in die Grundlagen des Faches*, Tübingen und Basel 2010, S. 60.
- 7 Ebd., S. 17.
- 8 Gerd Taube, «Der Zuschauer als Akteur und der Akteur als lernender Zuschauer. Methoden und Konzepte für ein Theater der Begegnung von Kindern, Kunst und Künstlern», in: Eckhard Mittelstädt (Hg.), *Grimm & Grips* 18, S. 41–58.

- 9 Christel Hoffmann, «Überlegungen zur Konzeption für die Arbeit des Theaters der Freundschaft», in: Verband der Theaterschaffenden der Deutschen Demokratischen Republik (Hg.), *Material zum Theater. Beiträge zur Theorie und Praxis des sozialistischen Theaters*, Nr. 223, Heft 73, S. 17–31, hier: S. 21.
- 10 <http://www.grips-theater.de/grips> (Zugriff am 3.05.2012).
- 11 Vgl. Ingrid Hentschel, «Das Kind ist gut, das Leben schlecht ... oder wer sieht eigentlich durch den Spiegel? Kindheitsbilder im emanzipatorischen Kindertheater», in: Jörg Richard (Hg.), *Kindheitsbilder im Theater*, Frankfurt am Main 1994, S. 17–35, hier S. 21.
- 12 Beth Juncker, *Om processen. Det æstetiske betydning i børns kultur*, København 2006, S. 243.
- 13 Ingrid Hentschel, «Über Grenzverwischungen und ihre Folgen. Hat das Kindertheater als Spezialtheater noch Zukunft?», in: Annett Israel, Silke Riemann (Hg.), *Das andere Publikum*, Berlin 1996, S. 31–47.
- 14 Beth Juncker 2006, S. 243.
- 15 Volker Klotz, *Dramaturgie des Publikums. Wie Bühne und Publikum auf einander eingehen: insbesondere bei Raimund, Büchner, Wedekind, Horvath, Gatti und im politischen Agitationstheater*, München 1976.
- 16 Roselt 2008, S. 174.
- 17 Fischer-Lichte 2010, S. 60.
- 18 Roselt 2008, S. 51.

Kindern ein Sprachrohr geben.

Rezeptionsforschung im professionellen Theater für Kinder
Charlotte Baumgart

Einführung

Der Altersunterschied zwischen ProduzentInnen und RezipientInnen ist das wohl augenfälligste Charakteristikum im Kindertheater. Erwachsene machen Theater für Kinder, Erwachsene entscheiden, welche Stücke Kinder schauen, welche Inhalte vermittelt werden und welche ästhetischen Formen Kinder ansprechen könnten. Nach Wartemann beginnt *Rezeptionsforschung im Kinder- und Jugendtheater damit, (die) Asymmetrie im Verhältnis der Generationen zu problematisieren*.¹ Rezeptionsforschung im Kindertheater heißt darum, die Konzepte, Maßstäbe und die Haltung der erwachsenen Theatermacher gegenüber den Kindern zu überprüfen. Es bedeutet, den Kindern Ausdrucksmöglichkeiten anzubieten, um ihre Gefühle, Gedanken, Wünsche und Meinungen für die Erwachsenen sichtbar zu machen.

Die Bibliographie zur Rezeptionsforschung im Kinder- und Jugendtheater ist ernüchternd. (Theater-)Wissenschaftliche, empirische Untersuchungen (zu Rezeptionserwartungen, Rezeptionskompetenzen und dem Rezeptionsprozess generell) sind kaum vorhanden.² Die größte Forschungsaktivität in diesem Bereich fand in der ehemaligen DDR unter dem Dach des Ostberliner *Theaters der Freundschaft* statt. Hier entwickelte die Theaterpädagogin Kristin Wardetzky Strategien und Methoden zur Erforschung des Rezeptionsverhaltens von Kindern und Jugendlichen. Diese Forschungen waren jedoch keine großflächigen wissenschaftlichen Untersuchungen. Vielmehr bestand ein konkretes Interesse an der Wirkung einer Inszenierung, mit dem Ziel, die künstlerischen Prozesse am Theater neu zu befruchten. Theaterproduktionen, wie auch die gesamte Kunstproduktion in der DDR, wurden als Aufforderung zur Schaffung eines gemeinsamen sozialistischen Bewusstseins verstanden. So resultierte die Kontaktaufnahme mit dem jungen Publikum damals aus der Absicht, ein Theater zu kreieren, das *kritisch-emanzipatorisches Bewusstsein erzeugt, Lust aufs Einmischen in die gesellschaftliche Realität macht und Träume als eine Art Sprengsätze in den Boden der Wirklichkeit verpflanzt*.³

Heute wird von TheoretikerInnen und TheatermacherInnen wieder verstärkt die Forderung nach einer allgemeinen und flächendeckenden Entwicklung der Rezeptionsforschung im Kinder- und Jugendtheater laut. Jürgen Kirschner, Leiter des Kinder- und Jugendtheaterzentrums Frankfurt, verlangt für die Weiterentwicklung dieses Bereichs verstärkten Fachaustausch bei lokalen und überregionalen Projekten, die mögliche Erweiterung der empirischen Basis auf Verbandsebene und die Einbindung in die jeweiligen Ausbildungsgänge. In seinem Beitrag *Kinder und Jugendliche als Partner im Jahrbuch für Kulturpolitik 2005* nennt er fünf Felder zur Förderung des Kinder- und Jugendtheaters, darunter auch die Förderung interdisziplinärer Begleitforschung der Rezeptionsforschung an den Universitäten und Hochschulen.⁴

Ein wichtiger Aspekt für die Notwendigkeit von Rezeptionsforschung besteht nach Wartemann in der aktuellen künstlerischen Entwicklung des Kinder- und Jugendtheaters. Wartemann begründet dies wie folgt: *Sobald die ästhetischen Experimente mutiger und die Erzählweisen komplexer werden, wird die Frage nach den Rezeptionskompetenzen der Zuschauer dringlicher; denn nicht jeder Interpretationsspielraum wird von den Kindern und Jugendlichen selbstbewusst und lustvoll genutzt.*⁵

Vielen TheatermacherInnen geht es heute darum, dem Publikum Freiraum für eigene Interpretationsspielräume zu lassen und die Lust am Erforschen und Entdecken, am Verknüpfen und Assoziieren zu provozieren. Aus diesem Anliegen heraus entstehen Stücke, die in ihrer Dramaturgie vielschichtig und in ihren Darstellungsformen experimentell sind. Für die Entwicklung einer spezifischen Fragestellung im Feld der Rezeptionsforschung ist eine These von Jens Roselt interessant. Er stellt fest, dass *das Spannungsverhältnis von Erleben und Erfahren sowie von Verstehen und Interpretieren ein zentraler Aspekt der Wahrnehmung ästhetischer Prozesse im Theater ist*⁶. Den Zweck von Theater sieht Roselt nicht nur darin, *die Zuschauer zu befriedigen, indem ihren Erwartungen entsprochen wird, sondern sie Krisensituationen auszusetzen, die sie und ihre Erwartungen infrage stellen*. Hier lässt sich nachfragen, wann solche Wahrnehmungskrisen bei den Zuschauern entstehen und wann und wie sie für die Auseinandersetzung mit Aufführungen fruchtbar werden.

Wie gehen Kinder mit ungewohnten Darstellungsformen um? Wie begreifen sie komplexe Erzählweisen und Inhalte?

Einen weiteren Ausgangspunkt für unsere Rezeptionsforschung bietet eine andere wichtige Entwicklung im Kindertheater. In der Geschichte des Kindertheaters gibt es verschiedene Formen der Interaktion, das heisst das Publikum am Ereignis der Aufführung selbst partizipieren zu lassen, vom Mitspieltheater der 70er-Jahre bis zum Forumtheater von Boal. Diese Formen der Partizipation sollen DarstellerInnen und ZuschauerInnen auf eine Ebene heben und damit die asymmetrische Grundstruktur abschwächen.⁷ Nach Sinje Kuhn ist in den letzten Jahren parallel zur Entwicklung im Erwachsenentheater eine Tendenz zu erkennen, bei der Kinder-TheatermacherInnen sich erneut mit Formen der Partizipation des Publikums an der Aufführung beschäftigen. Sie führt an, dass die gegenwärtigen Modelle einer Publikumsbeteiligung anders seien als beispielsweise die Mitspielmodelle der 1970er-Jahre. Statt auf eine klassische Aufführungssituation zielten diese Modelle auf die Gestaltung von Situationen in Gemeinschaft mit den Zuschauern.⁸ Die Theater öffnen sich stärker hin zur Wirklichkeit der Interaktion, zur Performance, zu sozialer Intervention, Spiel und politischer Aktion.⁹ Für die Rezeptionsforschung ergeben sich hieraus folgende Fragen: Welche konkreten interaktiven Anlässe bieten zeitgenössische Kindertheaterinszenierungen, um mit den jungen ZuschauerInnen in einen Dialog zu treten? Wie sieht die Form der Kontaktaufnahme aus? Welche Beziehung entsteht dabei zwischen DarstellerInnen und Kindern? Und welche Denk-, Erfahrungs- und Erlebnissräume werden bei den Kindern eröffnet?

Das Forschungsprojekt

Ästhetische Kommunikation im Kindertheater

Die oben erläuterten Entwicklungen und daraus resultierenden Fragestellungen für eine aktuelle Rezeptionsforschung im Theater für Kinder waren Grundlage des Forschungsprojekts *Ästhetische Kommunikation im Kindertheater* von 2009 bis 2011. Das Projekt ist entstanden am *Institute for the Performing Arts and Film* der Zürcher Hochschule der Künste in Kooperation mit der Pädagogischen

Hochschule Zürich und dem Praxispartner schule&kultur der Bildungsdirektion Kanton Zürich.¹⁰

Ziel des Projekts war es, die spezifischen Erlebnisqualitäten von Kindern in zeitgenössischen Theaterinszenierungen für junges Publikum zu untersuchen. Dabei sollte insbesondere die Interaktion zwischen ZuschauerInnen und DarstellerInnen in den Blick genommen werden. Ausgangspunkt des Projekts waren drei ausgewählte Inszenierungen, die jeweils unterschiedliche Darstellungsformen aufweisen und somit ein möglichst breites Spektrum der Formenvielfalt professionellen Kindertheaterschaffens abdecken:

Das erste Stück bildete die Inszenierung *Nebensache* in der Bearbeitung des jungen Ensembles Stuttgart mit dem Schauspieler Peter Rinderknecht. Das Stück spielt je nach Veranstaltungsort in einem Keller, einer Scheune oder einer Ecke des Theaterraums. Beim Eintritt in den Raum findet das Publikum einen in Decken gehüllten Obdachlosen vor, der die Geschichte seines gescheiterten Lebens zu erzählen beginnt.

Das zweite Stück *Die schwarze Spinne* des Schweizer Theaters Sgaramusch ist ein modernes Märchen, inszeniert nach der bekannten Sage von Jeremias Gotthelf. Drei SchauspielerInnen erzählen den Kindern mit Mitteln des Erzähltheaters die Geschichte von einer Spinne, die sich auf gruselige Art und Weise an einem Dorf rächt. Beim dritten Stück handelte es sich um *D Prinzessin uf dr Erbse* des Gastspieltheaters Zürich (Schweiz). Hier wird dem jungen Publikum das alte Märchen von der Prinzessin auf der Erbse nach Andersen gezeigt. Diese Inszenierung ist gekennzeichnet durch einen illusionistischen Inszenierungsstil, klassische Rollenverteilung und den Einsatz von pompösen Kostümen und Kulissen.

Die Rezeptionsuntersuchungen im Projekt waren stückspezifisch angelegt. Die Untersuchung von Interaktion umfasste unterschiedliche Stufen von Beteiligung. So waren mentale, körperliche, kollektive und kommunikative Formen der Interaktion von Interesse.

Die Fragenkomplexe hierzu lauteten:

- Welche Beziehung entsteht zwischen DarstellerInnen und ZuschauerInnen während der Aufführung?

- Welche Formen des Dialogs werden angeregt und wie reagieren die Kinder darauf?
- Welche Formen der Interaktion entstehen zwischen den ZuschauerInnen?

Bei dem Stück *Nebensache* basierte die Untersuchung vor allem auf der Grundfrage, wie die Kinder mit dem sozialkritischen Thema umgehen und welche Beziehung sich zwischen dem Protagonisten der Geschichte und den Kindern im Verlauf des Stücks entwickelt. Da das Stück in besonderer Weise das Publikum in die Bühnenhandlung einbezieht, wurde zusätzlich gefragt, wie die Kinder die Momente erleben, in denen sie aktiv in die Geschichte einbezogen werden. (Siehe Baumgart in diesem Band, S. 45).

Bei *D Prinzessin uf dr Erbse* wurde untersucht, inwiefern eine naturalistische und klassische Inszenierung eines Märchens auf einer großen Bühne Phantasieräume bei den Kindern eröffnet. Zudem wurde bei der Untersuchung dieses Stücks vor allem nach mentalen Beteiligungsformen gefragt. Hier wurde untersucht, inwiefern die Kinder sich emotional, sinnlich, biographisch und durch eigene Fantasielistung am Theaterereignis beteiligen. (Siehe Bihl in diesem Band, S. 74).

Bei dem Stück *Die schwarze Spinne* stand das Gruseln als Erlebnisqualität im Vordergrund. Hier wurde der Fokus auf das körperliche und kollektive Erlebnis der jungen Zuschauer während der Theatervorstellung gelegt. (Siehe Giordano-Roth in diesem Band, S. 105).

Rahmenbedingungen der Rezeptionsuntersuchungen

- a) Zielgruppe der Untersuchungen waren Schulklassen der 2. Primarstufe (im Verlauf der Studie 3. Stufe).
- b) Insgesamt vier Schulklassen begleiteten das gesamte Vorhaben.
- c) Die vier Klassen kamen aus Volksschulen des Kantons Zürich. Dabei stammten zwei Klassen aus Horgen und zwei Klassen aus Dielsdorf. Für die Untersuchungen wurden Klassen mit unterschiedlichem Bildungshintergrund sowie aus unterschiedlichen regionalen Standorten (Land/Stadt) ausgewählt. So wurde der Einfluss von un-

terschiedlichen kulturellen, regionalen und sozialen Prägungen der Kinder auf die Rezeption von Theater mit berücksichtigt.

d) Die Schulklassen sollten vor Beginn des Projekts noch keinen Theaterbesuch im schulischen Rahmen vorgenommen haben.

e) Jeweils zwei Klassen wurden von einer Theaterpädagogin auf alle Aufführungsbesuche vorbereitet. Die andere Hälfte der Klassen erlebte den Theaterbesuch ohne theaterpädagogische Begleitung.

f) Hauptsprache in den Untersuchungen war Hochdeutsch, wobei die Kinder in den Gruppeninterviews immer wieder ins Schweizerdeutsch wechselten. Für die Analyse der Daten wurden die Aussagen der Kinder an die deutsche Grammatik angepasst.

Methodische Vorgehensweise

Die Untersuchung basierte auf einem Mehrmethodenansatz von qualitativen Methoden der Sozialforschung. Unter anderem wurden für das Vorhaben die von Kristin Wardetzky¹¹ erarbeiteten wissenschaftlichen Methoden für die Rezeptionsforschung im Kinder- und Jugendtheater eingesetzt. Die Datenerhebungen und -auswertungen verliefen formativ und somit projektbegleitend. Dadurch konnten die während des Projekts gewonnenen Erkenntnisse genutzt werden, um das Forschungsdesign im Projektzeitraum zu optimieren und damit auf den Forschungsgegenstand angemessen abzustimmen. Die Datenerhebungen wurden schriftlich protokolliert und teilweise auditiv sowie mittels einer Videokamera dokumentiert.

Die Datenerhebung erfolgte im Bereich Kinderpublikum, im Bereich Lehrerinnen und im Bereich TheaterkünstlerInnen. Folgende Methoden wurden im vorliegenden Vorhaben verwendet:

Teilnehmende Beobachtung

Im Projekt erfolgte die teilnehmende Beobachtung während aller Theatervorstellungen. Die Beobachtungen wurden anhand eines Beobachtungsprotokolls aufgezeichnet. Zwei Forscherinnen beobachteten jeweils zwei ausgewählte Kinder über den Verlauf der Aufführung. Eine Forscherin behielt das gesamte Publikum im Blick.

Somit sollten individuelle und kollektive Verhaltensweisen, Aufmerksamkeitsschwankungen, Erregungsprofile sowie der Grad und die Art der Zustimmung bzw. Ablehnung gegenüber dem Bühnengeschehen der Kinder erhoben werden. Außerdem wurde aufgrund der Beobachtungen während der Aufführungen die Fragestellung für die Leitfadeninterviews mit den Kindern überprüft und gegebenenfalls weiterentwickelt.

Interviews mit Kindern

Die narrativen Interviews wurden innerhalb von höchstens sieben Tagen nach dem Theaterbesuch in der Schule in einem dafür reservierten Klassenzimmer durchgeführt. Die Lehrpersonen waren während der Interviews nicht anwesend. Es wurden je zwei Gruppeninterviews von 30 Minuten mit der geteilten Klasse gemacht sowie pro Klasse zwei Kinder im Partnerinterview befragt. (Siehe Fraiss in diesem Band, S. 243).

mit Lehrerinnen

Mit allen Lehrerinnen, die die Theaterbesuche begleiteten, wurden halbstandardisierte Interviews durchgeführt. Die Lehrerinnen schätzten in diesen Interviews das Verhalten ihrer Klasse während der Vorstellung ein, gaben persönliche Erklärungen für individuelle Reaktionen einzelner Kinder und Hinweise zu Begebenheiten vor, während und nach dem Vorstellungsbesuch.

mit TheaterkünstlerInnen

Mit den an der Aufführung beteiligten und anwesenden TheatermacherInnen wurde ein halbstandardisiertes Interview vorgenommen. In diesem Interview gaben die TheatermacherInnen Auskunft über ihre Erfahrungen zur allgemeinen Wirkung des Stücks beim Publikum und schilderten ihre persönlichen Erlebnisse während der untersuchten Aufführungen.

Freie Gestaltungsverfahren

Die freien Gestaltungsverfahren umfassten im Projekt verschiedene Methoden: bildnerisches Gestalten, darstellendes Spiel, Geschichten erfinden und kreatives Schreiben. Die Wahl des Verfahrens wurde

in Abhängigkeit zur jeweiligen Aufführung sowie zu den Bedürfnissen der jeweiligen Klasse konzipiert. Dabei war wichtig, dass die künstlerischen Gestaltungsverfahren zwar offen in der Wahl des Verfahrens waren, sich aber an einer konkreten Fragestellung entlang bewegten. Mit allen Klassen wurden jeweils zu Beginn der Rezeptionsforschungen Briefe an eine/n ausgewählte/n SchauspielerIn geschrieben. (Siehe Baumgart in diesem Band, S. 179). Mit ausgewählten Kindern der Klassen wurde in einem separaten Raum der Schule spielerisch zu Themen des Stücks gearbeitet. (Siehe Bihl in diesem Band, S. 208). Bei dem Stück *Die schwarze Spinne* wurden die Kinder aufgefordert, mit Kohlestiften Zeichnungen zum Stück anzufertigen. (Siehe Giordano-Roth in diesem Band, S. 105).

Kamera-Ethnographie

Die Kamera-ethnographische Begleitung fand zu allen drei Stücken statt, wobei nur jeweils eine Klasse kamera-ethnographisch begleitet wurde. Die Methode wurde sowohl während der Theatervorstellung als auch exemplarisch bei allen im Projekt durchgeführten Verfahren der Rezeptionsforschung eingesetzt. Zudem wurden Gespräche im Forschungsteam im Anschluss an die Rezeptionsforschungen gefilmt, in denen Forschungsfragen und Forschungsmethoden diskutiert wurden. (Siehe Mohn in diesem Band, S. 259).

Die Erhebungen aus den Rezeptionsforschungen ergaben ein breites und umfassendes Datenmaterial, das eine Vielfalt von Rezeptionsprozessen bei den kindlichen ZuschauerInnen zum Vorschein brachte. Darüber hinaus konnten über den Projektzeitraum von zwei Jahren geeignete Methoden und Verfahren für Rezeptionsforschungen im Kindertheater weiterentwickelt werden.

Das Projekt *Ästhetische Kommunikation im Kindertheater* ist keine großflächig angelegte wissenschaftliche Forschung. Die Untersuchung wirft ein kleines Licht in die Erlebnis-, Erfahrungs- und Gedankenwelt der Kinder zu ausgewählten Stücken des zeitgenössischen Kindertheaters. Dabei zeigt sich, dass Erlebnisse beim Schauen von Theater individuell und stückspezifisch sind.

Kristin Wardetzky betont in einer ihrer letzten Publikationen im Bereich der Rezeptionsforschung, dass *keine der traditionellen Kunstgattungen in ihren Produktionszusammenhängen so unmittelbar*

an ihre Adressaten gebunden ist wie das Theater¹². Mit dem Projekt *Ästhetische Kommunikation im Kindertheater* wird ein weiterer Schritt gegangen, um den ZuschauerInnen als empirische Größe Aufmerksamkeit zu widmen.

- 1 Geesche Wartemann, «Theater als Wechselspiel», in: Jürgen Kirschner (Hg.), *Kinder und Jugendliche als Theaterpublikum, Startinformationen zum Wechselspiel zwischen Bühne und Zuschauerraum* Schriftenreihe Startinformation Bd. 5, Frankfurt am Main 2004, S. 91.
- 2 Eine herausragende Ausnahme und Bezugspunkt für alle neu zu entwickelnden Rezeptionsuntersuchungen im Kindertheater ist die Studie von Kristin Wardetzky zur Inszenierung *Winterschlaf* von 1991–1993. Einen Überblick über vereinzelte Ansätze und vor allem den Stand der Diskussion im deutschsprachigen Raum bietet der vom Kinder- und Jugendtheaterzentrum herausgegebene Band *Kinder und Jugendliche als Theaterpublikum. Startinformation zum Wechselspiel zwischen Bühne und Zuschauerraum* von 2004.
- 3 Kristin Wardetzky, «Rezeptionsforschung», in: Jürgen Kirschner (Hg.), *Kinder und Jugendliche als Theaterpublikum, Startinformationen zum Wechselspiel zwischen Bühne und Zuschauerraum*, Schriftenreihe Startinformation Bd. 5, Frankfurt am Main 2004, S. 34.
- 4 Jürgen Kirschner, «Kinder und Jugendliche als Partner», in: Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (Hg.), *Jahrbuch für Kulturpolitik 2005*, Bonn/Essen 2005.
- 5 Wartemann 2004, S. 93.
- 6 Jens Roselt, «Das Drama der Wahrnehmung», in: Theaterpädagogik an Theatern. Zeitschrift für Theaterpädagogik Heft 59, 2010, S. 27–30.
- 7 Vgl. Richard Schechner: «Audience Participation», in: *The Drama Review*, Volume 15, Number 3a. New York 1971, S. 73–89.
- 8 Vgl. Sinje Kuhn, *Partizipation des Publikums am Ereignis der Aufführung im Kindertheater*, http://www.jugendtheater.net/texte/xyz08dt_kuhn.pdf, (Zugriff am 20.05.2011).
- 9 Vgl. Ingrid Hentschel, *Medium und Ereignis. Warum Theaterkunst bildet*, <http://www.fh-bielefeld.de/fb4/personen/hentschel>, (Zugriff am 19.04.2012).
- 10 Der Sektor *schule&kultur* gehört zur Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt, Abteilung Pädagogisches. *schule&kultur* eröffnet Kindern und Jugendlichen den Zugang zu kultureller Bildung und bietet den Kindergärten, den Volks- sowie den Berufs- und den Mittelschulen kulturelle Erlebnisse verschiedener Formen an. *schule&kultur* prüft kulturelle Angebote, wählt aus und vermittelt stufenspezifisch Produktionen aller Künste und organisiert Festivals und Veranstaltungsreihen.
- 11 Folgende Methoden werden von Wardetzky benannt: Teilnehmende Beobachtung, Fragebogen, Eindrucksdifferential, Interview, freie Gestaltungsverfahren. Kristin Wardetzky, 2004, S. 33–48.
- 12 Kristin Wardetzky, «Rezeptionsforschung», in: Gerd Koch, Marianne Streisand (Hg.), *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Berlin, Milow 2003, S. 249–250.

Die Geschichte vom Bauern, der Frau, Kinder und Hof verlor.

Beobachtungen zum Stück «Nebensache»

Charlotte Baumgart



1 Einleitung

1.1 Das Stück Nebensache

Das Ein-Mann-Stück *Nebensache*, gespielt von Peter Rinderknecht, wurde auf zahlreiche nationale und internationale Kinder-Theaterfestivals eingeladen. Das Stück spielt je nach Veranstaltungsort in einem Keller, einer Scheune oder auf einem Dachboden. Die besondere Art, wie der Schauspieler die Kinder empfängt und anspricht, wie er sie in die Geschichte einbezieht sowie das außergewöhnliche Thema und die dramaturgische Struktur weckten beim Forschungsteam das Interesse, mehr über die Reaktionen und Gedanken der Kinder zu diesem Stück zu erfahren.

Das Stück ist ein Erzähltheaterstück für Kinder ab sechs Jahren. Erzählt wird die Geschichte des jungen Bauern Peter, der eine Frau sucht, mit ihr drei Kinder bekommt und schließlich von diesen wieder verlassen wird. Er beginnt zu trinken und zu rauchen, verliert bei einem selbstverursachten Brand seinen Hof und landet schließlich auf der Straße. Im Ankündigungstext des Verlags heißt es zu dem dänischen Stück von J. Mendel und G. Kath: *Langsam entsteht aus dem, was er (der Erzähler) erzählt, die Geschichte eines Lebens – von Glück und Enttäuschung, von erfüllten Sehnsüchten und solchen, die einen Menschen scheitern lassen können*¹.

Die Figur des Obdachlosen, der die Geschichte des Bauern erzählt, ist in der Stuttgarter Fassung vom Schauspieler Peter Rinderknecht schroff und unnahbar gespielt. Die ZuschauerInnen beobachten

einen in Lumpen gekleideten Mann, der schlecht gelaunt, oft zynisch und bissig, teilweise vertraulich und ruhig, die Geschichte des gescheiterten Bauern erzählt. Dabei spricht er die ZuschauerInnen immer wieder direkt an, fragt sie nach ihren Namen oder lässt sie Teile der Geschichte miterzählen. Erst ganz am Ende des Stücks lässt der Obdachlose durchblicken, dass seine Erzählung die Geschichte des eigenen gescheiterten Lebens ist.

Das Stück ist sowohl thematisch wie dramaturgisch anspruchsvoll. Obdachlosigkeit und Alkoholismus gehören zu Tabuthemen unserer Gesellschaft und finden eher selten in den Spielplan eines Kindertheaters, noch dazu für die Altersgruppe der Sechs- bis Neunjährigen. Zudem endet das Stück offen; es gibt weder ein Happy End, noch werden den jungen ZuschauerInnen Lösungswege aus der Misere der Obdachlosigkeit aufgezeigt. Ohne pädagogischen Zeigefinger präsentiert das Stück vielmehr eine dunkle Seite unserer Gesellschaft. Die schroffe, unfreundliche und ungeduldige Art des Erzählens unterstützt dieses Anliegen und ist ungewohnt für Spielweisen im Kindertheater. Darüber hinaus ist das Stück in seiner dramaturgischen Struktur vielschichtig. Mit verschiedenen Strategien wie dem Raumkonzept, der Art der Ansprache und der Dramaturgie der Erzählweise werden Effekte von Authentizität erzeugt, die einen einfachen Zugriff auf das Stück und ein *bequemes Zurücklehnen der Zuschauer*² verhindern. In dem Moment, wo die ZuschauerInnen den Raum betreten und den schlafenden Obdachlosen auf dem Boden vorfinden, wird das Publikum zum ungewollten Voyeur. Die im Raum aufgestellten Stühle erinnern an die grundlegende Verabredung des Theaters, dennoch entsteht die Irritation, ob es sich hier um eine fiktive oder reale Situation handelt – ob es Theater oder Leben ist. Außerdem wird bis zu den letzten Minuten des Stücks nicht klar, dass der Obdachlose seine eigene Lebensgeschichte erzählt. So spielt das Stück in seiner gesamten Länge auf unterschiedlichen Ebenen. Auch die Form des Mitmachens bei *Nebensache* ist ungewöhnlich. Die Kinder werden zu MiterzählerInnen der Geschichte, ohne tatsächlich den Plot verändern zu können. Ständig müssen die ZuschauerInnen mit einer Einbindung und Eigenbeteiligung rechnen. Damit wird ihnen einerseits die Möglichkeit eröffnet, aktiv mit der Figur in Kontakt zu treten. Andererseits *erhöht die so hergestellte Ver-*

*unsicherung die Aufmerksamkeit und kann auch die Wirkung der folgenden Geschichte des in die Obdachlosigkeit geratenen Bauern steigern*³, vermutet Geesche Wartemann in ihrem Votum zum achten deutschen Kinder- und Jugendtheatertreffen in Berlin.

Nebensache ist aus den genannten Gründen ein Stück, das den Kindern viel zumutet und zutraut und daher hochinteressantes Material für Rezeptionsforschungen im Kindertheater darstellt.

1.2 Fragestellung und Gliederung

Bei der Entwicklung der Fragestellungen waren für das Forschungsteam unterschiedliche Aspekte von Bedeutung. Die Grundfrage bestand darin, wie die Kinder mit der sozialkritischen Thematik des Stücks umgehen, sich darauf einlassen und das Thema in die eigene Lebenswelt übertragen. In diesem Zusammenhang wurden folgende Unterfragen entwickelt: Was denken und empfinden die Kinder zu der erzählten Geschichte des Bauern? Wie nehmen die Kinder den Obdachlosen wahr? Welche Beziehung gehen sie über den Verlauf der Inszenierung mit dem Protagonisten ein? Erkennen sie den Zusammenhang zwischen Schauspieler, Erzählfigur und Protagonist der Geschichte? Und wie erleben die Kinder die Momente, in denen sie aktiv in das Stück einbezogen werden?

Für die Analyse im folgenden Kapitel wird im ersten Schritt ein kurzer Einblick in Wahrnehmungen, Einschätzungen und Gefühle der Kinder zum Inhalt der Geschichte des Bauern gegeben. Im zweiten Schritt wird die Beziehung der Kinder zur Erzählfigur beleuchtet. Im folgenden Schritt wird dargestellt, wie die Kinder die verschiedenen Ebenen der Inszenierung verknüpfen. Im vierten Schritt wird der Fokus auf die Prinzipien der interaktiven Momente des Stücks und ihre Rezeption bei den Kindern gelegt. Als Letztes folgen eine Zusammenfassung der Ergebnisse und der Versuch, die Erlebnisqualitäten der Kinder bei dieser Inszenierung beschreibbar zu machen.

Die Analyse bezieht sich zu großen Teilen auf die Interviews, wobei andere Verfahren wie Beobachtungsprotokolle, Briefe und freie Gestaltung vergleichend hinzugezogen werden.

1.3 Rahmenbedingungen der Aufführung

Die Aufführung des Stücks fand an einem kalten Dezembertag 2009 in einem kleinen Aufführungsraum des Theaterhaus Gessnerallee in Zürich statt. Üblicherweise bevorzugt Peter Rinderknecht für die Aufführung einen Raum, der nicht zum Kontext Theater gehört. Er spielte die *Nebensache* beispielsweise auf dem *Augenblick Mall-Festival* in Berlin in einem alten Schuppen nahe des Theaters oder während des *Blickfelder-Festivals* in Liechtenstein in den Räumlichkeiten eines Abenteuerspielplatzes. Im Rahmen des Forschungsprojekts war die Auswahl einer derartigen Örtlichkeit leider nicht möglich. Allerdings erinnert auch der kleine Aufführungsraum (Proberaum 3 des Theaterhaus Gessnerallee) nicht an gewöhnliche Aufführungsräume eines Theaters: Etwa 60 Personen finden Platz auf den schmalen Holzbänken des P3. Die Bühne ist durch acht vertikale Holzbalken strukturiert, zwischen denen Peter Rinderknecht seine Geschichte dem Publikum erzählt. Es gibt auch kein Foyer, wie man es üblicherweise im Theater vorfindet. Die ZuschauerInnen warten draußen vor dem Aufführungsraum, bis der Einlass beginnt.

Im Rahmen des Forschungsprojekts wurde das Stück zwei Mal gezeigt. Eine Vorstellung fand am Morgen des 2. Dezember um 10.00 Uhr statt, die zweite wurde am Nachmittag um 14.00 Uhr gespielt. Jeweils zwei Klassen besuchten eine Vorstellung.

1.4 Die Schwierigkeit, Rezeptionsvorgänge beim Stück *Nebensache* sichtbar zu machen

Kristin Wardetzky weist in ihrem Anforderungskatalog für empirische Rezeptionsuntersuchungen im Kindertheater unter anderem darauf hin, dass es wichtig sei, *zur individuellen Meinungsbildung der Kinder zu ermutigen*⁴. Heinzel konkretisiert in diesem Zusammenhang, dass es bei Gesprächen mit Kindern, insbesondere bei Gruppengesprächen, immer zu Interaktionen unter den Kindern komme, welche den Kommunikationsprozess bestimmen können. Weiter macht sie deutlich, dass sich bei Gruppengesprächen oft MeinungsführerInnen herausbilden, die das Thema der Diskussion dominieren und beeinflussen.⁵ Interessant und treffend für die Rezeptionsuntersuchungen bei *Nebensache* ist folgender Gedanke von Heinzel: *Die Festigkeit*

der in der Interaktion geleisteten intuitiven Verstehensleistungen der Kinder (z. B. die Kinder lachen über Äußerungen anderer Kinder, während die Forscherin über diese Äußerungen schockiert ist) gibt den ForscherInnen bei der Auswertung Rätsel auf⁶.

Bei den Gruppengesprächen zu *Nebensache* ist passiert, wovon Heinzel spricht. In fast allen Gesprächen haben einige Kinder, insbesondere Jungen, Schwierigkeiten, ernsthaft über das Stück und das aufgeworfene Thema zu sprechen. Die Kinder ahmen die Figur des Obdachlosen nach, machen sich lustig über ihn und bewirken damit viel Gelächter bei den anderen Kindern. In Teilstrecken sind die Gespräche dominiert von Witzen und Lachen über die Figur des Stücks. Beispielsweise betiteln die Kinder in allen Gesprächen die Hauptfigur mit dem Wort *Straßenpenner* und müssen darüber mehr oder weniger heftig lachen. Aufgrund dieses Verhaltens entstand im Forschungsteam die Frage, ob die Kinder das Schicksal der Figur nicht ernst nehmen. Eine andere Vermutung war, dass die Benutzung des Wortes *Straßenpenner* Vergnügen bei den Kindern auslöst, weil sie wissen, dass dieser Begriff ein Schimpfwort ist, aus Unwissenheit um andere Ausdrücke aber weiter von ihnen genutzt wird.

Die Atmosphäre der Gruppengespräche war teilweise so stark von Lachen bestimmt, dass bei den Forscherinnen Irritationen entstanden. Dies zeigt folgender Ausschnitt aus einem Gespräch. Aufgrund der amüsierten Grundhaltung der Kinder verkündet die Forscherin in der Gruppe selbstbewusst:

Ich fand die Geschichte traurig!

Daraufhin rufen einige Kinder zurück:

Oahh, neeeiin, neiin! Ich nicht! Ich auch nicht!

Im Anschluss wurden Stimmen gesammelt, die begründen, warum die Kinder das Stück nicht traurig fanden. Aber es meldeten sich auch Kinder zu Wort, die sagten, warum sie das Stück berührte:

Ich fand es traurig, wo die Frau die Kinder mitgenommen hat und er war ganz alleine nachher!

Offensichtlich können nicht alle Kinder ernsthaft über das Stück sprechen. Peter Rinderknecht beschreibt im Künstlerinterview, dass

es in den Vorstellungen immer wieder Kinder gibt, die sich nicht auf die Geschichte einlassen können. Er sagt: *Es braucht Mut, die Traurigkeit zuzulassen.*

Auch in den Gruppengesprächen hatten die Forscherinnen den Verdacht, dass einige Jungen nicht vor der Gruppe zeigen können und wollen, dass sie betroffen sind und aus diesem Grund das Thema ins Lächerliche ziehen.

Bei der Auswertung bestand die große Herausforderung darin, zu unterscheiden, welche Äußerungen auf Interaktionen in der Gruppe zurückzuführen sind und welche Äußerungen ernst gemeint sind. Es wurde versucht, diesen Aspekt bei der Analyse kritisch zu reflektieren, um Verzerrungen und Einseitigkeiten vorzubeugen.

2 Der gescheiterte Bauer —

Wie nehmen die Kinder die Erzählung vom Bauern war?

Einer der ersten Gesprächsanlässe in den Interviews mit den Klassen wenige Tage nach der Aufführung war die Frage, wie den Kindern das Stück gefallen hat. Sie wurden auch aufgefordert zu berichten, was sie ihren Eltern von dem Theaterbesuch zuhause erzählt hatten. Diese Fragen zielten darauf ab, erste Eindrücke der Kinder zum Stück einzufangen. Hier einige beispielhafte Antworten:

- *Es hat mir am meisten gefallen, wo er die Mistgabel in den Koffer gesteckt hat.*
- *Also ich fand das Theater am Anfang schön und dann wurde es lustig und am Schluss war es ein bisschen traurig.*
- *Ich habe erzählt, dass man so Tiergeräusche machen konnte und ich habe das Schwein gemacht.*

Die Antworten machen deutlich, dass die Kinder ganz unterschiedliche Dinge benennen, an die sie sich erinnern. Das Schicksal des Bauern ist nicht unbedingt das erste Thema.

Um gezielter mit den Kindern über die Geschichte des Bauern ins Gespräch zu kommen, wurden ihnen Fragen gestellt wie *Was glaubst du, wie sich der Mann fühlt?* oder *Gab es Momente im Stück, an*

denen du traurig warst? Ein Großteil der Kinder benennt das Abbrennen des Bauernhofs und den Weggang der Mutter als besonders traurig: Ein Kind erzählt:

- *Ich fand traurig, als die Frau einfach weggegangen ist und nicht mehr wiedergekommen ist. Wo das Haus vom Bauern abgebrannt ist und wo die Mutter die Kinder mitgenommen hat.*

Interessanterweise finden sich in vielen Aussagen der Kinder Beschreibungen des Verhaltens der Mutter, wie *sie hat sie einfach alleine gelassen, sie ist einfach weggegangen oder sie hat sie einfach mitgenommen*. Diese Formulierungen deuten an, dass die Kinder das Verhalten der Mutter kritisieren. Einige Kinder äußern deutlich ihre Kritik und ergreifen Partei für den Bauern:

- *Es war doof, dass die Mutter die Kinder mitgenommen hat.*
- *Ich dachte nicht, dass die Frau so frech werden kann. Sie ist nur auf Besuch gekommen, um ihre Kinder abzuholen. Und den Mann, den hat sie einfach vergessen. Der war's dann egal, was mit dem passiert.*

In einigen Interviews suchen die Kinder nach Lösungswegen für den Konflikt der Frau. Ein Kind schlägt vor:

- *Sie könnte ja sagen, dass sie nicht die ganze Zeit den Haushalt machen will. Oder dass sie die Kinder mitnehmen will, dann wäre er (der Bauer) zwar traurig, aber dann wüsste er das. Und nicht einfach weggehen!*

Das Stück endet offen. Es wird nicht erzählt, wie die Geschichte des Bauern weitergeht, ob er seine Familie wiedersieht und was mit dem abgebrannten Hof passiert. In den Interviews und Briefen der Kinder taucht immer wieder der Wunsch nach einem Happy End auf. Ein Kind wünscht sich beispielsweise im Einzelinterview:

- *Er könnte sich wieder mit seiner Frau versöhnen und sie werden gute Freunde.*

In den freien Gestaltungsverfahren mit jeweils zwei Kindern einer Klasse wurde eine Spielsituation hergestellt, bei der der Bauer, der nun auf der Straße lebt, auf seine zwei Kinder trifft. In der improvisierten Szene erkennen die Kinder ihren Vater wieder und bieten ihm an, dass sie ihm Geld geben könnten, er ein paar Tage bei ihnen wohnen und sich dann eine Arbeit suchen könnte.

Diese Spielsequenz macht deutlich, dass die Kinder sich eine Lösung der Situation wünschen und das Stück in ihrer Fantasie positiv enden lassen. Die Kinder fordern damit implizit zu einer Beziehung zwischen den Bauersleuten auf, in der Auseinandersetzungen möglich und notwendig sind und Meinungsverschiedenheiten geäußert werden sollen.

Als Kurzfazit dieses Kapitels zeigt sich, dass die Kinder grundsätzlich Zugang finden, Anteil nehmen an der Geschichte und sich auf die Seite des Bauern stellen.

3 Eine Figur, die kein Kinderfreund sein will – Welche Beziehung entwickelt sich zwischen den Kindern und der Figur des Stücks?

Im Künstlerinterview wurde Peter Rinderknecht vom Forschungsteam aufgefordert, das Anliegen seiner Figur zu beschreiben. Er antwortete auf diese Frage folgendermaßen: *Die Figur, die ich spiele, die ist nicht sympathisch. (...) Wir haben ganz bewusst eine Figur gesucht, die kein Kinderfreund ist. (...) Ich will gar nicht, dass die mich ins Herz schließen, nur wenn sie Grund haben, wenn sie mich kennen, also wenn ich mich auch geöffnet habe, wenn ich was preisgebe von mir.*⁷ Für die Untersuchung des Stücks wurde gefragt, wie die Kinder einen Theaterschauspieler erleben, der unwirsch und zögernd eine Geschichte erzählt, der nicht um ihre Gunst wirbt, der sie kaum anlächelt oder ihnen freundlich begegnet. Im Folgenden soll anhand von Auszügen aus den Interviews und Notizen aus den Beobachtungsprotokollen die Entwicklung der Beziehung zwischen Kindern und Figur im Stückverlauf beschrieben werden.

In der ersten Szene des Stücks liegt ein Mann umgeben von Zeitungen und Plastiktüten unter einer alten Decke, seine schmutzigen Füße

schauen hervor. In den Beobachtungsprotokollen des Forschungsteams finden sich zu dieser Szene des Stücks Notizen von Kinderkommentaren wie:

- *Ist das eine Puppe?*
- *Lebt der noch?*
- *Hast du Angst, Valeria?*
- *Wäh, der ist halb besoffen! (lacht)*

Diese Beobachtungen zeigen, dass die Einlass-Situation ins Theater bei den Kindern ganz unterschiedliche Gefühle auslöst. Sie wissen nicht, ob der Mann lebendig ist, sind erschreckt, haben ein wenig Angst, sind angewidert und gleichzeitig amüsiert von seinen ersten Handlungen.

Die nachfolgende Szene des Stücks funktioniert ohne Sprache. Nachdem Peter von den ZuschauerInnen (scheinbar) geweckt wird, vermittelt er seinem Publikum durch Blicke und Körpersprache, dass er sich gestört fühlt. Er zieht misstrauisch seine Schuhe an, bereitet einen Kaffee zu und beginnt sich zu rasieren. Die Kinder beschreiben ihren ersten Eindruck von der Figur mit folgenden Worten:

- *Er sieht aus wie ein Mörder.*
- *Oder ein Seeräuber.*
- *Ein Dieb.*
- *Wäh, er hatte die Schuhe ohne Socken an!*
- *Ich fand, er war ein bisschen wild, nicht wohl erzo-gen, nicht höflich. Er war so etwas zackig. Am Anfang hatte ich ein bisschen Angst.*
- *Er sah auch grusig aus, also mit den Füßen, mit den Händen und mit dem Gesicht, die er angemalt hat.*

Offenbar flößt den Kindern die Figur in dieser ersten Szene Angst ein und sie ekeln sich vor ihr. Sie vergleichen sie mit Figuren, die sie aus anderen Geschichten als gefährlich und böse kennengelernt haben. Auch scheinen das Aussehen und die Tätigkeiten der Figur bei den Kindern Ekel auszulösen.

Nach ungefähr sechs Minuten fängt Peter an zu sprechen und beginnt seine Geschichte zu erzählen. Dazu drückt er einigen Kindern aus dem Publikum Objekte, wie eine alte Gabel, eine schmutzige Sardinenbüchse oder einen benutzten Rasierpinsel in die Hand, die nach Art des Erzähltheaters zu Dingen der Geschichte werden.

Die Aussagen der Kinder aus den Interviews belegen, dass sich in diesem Moment ihre Empfindungen für die Figur verändern. Ein Kind beschreibt beispielsweise:

- *Dann, als er geredet hat, war er nicht mehr so gefährlich, wie ich dachte. Am Ende war er sehr nett.*

Mit Beginn des Sprechens löst sich ein Großteil der ersten Verunsicherung der Kinder und neben das Gefühl von Angst und Ekel tritt Sympathie für die Figur.

Bei einigen Interviews wurde eine Methode benutzt, bei der die Kinder die Figur charakterisieren sollen. Auf einem Plakat mit einem Szenefoto können sie aus einem Stapel möglicher Charaktereigenschaften auswählen und diese am Rand des Fotos anordnen. Interessant ist, dass einige Kinder verlangen, eine Unterscheidung der Charaktereigenschaften zwischen Anfang und späterem Verlauf des Stücks zu machen. Folgende Adjektive werden von den Kindern gesammelt:

- *wild, streng, ängstlich, böse, unheimlich, unordentlich, alt, komisch, nett, sympathisch, lustig, hilfsbereit, geduldig, einsam, traurig*

Die Sammlung zeigt eine breite Palette an Charaktereigenschaften und macht deutlich, dass die Kinder Peter sehr facettenreich erleben.

In einigen Interviews und Gruppengesprächen äußern die Kinder Mitgefühl und Verständnis für die Lebenslage der Figur. So sagt beispielsweise ein Kind:

- *Peter ist traurig. Also, er ist jetzt einfach nicht mehr so fröhlich wie früher mit den Kindern. Er ist schon noch fröhlich, weil er wenigstens auf der Straße leben konnte mit seinen Sachen.*

Um nach Anknüpfungspunkten an die Alltagswelt der Kinder zu suchen, wurden die Kinder gefragt, was sie machen würden, wenn sie den Mann auf der Straße treffen würden. Hierauf formulieren die Kinder unterschiedliche Standpunkte:

- *Ich würde rennen oder mich hinter meiner Mama verstecken.*
- *Ich würde «Hallo» sagen.*
- *Ich hätte ihn gefragt: Brauchst du Geld? Und dann hätten wir ihm ein bisschen Geld gegeben und wenn er ganz arm wäre, hätte ich ihm einen Job, also einen billigen Job gegeben.*
- *Ich hätte ihm eine Musik gegeben, die rockt. Damit er sich ein bisschen aufmuntert.*

Einige Kinder äußern den Wunsch nach Sicherheit und auch Scheu vor der Figur, andere Aussagen weisen auf Nähe, Verständnis und Hilfsbereitschaft für die Figur hin. Die Aussage des Kindes, das wegrennen oder sich hinter seiner Mutter verstecken würde, zeigt den Wunsch des Kindes nach Sicherheit und Scheu oder Distanz vor der Figur. Die letzten drei Aussagen weisen auf Nähe und ein Verständnis für die Figur hin. Das erste Kind würde Hallo sagen und damit aktiv in Kontakt treten wollen. Zwei Kinder äußern die Bereitschaft, dem Mann zu helfen beziehungsweise ihn *aufzumuntern*.

Eine weitere Frage an die Kinder war, ob sie schon einmal im *wirklichen* Leben Obdachlosen begegnet sind. Hierauf beginnen einige Kinder Situationen zu schildern, in denen sie solche Menschen gesehen haben und die Eltern Geld gespendet haben. Andere Kinder geben an, dass sie noch nie zuvor einem *echten* Obdachlosen begegnet sind.

Nachdem der Blick einerseits auf die Geschichte des Bauern und andererseits auf die Figur des Obdachlosen gelenkt wurde, stellt sich nun die Frage, wie die Kinder die beiden Ebenen miteinander verknüpfen und wie sie Peter als Theaterschauspieler wahrnehmen.

4 3 × Peter. Ein dramaturgisches Rätsel —

Wie verknüpfen die Kinder die verschiedenen Ebenen der Inszenierung?

Am Ende des Stücks lässt die Inszenierung deutlicher durchblicken, dass der Erzähler der Geschichte auch der Protagonist der Geschichte ist. Auszug aus *Nebensache*:

Eines Tages, als der Bauer zu viel geraucht und getrunken hatte, war er eingeschlafen. Und da fing das Haus an zu brennen. Es brannte bis auf die Grundmauern nieder. Zum Glück konnte sich der Bauer aus dem brennenden Haus retten (...). Und der Bauer nahm seine letzten Sachen und zog damit auf die Straße. Und da gefällt es ihm eigentlich ganz gut. (...) Und das war die Geschichte vom Bauernhof, aber der ist ja abgebrannt und darum ist die Geschichte jetzt zu Ende.

In diesen letzten Sätzen des Stücks wird angedeutet, dass der Obdachlose, der den ZuschauerInnen die Geschichte erzählt, selbst der gescheiterte Bauer ist. Die ZuschauerInnen müssen sehr aufmerksam sein, um in den letzten Minuten diesen dramaturgischen Kniff zu durchschauen. Wie schon in der Einleitung erwähnt, wird *Nebensache* bevorzugt an realen Orten wie einem Keller, einer alten Scheune oder vereinzelt auch draußen am Rande des Schulgeländes gespielt. Für das Forschungsprojekt wurde das Stück in einem kleinen Theaterraum gezeigt. In diesem Fall ist die verursachte Irritation, ob es sich um eine reale oder fiktive Situation handelt, natürlich vermindert. Dennoch sollte dieser Frage im Forschungsprojekt nachgegangen werden.

In den Beobachtungsprotokollen gibt es eine interessante Notiz von zwei Mädchen, die sich während des Einlasses fragen:

- *Ist das ein Theater?*
- *Spielt da nur einer?*

Am Ende der Inszenierung flüstert ein Junge seinem Sitznachbarn ins Ohr:

– *Nein! Er ist ein Schauspieler!*

Eine andere Unterhaltung zwischen zwei Kindern konnte von einer Forscherin belauscht werden:

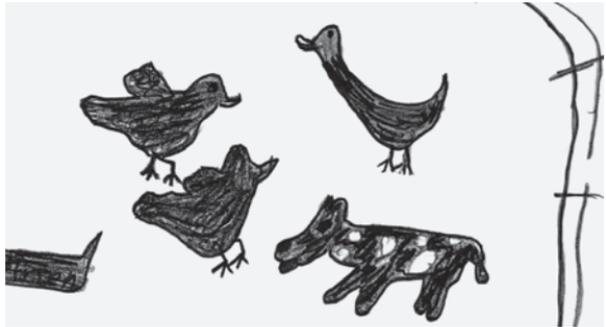
- *War er der Bauer?*
- *Ich glaube schon.*
- *Er müsste die Kleider aber voll Mist haben.*

Im Interview erzählt eine Lehrerin von Auffälligkeiten im Anschluss an die Vorstellung auf dem Weg zurück zur Schule: *Viele Kinder sind sehr verwirrt gewesen. Ich denke, für sie ist das sehr schwierig gewesen zum Verstehen. Es ist sehr oft die Frage gekommen: Lebt der Mann jetzt wirklich auf der Straße? Und wohin geht der Mann? Geht der jetzt wieder auf die Straße?*

In den freien Gestaltungsverfahren wurden die Kinder im Klassenzimmer aufgefordert, einen Brief an den *Mann, der auf der Bühne war*, zu schreiben. Mit dieser Aufgabenstellung sollte unter anderem herausgefunden werden, an wen die Kinder den Brief adressieren – an den Schauspieler, den Bauern oder den Landstreicher? Da alle drei Personen in der Inszenierung Peter heißen, beginnen die rund hundert Briefe alle mit *Lieber Peter*. Aus dem Inhalt der Briefe lässt sich jedoch ablesen, dass die Kinder sich grundsätzlich an den Schauspieler Peter wenden. Dabei loben sie seine Schauspielkunst, kritisieren, machen Verbesserungsvorschläge oder stellen Fragen zu seinem Privatleben (siehe Baumgart in diesem Band, S. 179).

In etwa zwanzig Briefen finden sich Gedanken und Fragen, die sich auf den Fragenkomplex beziehen:

- *War der Bauer eigentlich jemand anderes als Sie oder waren Sie der Bauer?*
- *Bist du ein Bauer?* (in fünf Briefen)
- *Am Schluss ist mir aufgefallen, dass Sie der Bauer sind.*
- *Lebst du wirklich auf der Straße oder war das nur geschauspielert?*



Um mit den Kindern über das Thema ins Gespräch zu kommen, wurden in den Interviews Fragen gestellt wie: *Wo ist der Mann wohl jetzt in diesem Moment? Was meinst du, war die Geschichte erfunden oder echt? Warum hat er wohl die Geschichte erzählt?* Diese Fragen waren meist Anlass zu längeren Diskussionen und verschiedenen Standpunkten über den Zusammenhang von Erzählfigur, Protagonist und Schauspieler und bildeten einen häufigen Themenschwerpunkt. Hier einige Beispiele aus den Diskussionen:

- *Ich weiß auch nicht, ob die Geschichte wahr ist. Weil wenn das alles passiert wäre, dann könnte er gar nicht im Theater auftreten. Dann hätte er nicht das Geld für das Studium und alles, dann eh... könnte er das alles gar nicht machen.*
- *Es ist doch ziemlich logisch, dass er der Bauer war, wenn er das alles weiß. Er kann ja nicht immer hinter dem Bauern herlaufen.*
- *Ich glaube, das war er. Also der, der es erzählt hat. Weil er auch jetzt auf der Straße lebt, weil am Schluss hat er ja erzählt, dass er dann auf der Straße lebt, der Bauer, und so hat es ihm auch gefallen.*

Die Beobachtungen und Aussagen machen deutlich, dass die Verknüpfung und Aufschlüsselung der verschiedenen Ebenen der Inszenierung die Kinder herausfordern und teilweise vor Fragen stellen. Während und nach der Vorstellung sind Auseinandersetzungen über

den Zusammenhang der Ebenen stets Gesprächspunkt. Viele Kinder stellen im Zuschauerraum, in den Briefen und in den Interviews die Frage, ob der Obdachlose tatsächlich der Bauer ist. Darunter gibt es Kinder, die nachfragen und verunsichert sind. Andere Kinder hegen Vermutungen oder haben die Lösung des Zusammenhangs gefunden. In den Aussagen letzterer finden sich Hinweise, dass die Kinder den fiktionalen Rahmen der Geschichte in ihrer Geschlossenheit durchschauen.

Genauso versuchen die Kinder, die Unterscheidung der Ebene Schauspieler und Figur(en) zu lösen. Auch hier finden sich verunsicherte Kinder auf der einen Seite und Erklärungs- und Lösungsansätze von Kindern auf der anderen Seite – wie beispielsweise der Junge, der erklärt, dass man für ein Schauspielstudium Geld brauche und ein Obdachloser dieses gar nicht habe.

Gleichzeitig können das allgemeine Redebedürfnis und die große Bereitschaft über diesen Punkt der Inszenierung zu diskutieren als Zeichen dafür gedeutet werden, dass die komplexe dramaturgische Struktur des Stücks eine äußerst lustvolle Auseinandersetzung bei den Kindern bewirkt. Die Herausforderung zu entschlüsseln, ob der anwesende Peter, der Obdachlose, tatsächlich Peter der Bauer in der Geschichte ist, weckt und stimuliert bei den Kindern die Lust und den Genuss am Erforschen und Entdecken, am Verknüpfen und Interpretieren.

Im nun folgenden und vorletzten Kapitel wird der Fokus auf die besondere interaktive Form der Inszenierung gesetzt.

5 Könntest du mal den Spiegel halten? –

Mitspielen bei *Nebensache*

Peter Rinderknecht bezieht in dem Stück *Nebensache* das Publikum stark in die Aufführung mit ein. Immer wieder werden die ZuschauerInnen zum Miterzählen der Geschichte aufgefordert oder als Figuren der Geschichte eingesetzt. So wird beispielsweise zu Beginn des Stücks ein Kind auf die Bühne gebeten, um einen kleinen Handspiegel zu halten, vor dem sich der Schauspieler ausgiebig rasiert. Manchmal ermahnt er das Kind streng, still zu stehen und

nicht zu wackeln. An anderer Stelle befragt Peter Rinderknecht einige Kinder nach ihrem Vornamen. Oder er lässt die Kinder Objekte auf der Bühne benennen. In einer Szene fordert Peter die Kinder auf, Tierstimmen zu imitieren und nimmt diese auf ein Diktiergerät auf. Oder er lässt sie kurze Teile der Geschichte miterzählen. Die Kinder werden durch das gesamte Stück kontinuierlich in ein Frage-Antwort-Spiel eingebunden, bei dem sie allerdings kaum den Plot der Geschichte verändern können. Peter Rinderknecht bleibt während all dieser Interaktionsmomente⁸ in der Rolle des Landstreichers, der die Geschichte (s)eines gescheiterten Lebens erzählt. Teilweise unterbricht er die Kinder brüsk, wenn ihm die Antwort falsch erscheint oder stellt einen Vorschlag genervt als dumm heraus. Manchmal lobt er die Kinder auch für eine kluge Antwort oder freut sich mit ihnen an einer gelungenen Imitation eines Tieres vom Bauernhof. Im Künstlerinterview mit Rinderknecht spricht der Schauspieler über die besondere Form, das Publikum ins Stück einzubinden und formuliert: *Das ist alles vertrauensfördernd. Wir sind zusammen. (...) Es geht euch was an!*

Für die Rezeptionsforschung mit den Schulklassen wurden verschiedene Fragenkomplexe entwickelt: Wie reagieren die Kinder auf die interaktiven Momente des Stücks? Welche Zuschauerhaltung entsteht bei ihnen und welche Bedeutung nimmt sie für die Beziehung zwischen Schauspieler und ZuschauerInnen ein?

Erste Antworten auf diese Fragen liefert die Beobachtung der Kinder während der Vorstellung durch die Beobachtungsprotokolle: Die Kinder reagieren sehr unterschiedlich auf die Möglichkeit, in dem Stück aktiv teilzunehmen. Einige nehmen das Angebot sofort an und heben die Arme bei jeder Frage, wie über folgendes Mädchen im Beobachtungsprotokoll notiert: *Leonie meldet sich ununterbrochen, auch schon, bevor Peter seine Frage fertig gesprochen hat.* Andere Kinder wollen nicht dran genommen werden. Hier finden sich in den Protokollen Vermerke wie *Samira und Nubya: angespannte Haltung, beide sehen so aus, als wüssten sie keine der Antworten und haben Angst dranzukommen.* Weiter fällt auf, dass sich die Kinder aus den hinteren Reihen stärker melden als Kinder aus den ersten zwei Reihen. Auch wird deutlich, dass die interaktiven Momente

von Kindern, die aktiv an einer Interaktion teilnehmen und denen, die dabei zuschauen, unterschiedlich wahrgenommen werden. Die zuschauenden Kinder werden in den Protokollen oft beschrieben mit: *Lachen, ungläubige Blicke, Kichern*. Die Kinder, die einen Gegenstand halten oder ein Wort einwerfen dürfen (oder müssen), werden oftmals mit Notizen wie *zögerlich, schüchtern, ängstlich, etwas Falsches zu machen* beschrieben. Als ein Kind den benutzten Rasierpinsel mit der Aufforderung *Hier, halt mal!* in die Hand bekommt, wird im Protokoll notiert: *Das Kind wirkt zögerlich, leicht schüchtern und auch erschrocken*. Die Teilhabe löst aber auch Stolz aus bei den Kindern: *Kind bekommt einen Pinsel, zeigt ihn seinem Freund, er wirkt stolz dabei*.

Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass die Bereitschaft mitzumachen im Verlauf des Stücks steigt und die Kinder selbstbewusster mit dem Schauspieler in Kontakt treten. Besonders in der Szene, in der die Kinder Tierstimmen imitieren sollen, sind fast alle aktiv und mit viel Spaß dabei. In den Protokollen finden sich hierzu Notizen wie: *Kinder machen gerne und selbstbewusst Tierstimmen nach*.

Eine interessante und eindrückliche Beobachtung lässt sich beim Vergleich zwischen der Vormittagsvorstellung und der Nachmittagsvorstellung machen. Im Stück erzählt Peter Rinderknecht davon, wie der Bauer mit seiner Frau eine Familie gründet und mit ihr drei Kinder bekommt. Beim Ausschmücken dieser Erzählpassage fragt er die Kinder im Publikum nach ihrem Namen und betitelt die Bauersfrau und die drei Bauernkinder mit Namen von Zuschauerkindern. Diese Szene löst in beiden Vorstellungen verstärkt Reaktionen, wie *Lachen, Blicke zu den ausgewählten Kindern und Flüstern* aus. In der Nachmittagsvorstellung entwickelt sich ausgehend von dieser Szene eine Eigendynamik im Zuschauerraum, die sich durch das gesamte Stück zieht und sogar nach der Vorstellung vor dem Theater und auf dem Heimweg anhält. Als Peter Rinderknecht die Bauersfrau nach einem der Mädchen benennt (Vorname: Samira), kommt es unter den zuschauenden Kindern zu lautem Lachen und vielen Zwischenrufen. In den Beobachtungsprotokollen wird notiert:

- *Alle Kinder lachen lauthals über Verlobung.*
- *Kinder rufen immer wieder Samira! Hei Samira! Samira, das bist du! Samira, du bist viel zu jung!*
- *Das ist doch unfair für die Samira.*

Immer, wenn es in der fortlaufenden Geschichte um die Frau des Bauern geht, werden die Zwischenrufe und das Lachen lauter und überlagern das Erzählen des Schauspielers.

Zum Verhalten des Mädchens Samira wird in den Beobachtungsprotokollen notiert:

- *Mädchen scheint sehr verlegen*
- *nimmt Hand vors Gesicht*
- *flüstert mit Freundin, versteckt sich halb*
- *lacht unsicher mit*

Im Anschluss an die Vorstellung ergibt sich eine Situation, die im Protokoll folgendermaßen beschrieben wird:

Vor dem Theater beginnen die Kinder wieder zu toben und zu rennen. Samira steht mit drei Freundinnen zusammen und weint. Andere Kinder kommen, rufen ihren Namen, sagen, sie hätte 1000 Kinder und lachen. Samira weint weiter.

Die Beobachtungsprotokolle der Vormittagsvorstellung beinhalten weitaus weniger und positivere Notizen über die Namensnennung. Hier wird notiert:

- *Kinder lachen bei Nina*
- *Nina lacht auch*
- *die Kinder, deren Namen gewählt wurden, freuen sich, als ob sie gewonnen hätten*

In den Rezeptionsuntersuchungen, die in der Woche nach der Aufführung stattfanden, formulieren die Kinder deutlich, dass die Interaktionsmomente für sie prägendes Erlebnis der Aufführung waren. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die Auswertung der Briefe gegenüber der Auswertung der Interviews unterschiedliche Resultate in Bezug auf diesen Fragekomplex erzielt.⁹ In den Briefen an

Peter Rinderknecht machen die Kinder viele und auffallend positive Bemerkungen zu den Interaktionsmomenten des Stücks. Insgesamt 27 von 89 Kindern äußern sich hierzu. Die Szene, in der ein Kind zum Spiegelhalten auf die Bühne gerufen wird (fünf Mal), die Namensnennung (acht Mal) sowie das Nachahmen von Tiergeräuschen (acht Mal) und das Befragen zu Inhalten der Geschichte (fünf Mal) werden ausnahmslos positiv beschrieben:

- *Ich fand dein Theater sehr lustig, weil du jedes Kind gefragt hast, warum eine Sardinenbüchse zu einem Bauernhof gehört.*
Oder
- *Ich fand das Theater schön, vor allem, weil sie Kinder gefragt haben, wie sie heißen.*

Nur zwei Kinder bemerken negativ, dass Samiras Namen für die Benennung der Frau in der Geschichte gewählt wurde.

Auffällig ist, dass die Kinder, deren Name verwendet oder die zum Spiegelhalten auf die Bühne geholt wurden, sich in den Briefen zu diesem besonderen Erlebnis nicht äußern. Eine Ausnahme bildet Samira, die schreibt: *Ich fand das Theater wirklich gut, vor allem am Anfang. Nur das mit dem Namen fand ich nicht toll.*

In den Interviews nehmen Aussagen zu den Interaktionsmomenten einen großen Teil der Gespräche ein.¹⁰ Allerdings äußern sich die Kinder hier weitaus ambivalenter und differenzierter als in den Briefen. Ein Unterschied zwischen den Klassen der Vormittags- und Nachmittagsvorstellung lässt sich auch hier ausmachen. Die Klasse von Samira diskutiert besonders angeregt und kritisch zu diesem Thema.

Im Folgenden ein Einblick in die Interviews:

Einige Kinder beschreiben die Momente, in denen Kinder ins Stück einbezogen werden positiv:

- *Mir hat alles gefallen. Es war auch lustig, als ein Lehrer nach vorne musste und einer den Spiegel halten musste, und als Diogo ein Kind war und... Samira!*

Drei Kinder loben den Grundgedanken der Inszenierung, Kinder am Stück partizipieren zu lassen:

- *Ich fand es gut, dass die Kinder mitdenken durften und dass man nicht nur dort hockt und zuschaut.*

In einer Klasse wird vehement kritisiert, dass es ungerecht wäre, dass nur einige Kinder mitmachen durften:

- *Ich fand es nicht so lustig, dass ich nie dran kam! oder*
- *Gemein! Ein paar durften auf die Bühne und ein paar nicht!*

Die Kinder der Klasse von Samira verurteilen stark das Prinzip Namen. Hauptkritikpunkt ist, dass Kinder während der Aufführung vor dem Publikum ausgestellt und von allen ausgelacht werden:

- *Ich hab es schon ein bisschen fies gefunden, dass da Namen genannt wurden, weil wir die Kinder ausgelacht haben. Und den Namen ausgenutzt.*

Vor allem die Kinder aus Samiras Klasse äußern Mitleid für die Kinder, deren Namen genannt wurden und setzen sich für ihre Mitschüler und Mitschülerinnen ein:

- *Also für Samira war es sicher nicht lustig, weil alle sie draußen gefoppt haben, sie hätte drei Kinder, nachher habe ich sie beschützt.*
- *Diogo hat es nicht so lustig gefunden; er ist ja dann zu Frau Fäh gegangen. Aber ich hätte es bestimmt auch nicht lustig gefunden, wie alle dann lachten.*

Auf die Frage, ob die Kinder gerne selber aktiv an den Interaktionsmomenten teilgenommen hätten, gibt es unterschiedliche Meinungen: Die Kinder sind sich überwiegend einig, dass sie ungern zum Spiegelhalten auf die Bühne gekommen wären oder ihren Namen zum Erzählen der Geschichte hergegeben hätten. Als Hauptgründe nennen sie, dass es peinlich ist und sie sich schämen würden.

– *Ich schätze, wenn man in einer Geschichte genommen wird und ein Baby ist, dann ist das für mich schon ein bisschen peinlich.*

Viele Kinder argumentieren, dass sie *scheu vor fremden Menschen* wären. Auch beschreiben sie, dass die ausgewählten Kinder Angst vor dem Schauspieler hatten:

– *Ich fand, dass der Junge Angst hatte vor dem Mann. Er hat ihn auch so ängstlich angeschaut.*

Dennoch äußern sie, dass es *lustig* war.

Andere Kinder erzählen, dass sie gerne mitgemacht hätten (oder haben). Hierbei beschreiben die Kinder vor allem die Möglichkeit, in der Aufführung Tierstimmen nachzuahmen.

In den Gruppengesprächen kamen auch die Kinder zu Wort, die auf der Bühne waren, durch ihre Namen in die Geschichte einbezogen wurden oder einen Gegenstand gehalten haben.

Samira, Nina und Hassan, deren Namen jeweils für die Betitelung der Ehefrau oder eines Kindes des Bauern verwendet wurden, sagen:

- *Samira: Ich fand das Theater wirklich cool, aber ich fand es eigentlich nicht so toll, dass sie die Namen genommen haben. Weil die andern alle ausgelacht haben.*
- *Nina: Ein bisschen komisch war es, weil die anderen Kinder lachten. Das hat mich gestört.*
- *Hassan: Ich hab mich ein bisschen geschämt, weil ich ein Baby war.*

Valerio, der in der Nachmittagsvorstellung zum Spiegelhalten auf die Bühne geholt wurde, beschreibt auf die Frage *Wie war es für dich?* kurz,

– *Nicht so gut, weil ich den Spiegel halten musste... peinlich.*

Die Analyse macht deutlich, dass die Interaktionsmomente des Stücks für die Kinder prägende Erlebnisse der Aufführung sind. Dabei werden die Qualitäten und die Bedeutung dieser Momente von den Kindern sehr unterschiedlich und mehrdeutig erlebt. Auch zeigt sich aus den Beobachtungen, dass diese Momente bei den Kindern eine Auseinandersetzung mit dem eigenen sozialen Verhalten in der Klasse auslösen.

Einerseits wird deutlich, dass die Momente eine starke Interaktion zwischen den ZuschauerInnen bewirken, die teilweise zu unkontrollierten Momenten in der Aufführung führt und auch in den Interviews und Gruppengesprächen stark nachwirkt. Hierbei sind vor allem die Szene, in der ein Junge zum Spiegelhalten auf die Bühne geholt wird und die Benutzung von Namen aus dem Publikum zentral. Während der Aufführung führt das Ausstellen beziehungsweise Teilnehmen einiger Kinder an den genannten Szenen zu großem (Aus-)Lachen bei den restlichen Kindern. Dieser Effekt tritt in der Nachmittagsvorstellung wesentlich stärker zu Tage als in der Vormittagsvorstellung. In den Briefen, die die Kinder später an den Schauspieler schreiben, formulieren viele Kinder, dass sie diese Szenen besonders *lustig* fanden. Interessant ist, dass sich die Kinder der Nachmittagsvorstellung in den anschließenden Interviews und Gruppengesprächen zu diesem Punkt neu positionieren, nämlich ihr Verhalten kritisieren und Mitleid für die ausgelachten Kinder ausdrücken. Alle Kinder, die in die Szenen involviert waren, äußern, dass sie ihre aktive Teilnahme als unangenehm und *peinlich* empfanden.

Andererseits zeigt die Auswertung, dass die interaktiven Momente viele Kinder in einen Interessenkonflikt zwischen dem Wunsch, mitmachen zu dürfen, und der Angst, ausgestellt zu werden, bringen. So äußern einige Kinder, dass sie es ungerecht fanden, dass nicht mehr oder gar alle Kinder *drankamen*.

Weiter fällt auf, dass viele Kinder die Interaktionsmomente positiv benennen, selber aber nicht hätten teilnehmen wollen. Als Gründe nennen sie, dass sie zu *scheu* seien oder es zu *peinlich* wäre. Hier sind vor allem wieder die Spiegelszene und die Namensnennung gemeint. Die Szene, in der die Kinder Tierstimmen imitieren, wird von fast allen Kindern positiv bewertet.

Die Frage, welche Bedeutung die Interaktionsmomente für die Beziehung zwischen Schauspieler und ZuschauerInnen haben, kann nur eingeschränkt beantwortet werden.¹¹ Die Beobachtungsprotokolle während der Aufführung zeigen, dass die Kinder der ersten zwei Reihen sich weniger melden als die der hinteren Reihen. Auch gibt es Notizen über Körperhaltungen wie *angespannte Haltung* und über Verhaltensweisen wie *zögerlich*, *schüchtern*, *Kinder scheinen Angst zu haben, dass sie drankommen*. In der Szene, in der die Kinder Tierstimmen imitieren sollen, herrscht die größte und selbstbewussteste Aktivität. Aber auch in anderen Szenen melden sich viele Kinder. Einen weiteren Hinweis geben Aussagen in den Interviews, in denen die Kinder vermuten:

— *Ich fand, dass der Junge Angst hatte vor dem Mann.*

Wie bereits im Kapitel 1 *Eine Figur, die kein Kinderfreund sein will* gezeigt wurde, löst die Figur bei den Kindern allgemein Distanz, teilweise Abscheu und Angst aus. Die Wahrnehmung und Beschreibung der Kinder zu den Interaktionsmomenten verläuft hier parallel zu der betrachteten Beziehung zwischen Schauspieler und Kindern. Peter hinterlässt im Verlauf des Stücks ganz unterschiedliche Eindrücke auf die Kinder. Während sie ihn zu Beginn des Stücks als unheimlich und beängstigend beschreiben, äußern viele Kinder am Ende des Stücks Mitleid mit der Figur. So ist nachzuvollziehen, dass vor allem die Situation des Spiegel-Haltens, die in den ersten Minuten der Inszenierung passiert, bei den Kindern großes Unwohlsein auslöst. Die Bereitschaft, im Verlauf der Inszenierung aktiv an den Interaktionsmomenten teilzunehmen, kann als Zeichen für das wachsende Vertrauen zu der Figur gedeutet werden.

6 Nebensache – Herausforderung oder Überforderung?

Die Analyse belegt, dass trotz aller ungewohnten Theatermittel oder gerade wegen all der ungewohnten Theatermittel dieser Inszenierung die Kinder Zugang zu den Themen des Stücks finden und Anteil nehmen am Schicksal des Obdachlosen. Es ist auffällig, dass die Kinder in den Gesprächen kaum Handlungen oder Geschehnisse

auf der Bühne nacherzählen (wie es beispielsweise verstärkt bei den Befragungen zum Stück *D Prinzessin uf dr Erbse* vorkommt), sondern sehr schnell eigene Standpunkte beziehen, in Diskussionen geraten und nach Lösungen der aufgezeigten Konflikte suchen.

Dies fällt auf, wenn die Kinder Stellung nehmen zur Geschichte des Bauern. Hier kritisieren einige Kinder das Verhalten der Bauersfrau und ergreifen Partei für den Bauern. Die Aussagen machen klar, dass die Kinder betroffen sind von der Trennung der Bauersleute. Die Auseinandersetzung mit dieser Thematik des Stücks reicht noch weiter. Die Kinder suchen, ohne dass sie dazu durch die Interviewenden aufgefordert werden, nach Lösungen des Ehekonflikts. Der Satz: *Sie (die Mutter) könnte ja sagen, dass sie nicht die ganze Zeit den Haushalt machen will*, weist darauf hin, dass die Kinder zu einer Beziehung auffordern, in der Auseinandersetzungen möglich sind, in der Diskussionen geführt und Meinungsverschiedenheiten geäußert werden sollen. Die Kinder wissen über die Schwierigkeit, in Harmonie zu bleiben, und äußern gleichzeitig das Bedürfnis danach. Das macht auch der von den Kindern geäußerte Wunsch nach einem Happy End der Geschichte klar. Trennung und Streit zwischen Eltern sind wichtige Themen für Kinder, die viele aus dem eigenen Alltag kennen. Die Inszenierung greift dieses Thema auf und die Kinder finden ganz offensichtlich starke Anknüpfungspunkte an ihre eigene Lebenswelt.

Die Untersuchung der Beziehung zwischen den Kindern und der Erzählfigur weist ebenso darauf hin, dass die Inszenierung bei den Kindern eigene Auseinandersetzungen und Reflexionen auslöst.

Im ersten Teil der Aufführung begegnen die Kinder dem Obdachlosen distanziert und die Figur löst bei ihnen Angst, Ekel und Abscheu aus. Im Verlauf verändert sich die Beziehung und viele Kinder beschreiben Peter als *nett* oder *lustig*. Einige Kinder äußern Mitgefühl für seine Lebenssituation. Es zeigt sich, dass die Beziehung, die die Kinder mit der Figur eingehen, individuell und ambivalent ist und eine starke Entwicklung stattfindet. Anfangs bekunden die Kinder ihre Abscheu vor der schmutzigen Gabel, die ihnen Peter reicht; später wollen sie ihn durch *Rockmusik* aufmuntern. Diese Entwicklungsschritte in der Auseinandersetzung mit dem Schicksal eines Menschen, der zu einer Randgruppe unserer Gesellschaft gehört, sind bemerkens-

wert. Aber auch hier geht die Auseinandersetzung noch einen Schritt weiter. Wenn die Kinder Peter im Rollenspiel Geld anbieten oder ihm eine Arbeit beschaffen wollen, äußern sie nicht nur Verständnis für seine Lebenslage, sondern bekunden die Bereitschaft, ihm aus seiner misslichen Situation helfen zu wollen. Darüber hinaus erinnern sie sich und erzählen in der Gruppe von Situationen, in denen sie selber solchen Menschen begegnet sind, und in denen ihre Eltern Geld gespendet haben. Diese Äußerungen geben Hinweise darauf, dass die Inszenierung bei den Kindern eine Sensibilisierung für das Thema Obdachlosigkeit bewirkt und die Bereitschaft zu sozialem Engagement anregt. Hartmut von Hentig stellt in seinem Buch *Bildung* sechs Maßstäbe auf, wie sich Bildung bewährt. Unter dem letzten Punkt *Die Bereitschaft zur Selbstverantwortung und Verantwortung in der res publica*¹² versteht er unter anderem *die Befähigung zur Prüfung, Erörterung, Beratung, Beurteilung politischer Sachverhalte und zur daraus folgenden Entscheidung*.¹³ Er geht davon aus, dass Bildung immer zu Politik führen sollte und den Einzelnen zur Wahrnehmung seiner eigenen Rolle und Verantwortung in der Gesellschaft anleitet und befähigen sollte. Wenn die Kinder nach dem Besuch von *Nebensache* lebhaft über Möglichkeiten diskutieren, Peter (oder anderen in Obdachlosigkeit geratenen Menschen) zu helfen, dann zeigen diese Kinder, mit Hentigs Worten gesprochen, ein *Maß für Menschlichkeit, einen Anspruch auf Glück, die Offenheit von Geist und Seele und die Selbstgewissheit durch Selbstprüfung*¹⁴. Die Untersuchungen belegen, dass das Theaterstück *Nebensache* das Wahrnehmen und Formulieren solcher Werte bei den Kindern anregt.

Die Ergebnisse zur Rezeption der dramaturgischen Struktur des Stücks geben interessante Hinweise darauf, wie die Darstellungsweisen und Strategien der Inszenierung die Wirkung der Geschichte und ihre Inhalte beeinflussen. Die Untersuchungen ergeben, dass das Spiel auf drei Ebenen (Ebene Schauspieler/Ebene Erzählfigur/Ebene Bauer der Geschichte) bei den Kindern Irritationen und Fragen aufwerfen. Teilweise können die Kinder sehr geschickt auf den unterschiedlichen dramaturgischen Ebenen interagieren und finden eigenständig Interpretationen und Verknüpfungen. Andere Kinder haben Schwierigkeiten, den Zusammenhang zwischen Peter, dem

Schauspieler, Peter, dem Obdachlosen, und Peter, dem Bauern, zu entschlüsseln. Hier kann kritisch nachgefragt werden, ob für Kinder, die das Rätsel von Peter nicht lösen und damit nicht die Ursachen seiner misslichen Lebenslage erkennen, ein *In-Beziehung-Treten* mit der Figur erschwert wird. Das würde bedeuten, dass für diese Kinder eine Auseinandersetzung mit dem sozialkritischen Thema des Stücks erschwert wäre.

Gleichzeitig ist jedoch festzustellen, dass Diskussionen und Standpunkte über den Zusammenhang von Erzählfigur, Protagonist und Schauspieler in den Interviews mit den Kindern ein häufiger Themenschwerpunkt sind. Das Redebedürfnis und die Bereitschaft, über diesen Punkt der Inszenierung zu diskutieren, können als Zeichen dafür gedeutet werden, dass die dramaturgische Struktur des Stücks eine äußerst lustvolle Auseinandersetzung bei den Kindern bewirkt. Die Herausforderung zu entschlüsseln, ob Peter, der Obdachlose, tatsächlich Peter, der Bauer, in der Geschichte war, weckt und stimuliert bei den Kindern die Lust und den Genuss am Erforschen und Entdecken, am Verknüpfen und Interpretieren. Ulrike Hentschel bezeichnet solche Prozesse in der rezeptiven wie produktiven Auseinandersetzung mit Theater als sogenannte *Differenzerfahrungen*. Sie beschreibt diese Differenzerfahrungen als *Wahrnehmen der Differenz zwischen Spieler und Figur, Darstellung und Dargestelltem*¹⁵. Nach Hentschel entstehen beim Theaterspielen Differenzerfahrungen, indem die Spieler die zwei Ebenen, die der Darstellung und die des Dargestellten, körperlich erfahren. Der Umgang zwischen den verschiedenen Ebenen löst eine Selbstdistanzierung aus, die der Ausgangspunkt für Prozesse der Selbstreflexion ist. Sie schreibt weiter: *Damit kann Theaterspielen eine Metaerfahrung ermöglichen, die als Grundlage aller Bildungsprozesse angesehen wird*¹⁶.

Die Rezeptionsuntersuchungen zum Stück *Nebensache* beweisen, dass die besagten Erfahrungen der Differenz auch während des rezeptiven Vorgangs bei den Kindern entstehen. Zwar erfahren die Kinder beim Theaterschauen diese nicht durch eigenes körperliches Spielen, die Ergebnisse zeigen jedoch, dass der rezeptive Vorgang das Wahrnehmen und Interpretieren von Wechselwirkungen zwischen Darsteller und Figur (Darstellung und Dargestelltem) beinhaltet und somit die Erfahrung von Differenz evoziert und einschließt.

Die Untersuchung der interaktiven Momente des Stücks zeigt, dass auch diese Inszenierungsstrategie starken Einfluss nimmt auf die Wirkung der erzählten Geschichte. Geesche Wartemann beschreibt die Interaktion bei *Nebensache* als ein Verfahren, die Aufmerksamkeit der ZuschauerInnen durch ihre fortwährende Teilhabe am Stück zu erhöhen.¹⁷

Es wird deutlich, dass die interaktiven Momente zweierlei bewirken: Einerseits können die Kinder durch die persönliche Ansprache und das aktive Mitmachen in einen direkten Kontakt mit der Erzählfigur treten. Dies bewirkt tatsächlich, dass ein Zurücklehnen oder Abschalten nicht stattfinden kann. Die Analyse macht weiter deutlich, dass die Kinder sich im Verlauf der Aufführung immer lebhafter beteiligen und die Scheu vor der Figur allmählich verlieren. Die Möglichkeit, mit dem Obdachlosen persönlich zu sprechen und in Kontakt zu treten, schafft Vertrauen und Sympathie.

Andererseits wird offensichtlich, dass die Mitmach-Aktionen eine Reihe verschiedener Interaktionen zwischen den Kindern auslösen, die nichts mit der Geschichte und den Inhalten des Stücks zu tun haben. Hier zeigt sich die Gefahr, dass interne klassenspezifische Strukturen und Probleme plötzlich zum Mittelpunkt der Aufmerksamkeit werden und vom Thema des Stücks ablenken.

Nebensache – Herausforderung oder Überforderung? Die Untersuchungen wurden mit Kindern der zweiten Klasse gemacht – Kinder, die gerade erst schreiben und lesen gelernt haben. Im Hinblick auf die Komplexität von Thema und Machart der Inszenierung kann der Erwachsene nur staunen über die vielfältigen und reichhaltigen Erlebnisse der Kinder während und nach der Aufführung von *Nebensache*. Die Ergebnisse der Untersuchung zum Rezeptionsverhalten von *Nebensache* zeigen, was Gerd Taube, Leiter des Kinder- und Jugendtheaterzentrums der BRD, unter dem Begriff *der kompetente Zuschauer* versteht:

Es geht um einen reflektierten Umgang mit der eigenen Erfahrung, also um die Qualität des Blicks beim Zuschauen. Kunstvermittlung müsste zunächst das Bewusstsein dafür herstellen, dass Theater zu sehen nicht Zerstreung, sondern Anstrengung ist und sich der Genuss an Theater erst in dieser Anstrengung herstellt. Die Heraus-

*forderungen an die künstlerischen Praxen der Kunstvermittlung und der Zuschaukunst bestehen darin, bei jedem einzelnen Zuschauer die Lust und den Genuss am Erforschen und Entdecken, am Verknüpfen und Interpretieren zu stimulieren und wachzuhalten.*¹⁸

In diesem Sinne können die Rezeptionsforschungen zu *Nebensache* allen Akteuren im Bereich des zeitgenössischen Kindertheaters (gemeint sind Theatermacher, Veranstalter, Lehrpersonen und Eltern), Mut machen, den Kindern ungewöhnliche Themen, komplexe Inhalte und ästhetische Darstellungsformen im Theater zuzumuten und zuzutrauen.

- 1 http://www.harlekintheater.de/index_verlag_normal.htm (Zugriff am: 20.5.2011).
- 2 Geesche Wartemann, *Votum zu Nebensache in der Broschüre zum 8. Deutschen Kinder- und Jugendfestival (Augenblick Mall) in Berlin*, Berlin 2005, S. 38.
- 3 Ebd.
- 4 Kristin Wardetzky, «Rezeptionsforschung», in: Jürgen Kirschner (Hg.), *Kinder und Jugendliche als Theaterpublikum, Startinformationen zum Wechselspiel zwischen Bühne und Zuschauerraum*, Schriftenreihe Startinformation, Bd. 5, Frankfurt am Main 2004, S. 39.
- 5 Vgl. Friederike Heinzel, «Kinder in Gruppen, Gruppendiskussionen und Kreisgesprächen», in: Friederike Heinzel (Hg.), *Methoden der Kindheitsforschung: Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*, Schriftenreihe Kindheit, Bd. 18, Weinheim, München 2000, S. 120f.
- 6 Ebd., S. 120.
- 7 Auszug aus dem Künstlerinterview im Rahmen der Rezeptionsforschungen am 8.12.2009.
- 8 *Interaktionsmomente* werden in diesem Artikel verstanden als die oben aufgeführten Szenen und Momente des Stücks.
- 9 Die Briefe wurden zu Beginn der Rezeptionsforschungen geschrieben. Die Interviews wurden anschließend geführt.
- 10 Es muss angemerkt werden, dass ein vertiefendes Gespräch zu diesen Inhalten durch die interviewende Person angeregt wurde. Es zeigt sich jedoch, dass die Kinder gern und ausgiebig zu diesem Thema Stellung nehmen.
- 11 Obwohl der Fragenkomplex in den Leitfadeninterviews integriert war, gibt es nur wenige Aussagen und Beobachtungen von den Kindern, die eine detaillierte Analyse möglich machen würde.
- 12 Hartmut Hentig, *Bildung*, Weinheim, Basel 1999, S. 94–98.
- 13 Ebd. S. 97.
- 14 Ebd. S. 94.
- 15 Ulrike Hentschel, «...mit Schiller zu mehr social skills...? Zur Rolle des Theaters im aktuellen Bildungsdiskurs», in: *Dramaturgie* 1/2007, S. 7f.
- 16 Ebd., S. 8.
- 17 Wartemann 2005, S. 38.
- 18 Gerd Taube, *Der kompetente Zuschauer. Dokumentation zur Konferenz Kunstvermittlung als künstlerische Praxis. 17. April 2010 am Theater an der Parkaue Berlin*, <http://www.parkaue.de/index.php?article=1167> (Zugriff am: 17. Januar 2012).

Sie sieht megaschön aus!

Wirkungsweisen klassischer Märcheninszenierungen
auf Kinder am Beispiel des Stücks «D Prinzessin uf dr Erbse»
Julia Bihl

1 Einleitung

1.1 Das Stück *D Prinzessin uf dr Erbse*

Die Schweizer Inszenierung *D Prinzessin uf dr Erbse* des Gastspieltheaters Rümliang ist ein Stück für Kinder ab fünf Jahren. Die Inszenierung orientiert sich stark an Hans Christian Andersens Erzählung: Ein Prinz sucht verzweifelt eine Frau und findet keine. Als in einer Gewitternacht ein völlig durchnässtes Mädchen ans Schloss kommt, glaubt ihr keiner, dass sie eine Prinzessin ist. Mit verschiedenen Strategien versucht die Königsfamilie, die Wahrheit in Erfahrung zu bringen, unter anderem indem sie eine Erbse unter die Matratze der vermeintlichen Prinzessin versteckt. Ihre königliche Herkunft bestätigt sich und Prinz und Prinzessin heiraten.

In der Inszenierung werden konventionelle Märchenbilder und -Vorstellungen gezeigt. Die SchauspielerInnen bewegen sich in ausstaffierten Märchenkostümen über die Bühne, sie spielen mit großem Gestus, singen und tanzen. Die Szenen finden im Thronsaal, im Schlossgarten und im Schlafgemach statt und werden von einem roten Vorhang ein- und ausgeleitet. Fast überwiegend wird mit dem Einbezug der vierten Wand gespielt, das heißt die SchauspielerInnen wenden sich nur mit einzelnen Ausnahmen direkt an das Publikum und durchbrechen die Illusion einer geschlossenen Bühnenwelt ansonsten nicht. In diesen Interaktionsmomenten werden die Kinder aufgefordert, dem Prinz ein Geburtstagslied zu singen oder gemeinsam mit der Prinzessin um Hilfe zu schreien.



1.2 Das Märchentheater im Spannungsfeld zwischen künstlerischem Bildungsanspruch und Attraktivität für das junge Publikum

Klassische Märchentheaterstücke für Kinder haben seit jeher Bestand in der deutschsprachigen Kulturlandschaft. Unter anderem hat sich seit 1869 das *Weihnachtsmärchen* als ein typischer Vertreter von Märcheninszenierungen für Kinder an Stadt- und Staatstheatern etabliert und in der Kindertheaterlandschaft fest verankert.

Diese Inszenierungen sind gekennzeichnet durch einen illusionistischen Theateransatz und eine klassische Figurenspielweise. Bei Weihnachtsmärchen an Stadt- und Staatstheatern handelt es sich dabei meist um Großveranstaltungen für mehrere hundert Zuschauerkinder. Diese Inszenierungen verfolgen mit ihrem Unterhaltungscharakter auch ein kommerzielles Interesse.

Das Kindertheater hat in den letzten Jahrzehnten eine starke Entwicklung vollzogen. Parallel zu den klassischen Märcheninszenierungen hat sich eine Vielfalt zeitgenössischer Theaterformen entwickelt, die unter dem Schlagwort *Kunst für Kinder* zunehmend vielschichtige und mehrdeutige Stücke zeigen, welche die kindlichen ZuschauerInnen emotional und intellektuell fordern, sprachlich und in ihren Bildern anspruchsvoll sind.¹ *Dieses Kindertheater stellt Probleme, Träume, Ängste und Sehnsüchte dar und nimmt sie (die Kinder) ernst. Es ist eine Anschauung des Lebens, Spiegel der Zeit und Anstoß zu einem spielerischen Umgang mit der Wirklichkeit.*²

Der Wert von Märcheninszenierungen wird hinsichtlich ihres Unterhaltungscharakters und umstrittenen Bildungsanspruchs innerhalb der aktuellen Kindertheaterszene zunehmend in Frage gestellt. Im Zuge der Forderungen an aktuelle Kindertheaterstücke und in Anbetracht des vielseitigen Angebots innerhalb der Kindertheaterlandschaft wird Kritik laut an illusionistischen Märchentheaterstücken, wie dem Weihnachtsmärchen. Wolfgang Schneider beschreibt diese Inszenierungen als Stücke *voll wirklichkeitsferner Elemente*, die Ausdruck sind von *einer bürgerlichen Erziehungsideologie, die in der Dramatik der Kindertümmlichkeit Kindern die Welt als heil vorgaukeln will*.³ Ebenfalls kritisch bezieht sich Manfred Jahnke auf das Weihnachtsmärchen: *Das Kind wird zum Objekt einer Vergnügungsindustrie, die im Illusionszaubertheater die offenen Mäuler, die apfelrot glühenden Wangen der Kinder zum einzigen Kriterium ihrer Existenz macht*.⁴ Einerseits wird hier Kritik an dem kommerziellen Interesse am Kinderpublikum geübt, andererseits aber auch an den veralteten Wertvorstellungen und Weltanschauungen, die den Kindern durch diese Stücke übermittelt werden.

Indes gehören klassische Märcheninszenierungen zur zeitgenössischen Theaterlandschaft dazu und stellen oftmals die ersten Theatererfahrungen vieler Kinder dar. Märchen sind als Kulturgut in der Erfahrungswelt der Kinder fest verankert und durch eine *ungebrochene Favorisierung dieses Genres durch die Kinder*⁵ gekennzeichnet. Märchen auf der Bühne bieten viele Vorzüge: Der einsträngige Handlungsverlauf, die repetitiven, einfachen Muster und die ihnen bekannte Symbolsprache erlauben den Kindern einen einfachen Zugang zum Inhalt.

Obwohl über den fragwürdigen Bildungsanspruch von traditionellem Märchentheater in der Erwachsenenwelt viel diskutiert wird, gibt es bislang kaum empirische Forschung, die aufzeigt, wie denn die Kinder *selbst* klassische Märchentheaterstücke wahrnehmen und welche Erlebnisqualität die Kinder dabei *selbst* erfahren. Die folgende Rezeptionsuntersuchung setzt genau hier an. In dem geschilderten Spannungsfeld zwischen künstlerischem Bildungsanspruch und der Attraktivität solcher Märcheninszenierungen für das junge Publikum ist es von besonderem Interesse, die Wirkungsweise auf die Kinder

und die Erlebnisqualität dieses Theatergenres zu untersuchen. Für diese Untersuchung stellt sich somit die Frage: Ist die Kritik an diesen Theaterinszenierungen berechtigt oder kann das Märchentheater, wie es Schneider fordert, *Probleme, Träume, Ängste und Sehnsüchte der Kinder darstellen und sie ernst nehmen?*⁶

1.3 Fragestellung und Gliederung

Ausgehend von diesen Forschungsdesideraten wird anhand von Methoden aus der Rezeptionsforschung am Beispiel der Inszenierung *D Prinzessin uf dr Erbse* der Frage nachgegangen, welche Erlebnisqualitäten jene Märchentheaterstücke, die rein illusionistisch eine Märchenwelt abbilden, den Kindern heutzutage eröffnen, und inwiefern sie an die Lebensrealität der Kinder anknüpfen. An der Inszenierung *D Prinzessin uf dr Erbse* interessiert im Besonderen, wie die Kinder auf die klassische Figurendarstellung reagieren und inwiefern eine Identifikation mit den Figuren stattfindet. Zudem ist von Interesse, welche Inhalte der Inszenierung sie beschäftigen und wo sie Verknüpfungen zur eigenen Lebenswelt herstellen. Die Auswertung will darüber hinaus Aufschluss geben darüber, wie und auf welche Weise das Stück die Kinder zu eigener Reflexion und Fantasielistung anregt. Das heißt, einerseits wird aufgezeigt, welche Aspekte des Stücks die Kinder selbst als Qualitätskriterium benennen und erfahren. Aber auch, inwieweit die Fantasieräume der Kinder und eine Reflexion über das im Theater Erlebte angeregt wurden.

Die Analyse bezieht dabei nicht nur gängige Verfahrensweisen wie die teilnehmende Beobachtung und Interviews mit ein, sondern macht Gebrauch von Datenmaterial aus freien Gestaltungsverfahren wie Briefe von Kindern und Spielbeobachtungen. Der Einbezug dieser unterschiedlichen Methoden ermöglicht einen mehrperspektivischen Blick auf die Theaterrezeption der Kinder.

Aus den Kommentaren und Verhaltensweisen der Kinder während der Aufführung (Kapitel 2.1) wird sichtbar, worauf sie in der Stückrezeption unmittelbar reagieren. Die Analyse des Datenmaterials der teilnehmenden Beobachtung wird in dieser Auswertung den anderen

Methoden vorangestellt. Danach folgen Aussagen der Kinder aus Partner- und Gruppeninterviews (Kapitel 2.2), die Aufschluss darüber geben, was die Kinder verbal auszudrücken vermögen und was sie selbst als erwähnenswert empfinden. Im Anschluss daran folgen die Erhebungsdaten der eingesetzten freien Gestaltungsverfahren. In den Briefen (Kapitel 2.3) wird deutlich, welche Stückinhalte die Kinder außerhalb eines geführten Gesprächs erwähnen und an welche Figur oder SchauspielerIn sie sich nach dem Aufführungsbesuch wenden. Der Einbezug des darstellenden Spielverfahrens (Kapitel 2.4) ermöglicht aufgrund des spielerischen, performativen Ansatzes auch Aussagen zu jenen Wirkungsweisen des Theatererlebens, welche sich von den Kindern nicht direkt verbal kommunizieren lassen.

2 Empirische Ergebnisse

2.1 Kommentare und Rezeptionsverhalten während der Aufführung

Die Aufführung fand im Kleintheater Rümlang in einem Theaterraum mit knapp 140 Kindern statt. Das Theater ist klassisch ausgestattet mit einer erhöhten Bühne und einem schweren, roten Samtvorhang sowie gepolsterten Stühlen im Zuschauerraum.

Auffällig ist zunächst, dass die Kinder das Geschehen im Laufe der zweistündigen Aufführung voller Aufmerksamkeit verfolgen. Dies zeigt sich in den Protokollen der teilnehmenden Beobachtung, die Aufzeichnungen zu Blicken, Mimik und Gestik, körperlichen Reaktionen und Kommentaren der Kinder festhalten. Beobachtungen wie *große Augen, offene Münder, wenig Bewegung* zeigen, wie gebannt die Kinder vom Bühnengeschehen sind.

Körperlich reagieren die Kinder nur sehr gering auf die Bühnenhandlung. Die Wirkung der Aufführung zeigt sich größtenteils in ihren Gesichtern. Interessant ist an dieser Beobachtung, dass die SchauspielerInnen auf der Bühne mit einer stark mimischen Spielweise agieren. Hier kann vermutet werden, dass sich die Ausdrucksweise auf der Bühne auch unmittelbar auf das Publikum überträgt. Die Kinder vollziehen die überzeichnete Spielweise der SchauspielerInnen durch die eigene mimische Tätigkeit mit. Möglich ist aber auch,

dass die Kinder durch die Wirkung des großen Spielgestus und durch ihre Versunkenheit ins Schauen ihre eigene Körperlichkeit vergessen. Des Weiteren fällt auf, dass die Reaktionen im Publikum stark einheitlich vollzogen werden. In den Notizen der Beobachtungsprotokolle ist häufig von mehreren Kindern die Rede. Diese Einheitlichkeit im Reagieren und Rezipieren kann anhand von drei zentralen Erscheinungsformen aufgezeigt werden:

1. Versunkenes Zuschauen während bühneninterner Aktionen der SchauspielerInnen:

Während der Szenen, in denen die Figuren über ihr Spiel die Bühnenhandlung vorantreiben, starren die Kinder gebannt auf das Geschehen, staunen oder lächeln. Diese Versunkenheit und Aufmerksamkeit sind grundsätzlich im gesamten Zuschauerraum zu beobachten. Sie können als ein Zeichen der Vereinnahmung durch das Bühnengeschehen gedeutet werden. Die Bühnenhandlung löst bei den Kindern somit weniger individuelle als vielmehr einheitliche Reaktionen aus.

2. Lachen und Klatschen während Szenen und nach Gesangseinlagen
Es lässt sich auch eine impulsivere Form der Reaktion im Publikum beobachten. Immer wieder ist der Zuschauerraum von Lachen oder dem Klatschen der Kinder erfüllt. Es sind spontane, einheitliche Reaktionen, die eine Regelmäßigkeit aufweisen. Die Kinder lachen zum einen bei komischen Bühnenhandlungen wie dem heimlichen Lauschen des Dieners, den hohen Ausrufen des Hofmarschalls oder dem Zappeln der Prinzessin im Bett. Aber auch den Gesangseinlagen folgt eine einheitliche Reaktion: das Klatschen. In der Gleichzeitigkeit der Reaktionen zeigt sich der begrenzte Handlungs- und Reaktionsraum, den die Inszenierung den Kindern zugesteht. Die Kinder verhalten sich während des Lachens und Klatschens aber nicht nur zum Bühnengeschehen, sie interagieren auch untereinander. Sie schauen sich dabei an und klatschen miteinander oder sie drehen sich interessiert zu den hinteren Reihen um. Somit teilen sie ihre Empfindung mit den anderen ZuschauerInnen und verankern sich in der Gemeinschaft des Publikums. Lachen und Klatschen wirken hier als verbindendes Moment.

3. Publikumsbeteiligung in den Interaktionsmomenten:

Eine dritte Manifestation des einheitlichen Reagierens zeigt sich in den Interaktionsmomenten zwischen SchauspielerInnen und Kindern. Hier wird das gesamte Publikum zum Klatschen, Singen oder Rufen aufgefordert. Die Beobachtungsprotokolle vermerken, dass viele Kinder singen und während des Klatschens zum Schnellerwerden tendieren.

Abweichend dazu zeigen einzelne Kinder andersartige Verhaltensweisen. Notizen verweisen darauf, dass ein paar Kinder nicht singen oder nur sehr zögerlich klatschen.

In diesem Sinne sind während der Interaktionsmomente im Zuschauerraum parallel zwei Dynamiken festzustellen: Der Großteil des Publikums steigt auf das Interaktionsangebot ein und scheint sich gegenseitig dabei zu animieren. Im Kontrast dazu beteiligen sich einige Kinder nur sehr verhalten oder gar nicht an der Interaktion. Somit werden die Interaktionsmomente nicht von allen Kindern mit Begeisterung erlebt.

Anhand einzelner Kommentare der Kinder während der Aufführung lässt sich somit auch auf individuellere Rezeptionsvorgänge schließen. Während der Szenen findet kaum ein verbaler Austausch zwischen den Kindern statt, so sehr sind sie auf das Bühnengeschehen konzentriert. Die vereinzelt Kommentare beziehen sich überwiegend auf die SpielerInnen. Folgende Auswahl der Kommentare zeigt, dass die Kinder die SpielerInnen während der Aufführung auf verschiedenen Ebenen wahrnehmen:

- *Die Prinzessin ist ne lustige.*
- *Sie sieht megaschön aus!* (Prinzessin)
- *Ihre Stimme ist hammer!* (Königin)
- *Sie spielt gut.* (Prinzessin)
- *War der bescheuert.* (Hofmarschall)
- *Also dann ist sie die echte.* (Prinzessin)

Zum einen fällt auf, dass die Kinder sich sowohl auf die Figuren als auch auf die SchauspielerInnen beziehen. Die Kinder machen sich dabei Gedanken über die Charaktereigenschaften der Figuren,

aber auch die Darstellung der SchauspielerInnen wird bewertet, wie sich an den Kommentaren zur Prinzessin zeigt. Sie nehmen die Doppelsexistenz von SpielerIn und Figur wahr. Dabei wechseln sie zwischen diesen beiden Wirklichkeitsebenen, was sie am Erleben der Geschichte aber nicht hindert, wie die folgende Schlussfolgerung eines Kindes zu dem Stückmoment zeigt, als die Prinzessin in ihrem Bett wegen der Erbse am Schlafen gehindert wird: *Also dann ist sie die echte* (Prinzessin).

Anhand der Kommentare wird ebenfalls deutlich, dass sich die Kinder hauptsächlich positiv zu den Personen auf der Bühne äußern. Ihnen gefallen Charaktereigenschaften und Aussehen der Figuren und auch die Schauspielleistung der DarstellerInnen.

Die Figuren werden von den Kindern unterschiedlich wahrgenommen. Wie die Auswahl der Kommentare zeigt, sympathisieren die Kinder hier mehr mit der Figur der Prinzessin als mit der des Hofmarschalls.

Zusammenfassend geben die Kommentare aus der Aufführung Hinweise darauf, dass die Kinder vor allem den DarstellerInnen auf der Bühne großes Interesse entgegenbringen. Auf unterschiedlichen Ebenen treten die Kinder mit ihnen in Beziehung. Figuren wie auch SchauspielerInnen werden dabei wahrgenommen und überwiegend positiv bewertet.

Da die teilnehmenden Beobachtungen begrenzt Aufschluss über Denkprozesse und Fantasialeistung der Kinder ermöglichen, werden im Folgenden die Interviews hinzugezogen.

2.2 *Es war megalustig* – Kinderstimmen zum Stück

Ein paar Tage nach dem Aufführungsbesuch wurden in den Schulklassen Partner- und Gruppeninterviews durchgeführt. Die Aussagen der Kinder zeigen, welche Momente ihnen in Erinnerung geblieben sind und warum.

Wiedererkennungsmomente auf Figurenebene

Grundsätzlich bestätigt sich in den Interviews der Eindruck aus der teilnehmenden Beobachtung, dass das Stück die Kinder fasziniert bzw. angesprochen hat. Szenen, Figuren und Handlungen werden in den Interviews immer wieder als *lustig* bezeichnet.

Die Kinder beziehen sich hiermit aber nicht nur auf den dominierenden Unterhaltungscharakter der Inszenierung. Mit der Zuschreibung *lustig* deuten sie auf verschiedenartige Aspekte hin, die für sie eine Wichtigkeit haben. Dies betrifft zunächst die Figuren aus dem Stück. Den Kindern gefällt zum Beispiel das Verhalten von Heiri, dem Diener, wenn er heimlich lauscht (*Wo Heiri heimlich so gelauscht hat, das fand ich lustig*), oder die Art der freundschaftlichen Interaktion zwischen Magd und Diener (*Ich fand lustig, dass Heiri und Marie immer so getuschelt haben*) oder die Situationskomik, die der Hofmarschall durch sein Agieren entstehen lässt (*Den Hofmarschall fand ich auch sehr lustig, weil dort, wo sie geheiratet haben, hat er geweint. Das hat total lustig ausgesehen. Also nicht nur wegen dem Weinen, sondern auch wegen den Gesichtsausdrücken*). Die Kinder finden sich somit in den Verhaltensweisen des heimlichen Lauschens und dem scherzhaften Miteinander der Figuren wieder. Sie erleben Erwachsene hier als frech und vorwitzig, aber auch als kollegial. Mit der Zuschreibung *lustig* charakterisieren sie somit nicht nur die überzeichnete Spielweise, sondern sie verweisen auf Verhaltens- und Umgangsweisen einzelner Figuren, die für sie attraktiv sind bzw. in denen sie sich wiederfinden.

Nicht zu allen Figuren aus dem Stück beziehen die Kinder in gleichem Maße Stellung:

Also ich fand den König nicht so gut wie die anderen, also schon gut, aber nicht so lustig wie sie.

In diesem Beispiel wird ein Unterschied zwischen *gut* und *lustig* gemacht. *Lustig* impliziert hier eine eigene Qualität, eine identifikationsstiftende für das Kind, die der Figur des Königs nicht zugesprochen wird. König und Königin werden in ihrer Rolle als Elternfiguren und Vertreter der Erwachsenenwelt in den Beschreibungen der Kin-

der nie mit *lustig* bezeichnet. Die Kinder weisen mit dem Ausdruck *lustig* somit auf Figuren, denen sie sich nahe fühlen.

Verfolgt man diese Zuschreibung *lustig* weiter, fällt auf, dass es weniger die Figuren als viel mehr Handlungsabläufe oder Situationen innerhalb des Stücks sind, von denen die Kinder sich angesprochen fühlen:

- *Ich fand's lustig, vor allem wo der Prinz unter das Bett musste und nachher auch noch den Apfel aufgegessen hatte.*
- *Ich fand lustig, als die Prinzessin mit ihren riesigen, dicken Strümpfen überall an den Beinen gekratzt hat und «Wäh» gerufen hat. Und als der Heiri dem Hofmarschall Kaffee gesagt hat.*
- *Der Heiri ist so um den Tisch, da bei dem Pferd, da ist er so lustig herum gehinkt.*

Die Aussagen der Kinder verweisen auf kindtypische Handlungen und Ausdrucksformen wie unter dem Bett verstecken, laut *Wäh* rufen, jemanden *Kaffee* nennen oder wie ein Pferd um den Tisch hinken. Diese Handlungen sind ihnen vertraut und aus ihrem Alltag gegriffen. Sie bergen den Reiz des Unanständigen und Aufmüpfigen, der für die ZuschauerInnen eine Basis verbindender Identifikation darstellt.

Zum einen sind es die Figuren auf der Mächenebene mit ihren unbeschwerten Umgangsweisen, die den Kindern gefallen. Zum anderen scheinen aber vor allem die kindtypischen Handlungen der Figuren persönliche und aus der Erfahrungswelt der Kinder selbst stammende Anknüpfungspunkte zu bilden.

Festgehalten werden kann, dass die Kinder den gemeinsamen Ausdruck *lustig* benutzen, ihn aber sehr vielfältig einsetzen. Sie reagieren damit auf Verhaltens- und Umgangsweisen derjenigen Figuren, denen ein kindlicher Wesenszug innewohnt, in dem sie sich wiedererkennen. Zudem verweisen sie auf Situationen und Handlungen, die eine Qualität von Unbeschwertheit und Narrenfreiheit aufzeigen, die dem Alltag der Kinder entstammen und somit Identifikationsanlass für sie bieten.

Die Rezeption von Schauspielkunst und Machart

Wie schon durch die teilnehmende Beobachtung sichtbar wurde, reagieren die Kinder nicht nur auf die Figuren, sondern rezipieren auch auf der Ebene der Theatermittel. Einige ausgewählte Beispiele zeigen hier die Tendenzen der Rezeption:

- *Ich fand, die Königin konnte gut singen, wie Oper.*
- *Die Prinzessin hat das wirklich gut gemacht, wo sie so gezittert hat. Fast wie echt.*
- *Die Prinzessin sah wunderschön aus. Ihr Kleid würde ich gern haben.*

Die Kommentare während der Aufführung sind mit den Interviewaussagen fast deckungsgleich (vgl. Kapitel 2.1). Die Kinder beziehen sich auf Gesangseinlagen, Schauspielkunst und Aussehen einzelner SchauspielerInnen. Auch wenn sie hier von den Figuren statt von SchauspielerInnen sprechen, wird doch klar, welche Ebene sie meinen, da die Aussagen auf die Darstellungsweise der SchauspielerInnen bezogen sind (*konnte gut singen; hat das wirklich gut gemacht*). Die DarstellerIn der Königin wird beispielsweise am häufigsten gelobt hinsichtlich ihrer Stimme. Stimmlich sticht sie für die Kinder heraus. Die SchauspielerIn der Prinzessin erhält Lob für ihre glaubwürdige Verkörperung der Rolle und ihr Aussehen. Die Prinzessin erhält in der Inszenierung äußerlich auch dadurch besondere Aufmerksamkeit, da sie viermal ihre Kleider wechselt und zum Schluss im Hochzeitskleid erscheint.

Das dritte Beispiel oben zeigt, dass die DarstellerInnen auch zur Projektionsfläche für Sehnsüchte der Kinder werden können – hier für die Sehnsucht, selbst im Besitz eines solchen Kleides zu sein.

Mit der Wahrnehmung der Theatermittel wird eine veränderte Rezeptionshaltung bei den Kindern erkennbar. Sie setzen sich nicht mehr mit den handelnden Figuren im Kontext der Geschichte auseinander, sondern treten in eine bewundernde Haltung den SchauspielerInnen gegenüber. Dieser Ausstieg aus der Illusion wird durch die Gesangs- und Tanzeinlagen der Darsteller verursacht. Die Aufmerksamkeit verlagert sich dabei vom Inhalt der Bühnenhandlung auf die Präsentationsform. Hier verläuft die Wechselwirkung zwischen Bühne und

Zuschauerraum stark asymmetrisch: Die DarstellerInnen zeigen ihr Können durch Gesangs- und Tanzeinlagen, die Kinder bewundern die Darbietung.

Diese Wechsel von der narrativen Ebene zu Gesangs- und Tanzeinlagen und zurück sind aber für die Rezeption der Geschichte unproblematisch, da die Erzählung leicht verständlich ist.

Die häufigen Kommentare der Kinder zur Machart des Stücks unterstreichen die starke Präsenz der Umsetzungsebene in der Stückrezeption. Die Kinder nennen Elemente, die ihnen gefallen haben, wie *Ich fand es auch sehr lustig mit dem Licht, dass das Feuerwerk so geblitzt hat, in verschiedenen Farben* oder *Der Hintergrund mit den aufgemalten Fenstern war gut gemacht*. Es gibt jedoch auch Darstellungsweisen, die von den Kindern hinterfragt werden:

- *Also, ich denke bei dem Kuchen – vorne war ein riesen Plastikuchen und hinten war ein kleiner. Eine optische Täuschung – vorne den großen, aus Pappmaschee und hinten den echten. Damit es schöner aussieht.*
- *Also, sie hatten so viele Geschenke und bei einem hatte es was drin gehabt, es hat einfach so getönt, und das wundert mich. Und alle waren so komisch eingepackt. Also ich meine damit, alle waren fast gleich, nur in einer anderen Farbe und immer auch so glänzend, das fand ich einfach komisch. (...) Weil nicht alle Leute haben dieses Verpackungsband, also diese Verpackung, oder?*

Hier zeigt sich, wie genau die Kinder die einzelnen Elemente der Darstellung verfolgen. Sie beobachten den Einsatz von Requisiten im Stück, deren Umsetzungsweise bei ihnen Fragen aufwirft. Ein Kind rätselt über den Einsatz eines unverhältnismäßig großen Plastikuchens, obwohl die Figuren auf der Bühne sichtbar von kleinen Kuchenstücken essen. Ein anderes Kind versucht zu entschlüsseln, warum die Päckchen für den Prinzen einerseits gleich aussehen, obwohl behauptet wird, dass sie von unterschiedlichen Personen stammen und andererseits alle bis auf eines ohne Inhalt sind.

Die Kinder erkennen hier Widersprüchlichkeiten in der Umsetzung. Widersprüchlich ist für sie, dass die SchauspielerInnen weder nur

einen großen Plastikkuchen auf der Bühne und passend dazu Plastikkuchenstücke auf ihren Tellern haben, noch sich nur eines echten Kuchens bedienen. Oder auch dadurch, dass die Behauptung, die Päckchen stammen von verschiedenen Personen, nicht auch dementsprechend mit unterschiedlichem Geschenkpapier illustriert wird. Diese Inkonsequenz lässt bei den Kindern Fragen entstehen, die aber offen bleiben, denn auch im weiteren Handlungsverlauf werden die Gründe hierfür nicht aufgedeckt. Ein Kind greift im Erklärungsversuch des großen Plastikkuchens auf die illustrierende Darstellungsmotivik des Stücks zurück und vermutet: *Damit es schöner aussieht als ein echter.*

Eine weitere Erklärung, warum die Kinder sich trotz des sonst illustrierenden Darstellungsstils hier neben der Widersprüchlichkeit an diesen beiden Umsetzungsweisen aufhalten, kann darin liegen, dass Kuchen und Geschenke für Kinder mit einer besonderen Bedeutung behaftet sind. Sie erinnern an Geburtstag und Weihnachten und sind für die Kinder Träger emotionaler Momente. Die Forderung nach einer realistischen bzw. konsequenten Darstellungsweise erhält hinsichtlich der Verbindung zur eigenen Lebensrealität für die Kinder eine besondere Bedeutung.

Es kann festgehalten werden, dass sich die Aufmerksamkeit der Kinder immer wieder auf die Schauspielkunst und die Machart der Inszenierung verlagert. Während die Inhalte der Geschichte dabei in den Hintergrund treten, gewinnt das Erleben darstellerischer Mittel an Bedeutung. Bei gesanglichen und tänzerischen Darbietungen lässt sich eine stark asymmetrische Beziehung zwischen Kindern und SchauspielerInnen feststellen: Die Kinder bewundern das Können der DarstellerInnen. Widersprüchlichkeiten in dem illustrierenden Darstellungsstil werden von den Kindern aufgedeckt, insbesondere dann, wenn den Elementen eine besondere Bedeutung in ihrer eigenen Lebenswelt zukommt. Die Rezeption der verschiedenen ästhetischen Möglichkeiten des Mediums Theater wird den Kindern durch den einfachen Handlungsverlauf ermöglicht.

Die Wirkung einer Erzählpassage

Im Verlauf der Interviews sticht immer wieder eine Szene hervor, in der sich die Kinder weniger mit den Theatermitteln als vielmehr mit dem Inhalt der Geschichte auseinandersetzen. Die Kinder erwähnen in den Interviews immer wieder eine ca. fünfminütige Erzählpassage, die sich im Darstellungsstil von der restlichen Inszenierung unterscheidet. In dieser Szene wird die Handlung auf der Bühne nicht illustrierend gezeigt, sondern in Form einer Nacherzählung vermittelt. In dieser Erzählpassage berichtet die Prinzessin dem Prinzen von den Ereignissen vor ihrer unangekündigten Ankunft auf dem Schloss. Sie erzählt von einem Überfall durch Piraten, von ihrer Gefangenschaft auf dem Schiff der Piraten und wie sie dank eines Unwetters entkommen kann und schließlich Zuflucht im Schloss des Prinzen findet.

B5



Im Interview mit Emilie und Florian wird die Bedeutung der Szene für die beiden Kinder deutlich:

- Interviewerin *Habt ihr euren Eltern zuhause etwas erzählt?*
Emilie *Als meine Mama mich gefragt hat, habe ich von der Prinzessin und den Piraten erzählt.*
Florian *Ich hab mich auch gefragt, wie das wohl gewesen war, als sie das erzählt hat. Also die Prinzessin, wie das war.*

Interviewerin *Und hattest du da Bilder im Kopf?*
Florian *Also, es war eigentlich ein regnerischer Tag auf der Insel, als ein Pirat an die Tür geklopft hat.*

Auf die Frage im Interview, was sie Zuhause erzählt habe, bezieht Emilie sich sofort auf die Erzählpassage der Prinzessin. Die frühzeitige Erwähnung unterstreicht die Relevanz, die sie dieser Szene beimisst. Bei Florian hat die Erzählung die Frage aufgeworfen, wie dieser Moment *wohl gewesen war* oder anders ausgedrückt, was sich in diesem Moment abgespielt hat.

Im Unterschied zu den restlichen Szenen des Stücks wird der Erzählinhalt von der Entführung der Prinzessin auf der Bühne nicht gezeigt. Diese Aussparung der szenischen Darstellung konfrontiert die ZuschauerInnen mit einer Leerstelle, auch *Unbestimmtheitsstelle* genannt. In der Literaturwissenschaft sind Unbestimmtheitsstellen als offene Stellen im Text definiert, die entscheidende Wirkung auf den Rezipienten ausüben. Es sind ungeklärte Schlüsselstellen eines Textes oder Bildes, die als Beteiligungsangebote für den Rezipienten verstanden werden können.⁷

Florian wird somit angeregt, den Erzählmoment in seiner Fantasie selbst mit Bildern zu ergänzen, wie hier seine Vorstellung eines regnerischen Tages zeigt. Auch andere Kinder entwickeln für die Erzählung eigene Imaginationen:

- *Ich hab mir vorgestellt, wie sie, diese Piraten eben aussahen. Die Piraten sahen aus wie ganz normale Piraten, wie man es eben kennt, so von Filmen und so.*
- *Es waren so Glatzköpfe mit einem Tuch, Piratentuch. Und sie hatten Goldzähne und ein paar Zähne draußen.*
- *Ich dachte einfach, wie sie die Tür aufgemacht hat und die Seeräuber sie gepackt haben, mit den Schwertern und sie auf den Masten gebunden haben.*
- *Ich dachte, als das Schiff kaputt geht, da fällt der große Mast ab und sie ist befreit und dann geht das ganze Schiff kaputt. Und dann hält sie sich an einem Stück Holz fest und dann wird sie ohnmächtig, als sie wieder aufwacht, ist sie schon fast an Land.*

Diese individuelle Selbsttätigkeit erlaubt und fordert bei den Kindern den Zugriff auf den Fundus eigener Bilder, Vorstellungen und Wertungen und bewegt sie so zu Aktivität. Wie sich zeigt, bringen die Kinder hier ihr Vorwissen aus Filmen und anderen Medien mit ein. In ihren Erzählungen sprechen die Kinder unterschiedlichen Aspekten eine Relevanz zu. Für die einen ist das Aussehen der Piraten von Wichtigkeit. Andere Kinder malen sich die dramatischen Höhepunkte dieser Erzählung aus, wie beispielsweise die erste Begegnung zwischen Prinzessin und Piraten oder das Dahintreiben der ohnmächtigen Prinzessin auf dem offenen Meer. Dieser Erzählmoment ist der dramatischste und dichteste in der Inszenierung und hat auch dadurch eine besondere Wirkung auf die Kinder. Welche Qualität ein solches Interaktionsangebot für die Kinder haben kann, zeigt folgende Äußerung von Florian im Interview:

- Florian *Als sie (die Prinzessin) erzählt hat. Dann war ich wirklich in der Geschichte drin.*
- Interviewerin *Das war aber recht am Schluss vom Stück. Warst du die ganze Zeit davor nicht drin?*
- Florian *Ja. Dort war ich am meisten drin.*

Die reine Erzählpassage fesselt Florian durch die Intensität seiner eigenen Bilder besonders. Sie bietet die Möglichkeit, sich an der Bildgestaltung der Inszenierung zu beteiligen. Allerdings finden sich im Stück *D Prinzessin uf dr Erbse* keine weiteren, vergleichbaren Beteiligungsangebote. Im Vergleich der Inszenierung mit einem anderen Stück aus der Rezeptionsforschung – *Nebensache* – fasst Florian den Unterschied im Rezipieren treffend zusammen:

- Florian *Bei Nebensache wurde erzählt und bei der Prinzessin auf der Erbse gespielt.*
- Interviewerin *Was denkst du denn über das Erzählen und über das Spielen?*
- Florian *Also, beim Erzählen, da muss man sich viel mehr selber vor... ausdenken und beim Spielen ein bisschen weniger.*

Die Bemerkung eines anderen Kindes ergänzt die Beobachtung:

Kind *Also, das andere, Nebensache, war eher mit Fantasie.*

Abschließend kann festgehalten werden, dass diese Erzählpassage im Stück *D Prinzessin uf dr Erbse* die Kinder verstärkt zur Auseinandersetzung mit Erzählinhalten angeregt hat. Es wird offenbar, dass Kinder mit der Aussparung von Elementen und Leerstellen umzugehen vermögen. Die Behandlung dieser Leerstellen ist produktiv und kreativ insofern, als sie die fehlenden Informationen in ihrer Fantasie vervollständigen.

2.3 Auszüge aus den Briefen

Einige Tage nach dem Aufführungsbesuch wurden die Kinder aufgefordert, einen Brief an eine/n SchauspielerIn ihrer Wahl aus dem Stück zu schreiben. Diese Methode zeigt unter anderem mit welchen Inhalten sich die Kinder an SchauspielerInnen oder Figuren wenden und welche Art von Beziehung sich darin entdecken lässt.

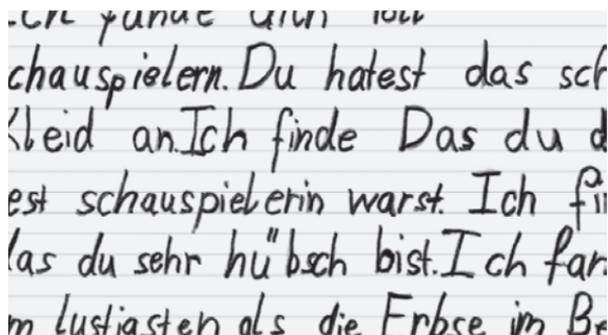
Bezüglich des Auswertungsmaterials der Briefe zum Stück soll hier nur eine Beobachtung herausgegriffen und verfolgt werden: Die sehr persönliche Ansprache der Kinder an die SchauspielerInnen. Eine ausführliche Auswertung zu den Inhalten der Briefe und zum Methodendesign findet sich bei Baumgart in diesem Band (S. 179).

In den Briefen zeigt sich deutlich, dass die Kinder ihre Texte zwar an die Figur adressieren, in der Regel aber Bezug auf die SchauspielerInnen nehmen. In Ansprachen wie *Liebe Eleonora. Ich fand dich am besten beim Schauspielern* oder *Liebe Marie. Du hast sehr schön gesungen* bestätigt sich die bewundernde Haltung den DarstellerInnen gegenüber (siehe oben). Es ist somit nicht die Beziehung der Kinder zu den Figuren, die im Nachhinein in der Erinnerung an den Stückbesuch dominiert, sondern die zu den SchauspielerInnen.

Obwohl in Kapitel 2.2 festgestellt wurde, dass diese Beziehung durch eine Asymmetrie gekennzeichnet ist, wenden die Kinder sich in ihren Briefen sehr persönlich an die SchauspielerInnen:

- *Lieber Hofmarschall. Spielst du noch in einem anderen Theater mit? Ich würde mich freuen dich wiederzusehen. Herzliche Grüße.*
- *Liebe Königin. Ich fand es gut, wie Sie gespielt haben. Ich hätte es fast gleich gespielt. Ich glaube, Sie haben immer ein Kribbeln im Bauch, wenn Sie ein Theaterstück vorzeigen. Wir hatten nämlich auch ein Theater und ich und meine Freunde hatten so ein Kribbeln im Bauch. Darum glaub ich, dass Sie ein Kribbeln im Bauch hatten.*
- *Liebe Marie. Ich fand das Theater sehr toll. Eine kleine Frage, hast du die Strümpfe gestrickt? Wieder eine Frage, hast du den Diener aus dem Theater geliebt? Du hast sehr schön gesungen. Ich fand alles toll bei dir. Wie konntest du es aushalten, nicht zu lachen?*

B21–B22



...die junge Frau
schauspielern. Du hastest das sch
leid an. Ich finde Das du d
est schauspielerin warst. Ich fi
las du sehr hübsch bist. Ich fan
m lustigsten als die Frbse im Be

Die persönliche Ansprache der Kinder zeigt sich vor allem darin, dass sie die SchauspielerInnen, mit Ausnahme der Königin, hier duzen. In ihren Briefen entsteht eine Nähe zu der angesprochenen Person: Sie möchten die Schauspielerin gerne wiedersehen oder entdecken eine gemeinsame Empfindung mit dem Darsteller, die sie gerne mitteilen wollen oder sie stellen persönliche Fragen an die Adressaten.

Die Beziehung zu den SchauspielerInnen geht hier über das Bewundern hinaus. In den Briefen der Kinder werden sie auch zu einem gleichwertigen Gegenüber. Die Kinder zeigen Interesse an den Emotionen der SchauspielerInnen und teilen im Gegenzug auch ihre eigenen mit. Erstaunlich ist hier, wie persönlich die Kinder auf die Figuren reagieren, obwohl sich die SchauspielerInnen in der Inszenierung nur sehr vereinzelt direkt an die Kinder wenden.

Die Feststellung des Pädagogen Klaus Waldmann, *dass für den Umgang mit Idolen (...) die Gleichzeitigkeit von Nähe und Distanz kennzeichnend ist*⁸, liefert hier vielleicht eine Erklärung. Einerseits bewundern die Kinder die erwachsenen KünstlerInnen aus einer Distanz heraus, andererseits bauen die Kinder eine imaginäre Beziehung zu ihnen auf, die durch Nähe, aber auch einen Raum für eigene Projektionen gekennzeichnet ist.

Diese persönliche Ebene ist in den Interviews nicht zu finden und verweist auch auf den persönlichen Raum für Äußerungen, den die Methode der Briefe eröffnet. Die Briefe zeigen hier, dass die Beziehung der Kinder mit den DarstellerInnen weitaus persönlicher ist, als es die Interviews vermuten lassen.

2.4 Beobachtungen aus den Spieleinheiten

Im Forschungsprojekt wurde ein weiteres, gestalterisches Verfahren zu Rezeptionsforschungszwecken eingesetzt: das darstellende Spielverfahren.⁹ Mit Mitteln des darstellenden Spiels wurde den Kindern eine spielerische Auseinandersetzung mit dem Stück angeboten. Bei der Auswertung dieser Spielsequenzen zeigt sich, an welche Inhalte und Darstellungsweisen die Kinder unter anderem auch auf nonverbaler Ebene anknüpfen und zu welchen Denk- und Fantasielösungen das Stück die Kinder angeregt hat.

Die bekannte Welt des Märchens

Um darüber Aufschluss zu erhalten, wie die Kinder das Stück weiterdenken, wurde in den Spieleinheiten zu *D Prinzessin uf dr Erbse* folgender Spielimpuls für ein Rollenspiel gegeben: *Der Prinz/die Prinzessin trifft einen Freund und muss ihm etwas Dringendes erzählen.* Die Spielaufgabe der Kinder besteht darin, einen Anlass für das Treffen zu finden. In einer der Klassen dürfen zwei neunjährige Jungen, Hassan und Asad, die Szene spielen. Sie einigen sich darauf, dass Hassan der Prinz ist und Asad, sein Freund, ein anderer Prinz. Vor dem Rollenspiel erhalten sie die Möglichkeit, sich zu verkleiden. Hassan und Asad nehmen sofort Kleidungsstücke und probieren sie an. Asad wählt einen langen weißen Glitzermantel aus, Hassan ein seidenes, grünes Hemd mit Pumpärmeln. Asad zieht sich eine Krone auf und zeigt Hassan stolz seine Kostümierung. Beide Jungen kichern. Zu Szenenbeginn treten sie durch die Tür ins Klassenzimmer. Hassan hält seinen Oberkörper dabei gerade und schiebt die Brust raus. Asad hat beide Hände in Höhe der Brust an seinem Mantel. Er steht aufrecht, damit die Krone nicht rutscht.

B10



Asad

Ok, was hast du mir zu sagen?

Hassan

Also, versprichst du, du sagst es niemandem?

Asad

Ok.

Hassan

(stottert) Ich suche eine ... ich habe schon die halbe Welt ...

- Asad (sagt ihm vor) *Ich suche eine Prinzessin und habe schon die halbe Welt durchsucht.*
- Hassan *Ja. Ich habe schon die halbe Welt untersucht, weil ich eine Prinzessin wollte, aber ich habe gar keine gefunden.*
- Asad *Dann musst du noch die andere Hälfte durchsuchen. Vielleicht findest du dort eine.*
- Hassan *Ja, aber, das wollte ich dir noch sagen: Ich habe eine Prinzessin gefunden, aber ich bin mir nicht sicher, ob das eine Prinzessin ist. Weil sie ist ganz nass, ohne einen Diener reingekommen und ich bin mir nicht sicher, ob das eine Prinzessin ist, weil sie sagt eben, sie sei eine Prinzessin.*
- Asad *Ja, aber eigentlich kommen Prinzessinnen immer mit einem Begleiter.*
- Hassan *Eben. Aber sie sagt doch, sie ist eine Prinzessin und Prinzessinnen dürfen nicht lügen.*
- Asad *Also, ich kenn ja den Hofmarschall. Den kannst du ja fragen. Der weiß es bestimmt.*
- Hassan *Ah ja. Er hat ja ein Lexikon, da ist sicher etwas über Prinzessinnen drin.*

Vor Szenenbeginn zeigt sich eine große Lust der Kinder am Verkleiden. Es ist interessant, wie die beiden neunjährigen Jungen sich gern an der Auswahl von klassischen Märchenkostümen bedienen. Asad ist sichtbar stolz über seine Verkleidung und bewegt sich später in der Szene sehr vornehm mit dem weißen Mantel und der goldenen Krone. Zudem ist auffällig, wie leicht die beiden Jungen ins Spiel einsteigen können. Sie spielen mit vornehmer und aufrechter Haltung ihre Figuren. Hassan spricht mit etwas tieferer Stimme, langsam und gewählt. Anhand ihrer aufrechten Körperhaltung und den höfischen Gesten, die sie einsetzen, ist zu erkennen, dass ihnen die Spielweise ihrer Figuren klar ist.

Die Lust am Verkleiden und Verkörpern der Märchenfiguren findet sich auch in anderen Spieleinheiten zum Stück *D Prinzessin uf dr Erbse* wieder. In einer Klasse möchten zwei Mädchen befreundete Prinzessinnen spielen und verkleiden sich mit einer Vielzahl glän-

zender Stoffe, bis die Spielleiterin sie unterbricht. Ein Junge wählt für ein Rollenspiel die Königin und kleidet sich in Frauenkleidern. Dies ist überraschend, da die Figurenwahl sonst sehr geschlechterspezifisch verläuft. Zwischen der Lust am Verkleiden der Kinder und dem Einsatz üppiger, klassischer Kostüme auf der Bühne wird ein Zusammenhang sichtbar. Die Kinder bewundern das Aussehen einzelner SchauspielerInnen, wie im Kapitel 2.2 bereits thematisiert wurde und sehnen sich zum Teil selbst nach solchen Kleidern.

Im Verlauf der Szene fällt auf, dass die beiden Jungen sich inhaltlich eng an der Inszenierung orientieren. Hassan versucht am Anfang der Szene möglichst genau Sätze aus dem Stück wiederzugeben. Asad hilft ihm dabei. Beide sind bemüht um eine möglichst detailgetreue Nacherzählung, obgleich sich das Zusammentreffen dieser beiden Figuren im Stück nicht ereignet hat. Sie können sich sehr genau an Sinnzusammenhänge und Sätze aus dem Stück erinnern: Der Diener schlägt dem Prinzen in einer Szene vor, die andere Hälfte der Welt zu durchsuchen. Und der Hofmarschall sucht in seinem Lexikon Informationen über Prinzessinnen.

Hier wird deutlich, wie genau die Kinder die Inszenierung verfolgt haben und den Wahrheiten und Handlungsweisen der gezeigten Welt Wichtigkeit zusprechen.

Sie repetieren jedoch nicht nur, sie vollziehen auch Interpretationen. Zum Beispiel beschreibt Hassan das Dilemma des Prinzen bei seiner Frauensuche und betrachtet es als eine unangenehme Angelegenheit, denn er bittet seinen Freund um Geheimhaltung (*Also, versprichst du, du sagst es niemandem?*). Er fühlt sich hier in die unangenehme Situation des Prinzen ein.

Des Weiteren formulieren die beiden gemeinsam neue Gesetzmäßigkeiten in Anlehnung an jene aus der dargestellten Märchenwelt:

- *Ja, aber eigentlich kommen Prinzessinnen immer mit einem Begleiter.*
- *(...) und Prinzessinnen dürfen nicht lügen.*

Hier wird ein Bemühen um eine kohärente Logik innerhalb der Märchenwelt sichtbar, die jedoch auch darauf verweist, dass die beiden vertraut mit der gezeigten Welt des Märchens sind. In ihrer spielerischen Interaktion können sie an gemeinsame Ausgangspunkte für das dialogische Spiel anknüpfen. Für beide ist klar, im Märchen *lügen Prinzessinnen nicht und sie kommen immer mit einem Begleiter*. Die Inszenierung bietet ihnen hier Anreize zum Spiel innerhalb des Referenzrahmens der gezeigten Märchenwelt.

Möglich ist auch, dass sie hier nicht nur an die Märchenwelt anknüpfen, sondern auch ethische Grundsätze aus ihrer Lebensrealität miteinfließen lassen – beispielsweise der moralische Grundsatz, dass Kinder nicht lügen dürfen. Das heißt, sie denken das Stück zwar auf der Märchenebene weiter, beziehen dabei aber bekannte Lebensgrundsätze aus ihrer eigenen Realität mit ein.

Die Themen, die von den Kindern im Spiel verhandelt werden, wie beispielsweise die Suche nach einer passenden Frau, sind keine Konflikte, die sie persönlich betreffen. Sie sind ihnen außerhalb der Märchenwelt nur als reales Geschehen aus ihrem Umfeld bekannt. Vielleicht gerade weil die Themen nicht aus dem Alltag der Kinder, sondern aus der Märchenwelt stammen, fällt es ihnen leicht, spielerisch mit den Stückinhalten umzugehen.

Die schöne Welt des Märchens

Ein anderes Beispiel aus der spielerischen Einheit mit den beiden Jungen gibt einen weiteren Einblick in Hassans Anknüpfungspunkte an das Stück. Hassan wird in der Rolle des Prinzen von der Spielleiterin interviewt, die als Fernsehmoderatorin fungiert. Während der Szene sitzt er auf einem Stuhl und schaut in die Kamera. Er spricht ernst und souverän. Es folgen einzelne Auszüge aus der Szene: (Hassan = Prinz; Spielleiterin = Fernsehmoderatorin)

Spielleiterin	<i>Ja Prinz, wie findest du denn deine Prinzessin?</i>
Hassan	<i>Sie ist sehr schön und ich kann ihr vertrauen und sie mag mich auch. Wir haben ein schönes Leben, hoffe ich.</i>

- Spielleiterin *Es ist ja jetzt schon längere Zeit vorbei, ihr seid schon länger verheiratet und wohnt jetzt am Hof. Wie lebt ihr denn da?*
- Hassan *Wir haben dort noch ein paar Tiere und wir haben ein schönes Wohnzimmer und wir haben eine ganz große Wohnung. Ja, und dann haben wir Tiere, z.B. Schweine, Ziegen, Pferde und Schafe natürlich. Dort leben wir ganz schön. Allein.*
- Spielleiterin *Ihr wohnt allein?*
- Hassan *Ja.*
- Spielleiterin *Und wo wohnen der König und die Königin?*
- Hassan *Die wollten den Thron alleine haben. (grinst) (...)*
- Spielleiterin *Und habt ihr denn auch irgendwelche Pläne für die Zukunft?*
- Hassan *Eigentlich nicht, wir wollten nur ein freies Leben haben, ein freies schönes Leben.*
- Spielleiterin *Und vielleicht wirst du ja den Thron bald bekommen?*
- Hassan *Ja.*
- Spielleiterin *Und wie geht es dir damit?*
- Hassan *Dann freu ich mich sehr und dann bin ich endlich ein König, was ich immer schon gerne wollte, und meine Prinzessin ist dann eine Königin. Ja. (...)*
- Spielleiterin *Die Eltern von der Prinzessin sind ja zur Hochzeit zu Besuch gekommen, und du hast sie ja vorher nicht gekannt. Wie sind die so?*
- Hassan: *Nett, und fast so wie meine Eltern. Sie sind auch nett und schön. Und ja, sie waren noch ein paar Tage bei uns dort.*
- Spielleiterin *Wir haben gehört, bei der Hochzeitsreise habt ihr ja auch diese Insel besucht, wo sie gewohnt hat. Könntest du ein bisschen beschreiben, wie es dort war?*
- Hassan *Ja, sie war anders, und es hatte auch keine Diebe mehr. Die Polizei hatte sie erwischt und die Leute leben jetzt ganz schön alleine ohne Diebe, und ja, dort ist es auch ganz schön.*

Spielleiterin *Und als dir die Prinzessin damals die Geschichte erzählt hat, was hast du denn da gedacht?*

Hassan *Ich habe gedacht, sie war irgendwie traurig und sie hat gedacht, sie schafft es nicht bis zu unserem Land von ihrem Land. Aber sie hat es ja geschafft, und da bin ich sehr froh.*

Im Gegensatz zu der gemeinsamen Szene mit Asad generiert Hassan hier Inhalte, die in der Inszenierung nicht erzählt wurden, das heißt die über das Gezeigte hinausgehen:

Seiner Vorstellung nach leben Prinz und Prinzessin nach der Hochzeit ein bäuerliches Leben auf einem Hof mit Tieren. Sie leben dort allein, ohne die anderen Figuren vom Schloss. Denn, wie er formuliert, wollen sie ein *freies und schönes Leben* haben.

Das Bild, das Hassan beschreibt, entspricht nicht mehr den konventionellen Vorstellungen eines Prinzen. Ob diese Projektion daher kommt, dass er türkischer Abstammung ist und eventuell Bezug zu einer solchen Lebenswelt durch Verwandte aus der Türkei hat oder das Wort *Hof* in der Frage der Spielleiterin diese Assoziation aufgemacht hat, bleibt nur eine Vermutung. Deutlich wird hingegen, dass das Bild vom Bauernhof und dem *freien Leben* für ihn positiv belegt ist. Dieser Lebensentwurf impliziert ein Leben ohne Eltern, von dem in Hassans Vorstellung vielleicht ein besonderer Reiz ausgeht. Der Prinz wird hier zu einer Art Projektionsfläche für den Jungen, auf die er eigene (traumhafte) Zukunftsvorstellungen übertragen kann. Allerdings ist es die Initiation der Spielleiterin, die Hassan zu dieser Fantasielendung bewegt. Es muss somit in Erwägung gezogen werden, dass seine Illustrationen auch Versuche sind, für die Fragen der Spielleiterin die *passenden* Bilder zu finden.

Hassans Beschreibungen bilden ein märchenhaftes Weltbild ab: Für Hassan ist die Beziehung zwischen Prinzessin und Prinz durch Vertrauen geprägt. Die Prinzessin wie auch ihre und seine Eltern sind nett und schön. Das Wohnzimmer, das als Zeichen für Heimat gesehen werden kann, ist ebenfalls schön. Die Lebensbedingungen der beiden sind durchweg positiv und sie erwarten mit Freude den Thron.

Vermutet werden kann, dass er auch deshalb ein so heiles Weltbild aufzeigt, da er aufgefordert wird, den Schluss der Inszenierung weiterzudenken. Das Stück endet sehr positiv mit der ersehnten Hochzeit von Prinzessin und Prinz. Es werden dabei weder Fragen aufgeworfen noch gibt es Anlass, diesen harmonischen Moment zu hinterfragen. Dieser positive Schluss des Stücks bildet hier den Ausgangspunkt für Hassans Fantasie.

Das Weiterdenken der Geschichte kann aber auch auf eine bekannte Basisformel von Märchen zurückgeführt werden, auf die Hassan und Asad im Spiel zurückgreifen: *Isolierung der Hauptfigur – Deprivation – Bewährung – Transformation des Ausgangszustandes*.¹⁰ Übertragen auf das Spiel von Hassan und Asad: Der Prinz ist alleine. – Er lebt im Zustand des Entzugs, ohne Frau. – Er hat schon die halbe Welt abgesehen und nun muss er noch in der anderen Hälfte suchen. Zudem hat er die Aufgabe herauszufinden, ob die nasse Prinzessin tatsächlich eine Prinzessin ist. – Doch alles wird gut. Die beiden heiraten und wohnen glücklich und zufrieden ohne Eltern auf einem schönen Hof, solange bis sie selbst den Thron übernehmen dürfen. Für die Kinder ist klar, dass Märchen gut enden. Diese Konvention bietet Anlass zum Träumen und animiert Hassan dazu, hier eine schöne, heile Welt zu kreieren.

Zusammenfassend kann aus den spielerischen Sequenzen geschlussfolgert werden, dass die klassischen Märchenelemente der Inszenierung von den Kindern lustvoll im Spiel aufgegriffen werden. Sie dürfen zu den Protagonisten werden, die sie auf der Bühne bewundert haben. Der Umstand, dass sie die gezeigte Welt aus eigenen Märchenerfahrungen kennen, erleichtert den Kindern das Spiel. Die Sinnzusammenhänge im Stück sind ihnen klar, denn sie können sich sehr detailliert auf Einzelheiten aus dem Stück beziehen. Erfinden sie Inhalte über das Gezeigte hinaus, zeigt sich darin eine konfliktfreie, schöne Welt, die nur sehr assoziativ mit der Lebenswelt der Kinder verknüpft ist.

3 Fazit

Die Datenerhebungen zum Stück *D Prinzessin uf dr Erbse* machen deutlich, dass die Kinder einen sehr lustvollen Theaterbesuch erlebt haben.

Die teilnehmende Beobachtung zeigt, mit welcher Aufmerksamkeit die Kinder das Bühnengeschehen verfolgen. Das Rezeptionsverhalten der Kinder weist dabei eine starke Gemeinsamkeit auf. Reaktionsmodi wie Lachen, Klatschen und Staunen werden größtenteils einheitlich vollzogen. Hier erleben die Kinder die kollektive Erlebnisqualität von Theater.

Die Aufführung wird von den Kindern auf verschiedenen Ebenen rezipiert. Wie die Interviews zeigen, spielen dabei sowohl die Figuren wie auch die SchauspielerInnen und die Machart der Inszenierung eine wichtige Rolle. Die Kinder genießen die überzeichnete, *lustige* Spielweise der Figuren und fühlen sich unterhalten. Darüber hinaus finden sie sich in den Verhaltens- und Umgangsweisen einzelner Figuren wieder. Sympathie-, und Identifikationsträger der Kinder sind jene Figuren, die in ihren Handlungen einen kindlichen Wesenszug zeigen. Dies trifft auf alle Figuren außer König und Königin zu, denen im Stück die Rolle der Elternfiguren zukommt. Momente, auf die sich die Kinder beziehen und denen sie Bedeutung zusprechen, sind oft komödiantischer Art und verweisen auf die Unbeschwertheit und Narrenfreiheit einiger Figuren.

Die Beweggründe der Figuren werden von den Kindern grundsätzlich nicht hinterfragt oder weiterverhandelt. Hieraus lässt sich schließen, dass sie sich nicht aufgefordert fühlen, über das Handeln der Figuren hinauszudenken oder Bezüge zu eigenem Handeln herzustellen. Dies kann zum einen damit zusammenhängen, dass die Kinder Identifikationsmuster mit der dargestellten Märchenwelt schon mit ins Theater bringen und somit das Handeln der Figuren nicht hinterfragen müssen. Oder die Figuren repräsentieren für sie eine Welt, die außerhalb kritischer Befragungen existiert – eine Märchenwelt.

Die Kinder tauchen aber nicht nur in die Märchenwelt ein, sondern sie nehmen auch Bezug auf die Ebene der Theatermittel des Stücks. Besonders intensiv nehmen sie die Schauspielleistung einzelner DarstellerInnen wahr und machen ihnen Komplimente zu den Gesangs-

einlagen und ihren Kostümen. Die Kinder erleben hier die Opulenz theatraler Mittel als faszinierend. Trotz der Faszination und Versunkenheit sind sie aber auch genaue BeobachterInnen des Geschehens und hinterfragen für sie merkwürdige Umsetzungsweisen.

Obgleich die jungen ZuschauerInnen die Theatermittel rezipieren und überwiegend mit dem Einbezug der *vierten Wand* gespielt wird, bauen die Kinder einen persönlichen Bezug zu den SchauspielerInnen auf, wie sich anhand der Briefe zeigt. Über die Briefe stellen sie eine Nähe zu den SpielerInnen her und machen Bezüge zu eigenen Erfahrungen im Theaterspielen. Die Darsteller nehmen somit eine große Bedeutung für die Kinder in der Aufführungsrezeption ein.

Während der Auseinandersetzung mit den Herstellungsmechanismen von Theater rücken die Erzählinhalte kurz in den Hintergrund. Der einfache Handlungsverlauf ermöglicht es den Kindern jedoch problemlos, wieder auf die Erzählebene zurückzuwechseln.

In Bezug auf die Inhalte des Stücks werden von den Kindern kaum Aussagen gemacht oder Fragen aufgeworfen. Ebenso klar wie die Beweggründe der Figuren ist ihnen auch der Handlungsverlauf der Geschichte. Durch die Einfachheit und Eingängigkeit der Erzählung werden keine Verständnisfragen bei den Kindern aufgeworfen. Jedoch bleiben sie in ihren eigenen Denk- und Fantasielösungen sehr eng an der Inszenierung und sehen keinen Anlass, sich weit von der gezeigten Welt zu entfernen. Der Stückinhalt konfrontiert die Kinder somit nicht mit ungewohnten Situationen oder neuen Sichtweisen, die eine Auseinandersetzung verlangen.

Im Spiel beziehen die Kinder immer wieder ihre eigenen Lebenssichtweisen in die Märchenwelt mit ein. Sie verknüpfen bekannte Muster aus eigenen Erfahrungen mit der gezeigten Welt aus dem Stück.

Es fällt auch auf, dass die Kinder in ihrer spielerischen Anknüpfung an das Stück eine schöne Welt aufzeigen und weiterdenken. Dies kann unter anderem mit dem klaren Happyend der Inszenierung zusammenhängen, wodurch der Konflikt in der Geschichte gelöst ist und es keinen Anlass mehr gibt, die schöne Welt zu hinterfragen. Wie die Methode des darstellenden Spiels zeigt, stellt die Möglichkeit des spielerischen Eintauchens in einen konfliktfreien Lebenszustand für die Kinder auch eine Qualität dar. Die Kinder zeigen unter anderem deshalb eine Leichtigkeit im spielerischen Umgang mit den

Märcheninhalten, als dass sie keine existentiellen, widerstandsbelasteten Themen aus dem eigenen Alltag verhandeln müssen.

Ein Moment in der Inszenierung regt die Kinder zur verstärkten Auseinandersetzung mit Inhalten an: Durch eine reine Erzählpassage wird ihre Sehnsucht nach weiteren (bildhaften) Informationen geweckt. Diese Leerstelle in der Darstellung regt die Kinder intensiv zu eigenen Fantasieleistungen an. Sie füllen die Aussparung in der Darstellung mit verschiedenen eigenen Bildern und können dabei auf Vorerfahrungen früherer Märchenrezeptionen und Filme zurückgreifen. Dies ermöglicht im Rezeptionsprozess für die Kinder eine Qualität der Fantasiebeteiligung.

Ihre Vorkenntnisse in Märchen können nicht nur produktiv in der Theaterrezeption eingesetzt werden, sondern es gelingt ihnen, im Referenzrahmen der dargestellten Märchenwelt spielerisch damit zu improvisieren. Das lustvolle Erleben der Theatermittel während der Aufführung taucht auch im Spiel der Kinder wieder auf. Sie zeigen Spaß am Verkleiden und Verkörpern der Figuren. Hier hat die Inszenierung eine anregende Wirkung auf die eigene Spieltätigkeit der Kinder.

Die Inszenierung knüpft somit an die Bedürfnisse und Erfahrungswelt der Kinder an, macht sie zu kompetenten ZuschauerInnen, die in der Märchenrezeption erfahren sind, führt sie jedoch nicht an Grenzen, an neue Erfahrungen, die außerhalb ihrer bisherigen Lebenswelt liegen.

Wirft man einen Blick zurück auf die in der Einleitung angebrachten Kritikpunkte an illusionistische Märchenadaptionen, lassen sich die Vorwürfe sicher nicht entkräften. Auch der Inszenierung *D Prinzessin uf dr Erbse* kann eine fehlende Realitätsbezogenheit oder eine Teilhaberschaft an der Vergnügungsindustrie vorgeworfen werden. Allerdings ist gerade dieses Ausbrechen aus der Wirklichkeit und den alltäglichen Konfrontationen für die Kinder sehr reizvoll. Es ist eine Einladung, sich für einige Zeit aus der eigenen Welt in eine Märchenwelt zu begeben. Dass die Kinder auf die Frage, welches Stück sie gerne noch einmal sehen würden, *D Prinzessin uf dr Erbse* nennen, zeigt auch, wie attraktiv dieses Abtauchen in die Märchenwelt für die Kinder selbst ist.

Wenn der Kurator des Schweizer Kinder- und Jugendtheaterfestivals *Spot 2012* jedoch feststellt, dass die Zeit der Märchen vorbei ist und aktuelle Stücke eine Dringlichkeit in der Auseinandersetzung mit den schwierigen Seiten der heutigen Realität aufweisen, kann im Gegenzug gefragt werden: Gerät hier nicht auch das eigentliche Potenzial von Märchen in Vergessenheit?¹¹ Gemeint ist ein Potenzial, das weit über das Stück *D Prinzessin uf dr Erbse* hinausgeht, das sich auch in eine Verbindung mit der Realität der Kinder bringen lässt und gleichzeitig das Bedürfnis der Kinder nach Traumwelten berücksichtigt. In Anbetracht des Lustempfindens der Kinder beim Rezipieren und spielerischen Produzieren zum Stück ist es zudem naheliegend, Märchentheatertexte als gute Einstiegserlebnisse für Kinder ins Theater zu nutzen. Sie können dabei an vorherige Märchenrezeptionen anknüpfen und das Medium Theater kennenlernen. Zu fragen bleibt, ob die Zeit der Märchen vielleicht doch noch nicht vorbei ist.

- 1 Wolfgang Schneider, «Zur Geschichte des Kindertheaters in Deutschland», in: Kinder- und Jugendtheaterzentrum BRD, (Hg.), *Reclams Kindertheaterführer*, Stuttgart 1994, S. 21
- 2 Ebd., S. 11.
- 3 Ebd., S. 11.
- 4 Manfred Jahnke, *Kinder- und Jugendtheater in der Kritik, Gesammelte Rezensionen, Portraits und Essays*, Schriftenreihe Kinder-, Schul- und Jugendtheater, Bd.10, Frankfurt am Main 2001, S. 131.
- 5 Kristin Wardetzky, «Frühe Prägung? Märchenrezeption und Entwicklung literarischer Interessen», in: Hans-Heino Ewers (Hg.): *Kindliches Erzählen, Erzählen für Kinder. Erzählerwerb, Erzählwirklichkeit und erzählende Kinderliteratur. In Verbindung mit der Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendliteraturforschung*, Weinheim und Basel 1991, S. 61.
- 6 Schneider 1994, S. 11.
- 7 Wolfgang Iser, «Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa», in: Rainer Warning (Hg.): *Rezeptionsästhetik*, München 1994, S. 228–252.
- 8 Klaus Waldmann, *Stars, Idole, Vorbilder*, http://www.step21.de/.../PAEDAGOGIK_Stars__Idole__Vorbilder.pdf, S. 2 (Zugriff am: 29.04.2012).
- 9 Weitere Informationen zu Auswertung und Methodendesign des *darstellenden Spielverfahrens*, siehe Bihl in diesem Band, S. 208
- 10 Wardetzky 1991, S. 65.
- 11 Gianfranco Helbling, «Die Zeit der Märchen ist vorbei», in: *Programmheft des Schweizer Kinder- und Jugendtheaterfestivals Spot 2012*, S. 10.

Von Gruselmomenten und Schauergefühlen.

Kinder rezipieren «Die schwarze Spinne»

Annina Giordano-Roth

1 Einleitung

Der folgende Beitrag widmet sich der Rezeptionsuntersuchung zum Stück *Die schwarze Spinne* von Theater Sgaramusch (Schaffhausen). Ich kann mich noch gut an den Moment direkt nach dem Vorstellungsbuch erinnern: Ein Mädchen kommt auf mich zu, sieht mich mit strahlenden Augen und einem freudig erregten Gesichtsausdruck an und sagt: *Mir zittern immer noch die Beine, das war so gruselig*. Dann huscht sie davon zu ihren Freundinnen. Beim Herumgehen bekomme ich weitere Eindrücke der Kinder mit: *Es ist cool gewesen, aber auch sehr dunkel. – Gruselig, toll, bestes Theaterstück!*

Die Kommentare der Kinder bestätigen meine ersten Eindrücke aus der Theatervorstellung: Die Kinder reagieren beim Zuschauen besonders auf die Momente des Gruselns. Dabei scheinen sie eine Mischung zwischen furchteinflößender Gefühlsregung und lustvollem Schauer zu erleben. Diese Ambivalenz zwischen dem Erleben von Genuss und Furcht beginnt mich zu interessieren und es zeichnet sich ein Ausgangspunkt für die Forschungsfrage zu dieser Aufführung ab: Wie rezipieren die Kinder die gruseligen Momente des Stücks und wie interagieren sie mit diesen szenischen Angeboten? Dieser Beitrag beleuchtet dementsprechend die unterschiedlichen Erfahrungen der Kinder mit dem Gruseln.

Bevor auf die einzelnen Ergebnisse aus der Studie eingegangen wird, gibt der Artikel einen Einblick in die Inszenierung *Die schwarze Spinne* von Theater Sgaramusch.

In den darauf folgenden Ausführungen werden alle angewandten Methoden auf die oben genannte Fragestellung hin beleuchtet. In einem ersten Schritt wird jeweils das Erleben von Schauerempfindungen untersucht und in einem zweiten Schritt die Auseinandersetzung der Kinder mit den dargestellten Gruselmomenten.

Vorweg eine kurze Begriffsdefinition: Die Kinder verwenden in ihren Beschreibungen des Gruselns häufiger den Begriff *Angst*. *Angst* ist ein weit gefasster Begriff und wird in der Psychologie als Reaktion

auf einen Vorgang im Bewusstsein oder Unterbewusstsein verstanden, die nicht zwingend rational begründbar sein muss. Die Angst, die die Kinder beschreiben, ist jedoch eine direkte Reaktion auf ein Ereignis und wird in der Psychologie *Realangst* genannt, da sie sich auf ein konkretes Ereignis bezieht und als eine reale Bedrohung wahrgenommen wird. Ein anderer Begriff für *Realangst* ist *Furcht*. *Furcht* wird als Gefühl konkreter Bedrohung verstanden und ist ein unangenehmer Gefühlszustand. *Schauererfahrungen* können hingegen sowohl als angenehmes als auch unangenehmes Empfinden wahrgenommen werden.¹

Bei den weiteren Ausführungen in diesem Artikel wird auf den Begriff *Angst* verzichtet und dafür von *Furcht*, wenn es sich um einen eindeutig unangenehmen Gefühlszustand handelt, und ansonsten von *Schauererfahrungen* gesprochen. Der Begriff *Gruseln/sich gruseln* wird ebenfalls verwendet, und zwar als Synonym für das Erleben von Schauererfahrungen und kann daher sowohl als angenehmes als auch unangenehmes Empfinden gelten.

1.1 Die Inszenierung

Als letzten Theaterbesuch innerhalb der Rezeptionsuntersuchung erleben die Kinder die Inszenierung von Theater Sgaramusch mit dem Titel *Die schwarze Spinne*.

Im Stück erzählen zwei SchauspielerInnen und ein Musiker Ausschnitte aus der gleichnamigen Sage von Jeremias Gotthelf. Mit viel Live-Musik, mehreren Rollenwechseln der DarstellerIn und einer Erzählform auf zwei Zeitachsen wird der alte Stoff an die Kinder herangetragen.



Die Sage der Schwarzen Spinne

Folgender Ausschnitt der berühmten Sage von Jeremias Gotthelf wird im Stück von Theater Sgaramusch behandelt.

Die Sage ereignete sich vor einigen Jahrhunderten in einem Dorf im Berner Oberland: Der Lehnherr Ritter Hans von Stoffeln zwingt die Dorfbewohner ihm eine neue Burg zu errichten. Als dieses Werk vollbracht ist, möchten sich die Bauern endlich ihrer brachliegenden Ernte widmen, doch der Ritter verlangt eine weitere Fronarbeit – einen Schattengang rund um den Burghügel binnen 100 Tagen. Da dieser nicht bewaldet ist, müssen die Dorfbewohner ausgewachsene Bäume von der anderen Talseite ausgraben und zum Burghügel schleppen, um sie dort wieder einzupflanzen. Die Arbeit ist so mühevoll, dass sich nach dem ersten Arbeitstag noch kein einziger Baum auf dem Burghügel befindet.

In diese verzweifelte Lage tritt der Teufel an die Dorfbewohner heran und verspricht ihnen zu helfen, wenn sie ihm ein ungetauftes Kind als Lohn überlassen. Nach einigem Hin und Her geht Christine, eine mutige Bauersfrau, den Pakt mit dem Teufel ein im Glauben, man könne den Teufel dann schon überlisten, sobald ein Kind zur Welt kommen sollte. Besiegelt wird das Abkommen mit einem Kuss auf Christines Wangen. Innert weniger Tage steht der Schattengang auf dem Burghügel. Die Bauern sind erleichtert und gehen ihrer Ernte nach. Doch als die erste Bauersfrau kurz vor der Entbindung steht, kehrt die Angst ins Dorf zurück.

Wiederum weiß Christine der Dorfgemeinschaft zu helfen. Kurz vor der Geburt schickt sie den werdenden Vater los, den Pfarrer zu holen und sobald das Kind aus dem Leib der Mutter ist, wird es vom Pfarrer getauft. Der Teufel tobt und verlangt das nächste Kind.

Als der Teufel verschwunden ist, beginnt Christines Wange zu glühen und ein schwarzes Mal tritt an die Stelle, wo sie vom Teufel geküsst wurde. Je näher der nächste Geburtstermin rückt, umso größer und qualvoller wird das Mal. Als das nächste Neugeborene ebenfalls sofort getauft wird, ohne es dem Teufel zu übergeben, entweichen aus dem Mal auf Christines Wange hunderte von Spinnen und töten alle Tiere des Dorfes. Bei der nächsten Geburt möchte Christine das Kind dem Teufel übergeben, da sie die Schmerzen auf ihrer Wange nicht mehr ertragen kann. Doch der Pfarrer ist schneller und rettet das Kind. Christine verwandelt sich daraufhin in eine Riesenspinne und tötet alles, was noch am Leben ist. Als die Spinne eine Mutter mit ihrem Kleinkind angreifen möchte, packt die Mutter das gefährliche Tier und mit letzter Kraft sperrt sie die Spinne in einen Holzbalken und versperrt das Loch mit einem Holzpfropfen. Die Spinne ist gefangen, das Kind gerettet, doch die Mutter stirbt an den Folgen des Kampfes.

Theater Sgaramusch baut um die Sage eine neue Rahmenhandlung, die keine Übereinstimmung mit der Gotthelfschen Fassung aufweist: Die Wandersfrau Christine trifft auf zwei Äpler, die vor ihrer Hütte sitzen und Bastelbögen für die Chinesen schnitzen. Christine fragt, ob sie bei den beiden übernachten dürfe. Die Männer sind einverstanden, wenn sie bei der Bewirtschaftung der Alp mithilft. Dabei beginnen die Männer die Geschichte einer anderen Christine zu erzählen und entführen Christine und das Publikum in die Welt der oben geschilderten Sage.

Zum Schluss gehen die beiden Männer zur Post, um die Bastelbögen an die Chinesen zu senden, und bitten Christine, auf die Spinne aufzupassen, die scheinbar immer noch in der Holzbank vor der Hütte eingesperrt ist. Als die beiden Männer nicht zurückkehren, fordert Christine das Publikum auf, weiter auf die Spinne aufzupassen und geht von der Bühne.

Theater- zeichen

Schwarze Spinne

Bühnenbild/ Szenographie

Das Bühnenbild besteht aus wenigen Möbeln und Gegenständen, die exemplarisch für eine Alphütte stehen. Zum Beispiel eine alte Holzbank, ein Blumenkistchen, ein Metalleimer. Der Bühnenraum ist ansonsten mit schwarzem Molton ausgekleidet – auf eine Hintergrundkulisse wird also verzichtet. Diese Szenographie wird in jeder Szene eingesetzt, teilweise jedoch umfunktioniert. So ist die Sitzbank mal lauschiges Plätzchen vor der Alphütte, mal Wirtshaus, mal Wohnstube eines Bauernhauses etc.

Kostüme

Einfaches Grundkostüm für jeden Darsteller, mit dem alle Figuren gespielt werden können. So wird beispielsweise der Teufel ohne Hörner und schwarz-rotem Kostüm gezeigt. Kleine Veränderungen im äußeren Erscheinungsbild gibt es einzig bei der weiblichen Darstellerin durch Perücke oder Schürze.

Requisiten

Neben wenigen dreidimensionalen Requisiten wie einer Gummispinne oder einer winkenden Katze steht im Mittelpunkt der Inszenierung ein Material: flache, weiße Pappe. In Form von Scherenschnitten werden damit beispielsweise Bierkrüge, Hügel, Bäume und zum Schluss auch die Spinne dargestellt.

Musik und Tonmaterial	Die Musik wird live auf der Bühne erzeugt. Einer der Darsteller ist schwerpunktmäßig mit der Erzeugung von Tonmaterial beschäftigt. Darunter: Geräusche, Atmosphären (beispielsweise für die Spannungsmomente oder das Berghüttenambiente), eine Radioimitation oder kurze, bekannte Musikstücke. Die Musik hilft zudem, die Wechsel zwischen den Zeitachsen besser nachzuvollziehen.
Figuren- darstellung	Die drei SchauspielerInnen schlüpfen in unterschiedliche Rollen. Der Zuschauer wird dadurch aufgefordert, die polyfunktionale Zeichenebene der Figurendarstellung zu entschlüsseln.
Spiel- und Erzählebenen	<p>Die DarstellerInnen wechseln ständig die Spielebenen, sowohl zeitlich als auch formal. So spielt das Stück auf zwei Zeitebenen, einmal im Heute und einmal vor Hunderten von Jahren (zu der Zeit, als sich die Sage ereignete).</p> <p>Die SpielerInnen wechseln aber auch immer wieder von einer figureninternen, darstellenden Spielweise zu einer Erzählebene, in der sie sich direkt ans Publikum wenden und Ausschnitte aus der Sage erzählen, ohne sie als Figur darzustellen.</p> <p>Zudem werden im Stück die Ebenen und Handlungsverläufe nicht linear aufgebaut. In Form eines Prologs wird zum Beispiel das Finale der Sage vorangestellt. Diese Szene wird gegen Ende des Stücks nochmals wiederholt. Erst zu diesem Zeitpunkt wird es den ZuschauerInnen (die die Sage nicht kennen) möglich, dieses Bühnengeschehen zeitlich und inhaltlich einzuordnen.</p> <p>Die Inszenierung lässt damit manchmal Lücken zwischen den Einzelteilen, die das Publikum wie ein Puzzle im Verlauf des Stücks zusammensetzen muss.</p>

Die besondere Qualität dieser Inszenierung liegt in einer postdramatischen Erzählweise. Viele Passagen der Geschichte werden ausschließlich erzählt und die meisten Inhalte nur andeutungsweise dargestellt. Dadurch sind die Kinder in ihrer Fantasielistung stark herausgefordert, denn sie müssen aus dem erzählten und szenischen Angeboten ihre eigene Geschichte zusammenfügen.

Im Folgenden wird an einigen Beispielen erläutert, was die Inszenierung *Die schwarze Spinne* zu einer zeitgenössisch reichen Theaterarbeit macht. Als Kategorisierungssystem werden einige zentrale Theaterzeichen beispielhaft herausgegriffen.

Die offene Erzählweise der Inszenierung und die zeitgenössischen Theaterzeichen haben uns, das Forschungsteam, interessiert, und waren ausschlaggebend für die Stückwahl.

Neben der oben formulierten Fragestellung *Wie rezipieren die Kinder die gruseligen Momente des Stücks und wie interagieren sie mit diesen szenischen Angeboten?* wird im Folgenden zudem ein Fokus darauf gelegt, wie die Kinder die Zeichensysteme der Inszenierung decodieren und wie sie die Leerstellen des Stücks in ihrer Fantasie ergänzen.

Weitere Einblicke in die Ästhetik der Inszenierungen bietet die diesem Band beiliegende DVD von Bina Elisabeth Mohn.

2 Der Theaterbesuch

2.1 Rahmenbedingungen

Die Aufführungen finden im Juni 2010, an einem sehr heißen Tag, im *Kindertheaterhaus Purpur* in Zürich statt. Es ist die letzte Inszenierung, die die Kinder im Rahmen der Rezeptionsuntersuchung erleben. Das besondere am *Kindertheaterhaus Purpur* ist die explizite Ausrichtung auf ein Kinderpublikum und die bewusste Nähe zwischen Zuschauerraum und Bühne. Die Spielstätte ist so klein, dass die beiden Vorstellungen (eine Morgen- und eine Nachmittagsvorstellung) jeweils nur von den beteiligten Projektklassen besucht werden und keine weiteren Schulklassen zur Aufführung eingeladen sind. Pro Vorstellung sitzen ungefähr 50 Kinder im Zuschauerraum. Zum Zeit-

punkt der Aufführung besuchen die Schüler die dritte Primarklasse. Im Folgenden wird die Aufführungssituation beschrieben. Da sich die beiden Vorstellungen in den Reaktionen der Kinder wenig unterscheiden, wird hier nur die Vormittagsvorstellung in den Blick genommen.

2.2 Ankunft des Publikums und Aufführungsbesuch

Beide Klassen sind sehr lebendig bei ihrer Ankunft. Aufgrund des sonnigen Wetters verbringen sie die Zeit vor dem Einlass draußen vor dem Theaterhaus. Einige Kinder rennen herum, andere sind in Gespräche vertieft. Es gibt Kinder, die gemeinsam rätseln, was sie wohl erwarten wird. So sagt ein Kind zu seinem Klassenkameraden: *Ich glaube, es wird mega lustig und gruselig.*

Nach dem Einlass hält die künstlerische Leiterin des Theaters eine kurze Ansprache, in der sie die Kinder begrüßt und den Titel des Stücks nennt. Bei der Erwähnung des Titels machen einige Kinder Gruselgeräusche und versuchen, den Sitznachbarn ein wenig zu ängstigen. Andere wiederum machen Bemerkungen wie *Ich hasse Spinnen!* oder *Ui, Spinnen!*

Während der Vorstellung folgen die Kinder dem Geschehen sehr gebannt. Sie sind insgesamt äußerst konzentriert und bis auf wenige Stellen eher zurückhaltend mit Zwischenkommentaren.

Besonders deutlich zeigt sich in dieser Inszenierung, dass die Kinder auf die gruseligen Momente der Inszenierung auffällig häufig körperlich reagieren.

Dazu einige Auszüge aus den Beobachtungsprotokollen:

- *Angespannte Körperhaltungen*
- *Große aufgerissene Augen*
- *Einige Kinder halten Atem an*
- *Hände vors Gesicht halten*
- *Drei Mädchen kauen an den Fingern*
- *Einige Kinder klammern sich an den Sitznachbarn*

Auch aus unterschiedlichen Zwischenkommentaren kann die teilweise große Anspannung der Kinder herausgelesen werden:

- *Ui, die Spinne kommt!*
- *Ich mache lieber die Ohren zu!*
- *Oh Gott, schon wieder die Spinne!*
- *Uh, das ist gruselig.*
- *Uff, jetzt ist es wieder vorbei.*

Einige Kinder treten in den Momenten, in denen sie sich ängstigen, mit ihren SitznachbarInnen in eine Interaktion, indem sie sich aneinander festhalten oder gar umarmen, wie beispielsweise zwei Mädchen, die in bestimmten Zeiteinheiten in eine «Schaudergemeinschaft» treten. In den Armen der Freundin bieten sie sich gegenseitig einen Schutzraum, setzen sich aber auch der Gefahr aus, dass sich die Furcht der anderen überträgt und dadurch verstärkt wird. Besonders die mimischen und lautlichen Beobachtungen während der Aufführung verdeutlichen die Mischung zwischen Furcht und lustvollen Schauergefühlen.

Im Folgenden werden einige Aufzeichnungen aus den Beobachtungsprotokollen dargestellt, im Blick sind die beiden Mädchen, die die gruseligen Momente des Stücks in einer Art Körpergemeinschaft durchleben. Jeder Beobachtung wird ein kurzer Szenenbeschrieb vorangestellt.

Prolog:

Ein hoher Akkordeonten. Von der Decke senkt sich langsam eine faustgroße Spinne. Sie landet auf dem Kopf einer Frau. Ein Kampf um Leben und Tod beginnt. Mit letzter Kraft sperrt die Frau die Spinne in ein Loch. Sie stirbt, ihr gerettetes Baby weint.

Leonie rückt ganz eng zu ihrer Freundin, beide zucken zusammen, als die Spinne von der Decke kommt.

Spinnen kommen aus Wange:

Blaues Licht. Langgezogene Töne des Akkordeons. Christine liegt auf der Bank. Sie windet sich vor Schmerz. Die Musik wird immer spannungsgeladener. Plötzlich kommen viele kleine Stoff-Spinnen an einem Faden aus der hohlen Hand der Schauspielerin. Es sieht aus, als würden hunderte von Spinnen aus Christines Wange kommen und

über ihren Körper krabbeln. Christine schreit auf wie von Schmerzen zerrissen. Ein plötzlicher Lichtwechsel, die Szene löst sich auf.

Große Anspannung im Raum. Leonie rückt immer näher an ihre Freundin, sie verschränken die Arme ineinander. Beim Lichtwechsel merkliche Entspannung in den Körperhaltungen vieler Kinder. Auch Leonie und Freundin entspannen sich, lassen einander los.

Tiere sterben:

Ein Spieler erzählt: Immer mehr und mehr Spinnen überfallen das Dorf. Eine Kuh wird getötet, dann alle anderen Tiere der Bauern. Dazu schlüpft der Darsteller teilweise in die Rollen der Tiere und stürzt immer wieder zu Boden.

Leonie und Freundin fürchten sich sehr (lautlich zu vernehmen), sie rücken immer mehr zusammen, in ihren Gesichtern ist aber auch eine Erregung zu sehen, die ihnen Spaß macht.

Christines Verwandlung:

Der Körper der Darstellerin zuckt, verkrampft sich und wird ganz steif. Begleitet von einer spannungsgeladenen Musik verwandelt sich die Schauspielerin langsam in die schwarze Spinne.

Leonie und ihre Freundin rücken wieder eng zusammen, diesmal verschränken sie zusätzlich die Beine ineinander. Abwechslungsweise vergraben sie ihr Gesicht auf der Schulter der anderen.

Frau mit Baby kämpft gegen Spinne (Wiederholung Prolog)

Als Musik anfängt: Höhepunkt des Gruselns der Freundinnen. Sie sind mit Händen und Beinen ineinander verschränkt. Lautlich zu vernehmen, dass sie sich lustvoll gruseln – Mischung zwischen Lachen und Luft anhalten. (Viel stärkeres «Angstempfinden» als zu Beginn.) Bei Lichtwechsel deutliche Entspannung. Die beiden Mädchen lassen einander wieder los.

2.3 Analyse der Feldbeobachtungen

Am Beispiel der beiden Mädchen lässt sich gut aufzeigen, wie die Emotionen der jungen Zuschauer sowohl körperlich als auch lautlich während der ganzen Aufführung zum Ausdruck kommen. Das Gruseln wird für sie leiblich erfahrbar.

Die Atmosphäre des Gruselns überträgt sich auf die Zuschauer, sie spüren die Erregung am eigenen Körper. Erika Fischer-Lichte nennt diesen Vorgang eine *feedback-Schleife*.² Alles, was die Darsteller tun, hat Auswirkungen aufs Publikum. Und umgekehrt können auch die Reaktionen der Zuschauer Auswirkungen auf das Spielverhalten der Darsteller haben.

Die jungen Zuschauer nehmen auf verschiedenen Ebenen das hergestellte Gruseln der Bühne wahr und es überträgt sich auf sie, sodass sie Schauergefühle am eigenen Körper erleben können.

3 Die Briefe

In der folgenden Briefanalyse wird ausschließlich der Frage nachgegangen, wie die Kinder das Gruseln erleben. Ausführungen zum Methodendesign und zu weiteren Inhalten der Briefe können im Beitrag von Baumgart in diesem Band nachgelesen werden. (Siehe S. 179)

3.1 Das Erleben von Schauergefühlen

In den insgesamt 89 Briefen, die die Kinder an eine Figur aus dem Theater geschrieben haben, gibt es einige Hinweise, dass das Erleben von Schauergefühlen eine wichtige Erlebnisqualität des Stücks ausmacht. So nehmen mindestens 20 Kinder in ihrem Brief konkret Stellung zu diesem Thema.

Anhand der Formulierungen in den Briefen bleibt meist unklar, wie die Kinder das Gruseln bewerten. Ihre Kommentare lauten beispielsweise: *Das Theater war ein wenig unheimlich. Oder: Am Anfang habe ich Angst gehabt und zwischendurch auch.*

Die meisten Briefe drücken eine Ambivalenz der Gefühle aus: *Liebe Christine, Sie waren echt gut, aber Sie haben mir manchmal echt Angst gemacht. Zum Beispiel dort, wo Sie geschrien haben und die Spinne aus Ihrer Backe gekommen ist. (...)*

Oder: (...) *Also, es hat mir schon gefallen, aber als die Spinne kam, erschreckte sie mich und ich musste mitschreien. (...)*

Bei sieben Kindern lässt sich jedoch klar zwischen Furchtempfinden und angenehmen Schauergefühlen unterscheiden. Bei vier Briefen wird deutlich, dass die Kinder das Gruseln als lustvoll erleben, in drei Briefen wird es als furchteinflößend und unangenehm empfunden.

Hier folgen kurze Ausschnitte aus Briefen der Kinder. Alle Zitate aus den Briefen, auch die vorangegangenen, wurden zur besseren Leserlichkeit der deutschen Grammatik angepasst.

Kinder beschreiben eher furchteinflößende und unangenehme Gefühle:

- (...) *ich fand das Theater nicht so gut, es war gruselig für mich, vielleicht auch für die anderen.*
- *Liebe Schwarze Spinne, du machst allen Mädchen Angst, mir auch! (...)*
- (...) *Das Stück war ein wenig zu brutal für Kinder. (...)*

Kinder beschreiben das Gruseln eher als lustvoll:

- (...) *Das war das beste und gruseligste Theater. (...)*
- (...) *Das Stück war gruselig und sehr spannend. (...)*
- (...) *Das Theater war klasse und gruselig. (...)*
- (...) *Ich habe dich (Spinne) gruselig gefunden. Würde dich gerne nochmals sehen. (...)*

Andere Kinder wiederum stellen in ihren Briefen klar, dass sie die Theatersituation durchschaut haben und sich deshalb weniger vor den Spinnen gefürchtet haben:

- (...) *das Theater fand ich cool, weil du (Christine) so mutig bist und weil ich sonst Angst vor Spinnen habe, aber diese sind nicht echt, also hatte ich keine Angst. (...)*

- (...) *Etwas fand ich gruselig und das waren die Spinnen, die aus der Backe gekrochen sind, aber zum Glück war es Schauspieleri!*
(...)

In zwei Briefen beschreiben Kinder zudem Spinnenszenarien aus ihrem Alltag. Dabei stellen sie heraus, dass es in diesen Situationen die Menschen sind, die die Spinnen töten, und nicht umgekehrt. Dies könnte möglicherweise eine Art Angstbewältigungsstrategie sein, bei der die Kinder sich die eindeutigen Machtverhältnisse in ihrer eigenen Lebensrealität vergegenwärtigen.

- (...) *Wenn mein Bruder eine Spinne sieht, tötet er sie. (...)*
- (...) *Meine Mutter hasst Spinnen. Darum tötet sie jede Spinne, wo sie ist. (...)*

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Kinder in ihren Briefen explizit auf das Erleben von Schauergefühlen während der Theatervorstellung eingehen. Es bleibt jedoch meist offen, ob sie diese Gefühle als lustvoll oder auch als furchterregend erlebt haben. Darüber hinaus geben die Kinder in den Briefen Auskunft, dass sie die Theatertricks zum Herstellen des Gruselns durchschaut haben. Dieses Entschlüsseln hilft ihnen, einen reflektierenden Abstand zum Dargestellten einzunehmen und sich dadurch weniger zu fürchten.

3.2 Inhaltliche und formale Auseinandersetzung mit den Gruselmomenten in den Briefen

Aus der Betrachtung der Briefe geht weiter hervor, dass die Kinder nur im geringen Maße Inhalte aus dem Stück beschreiben oder inhaltliche Fragen an die Figuren richten. Die Fragen und Nacherzählungen zum Stück beziehen sich meist auf die Form der Inszenierung. Dazu zwei exemplarische Ausschnitte von mindestens 24 Kommentaren bzw. Fragen zu Theaterzeichen der Inszenierung:

- (...) *Lieber Hans von Stoffeln, ich fand es witzig, wie Sie geredet haben. Wie haben Sie es hingekriegt, so lustig und komisch zu sprechen? (...)*

- (...) *Ich habe eine Frage an Sie (Christine). Wo haben Sie eigentlich die vielen kleinen Spinnen versteckt, die aus Ihrer Backe kamen? (...)*

In den wenigen Briefen (7 von insgesamt 89 Briefen), die eine inhaltliche Frage enthalten, zeigt sich, dass die Kinder einige Zusammenhänge der Sage nicht vollständig nachvollziehen konnten. Teilweise ist dabei jedoch ein Enträtselungsversuch der Kinder erkennbar.

- (...) *aber wieso mussten Sie (Christine) das Versprechen mit einem Kuss besiegeln? (...)*
- (...) *Wieso musste Christine mit einem Schwarm von Spinnen büßen? (...)*
- (...) *Warum haben sie (Christine) den Kopf in den Kübel getan? Weil sie etwas Verbotenes gemacht haben? (...)*
- (...) *Warum tötest du (Spinne) Kühe und Menschen? Ist es wegen dem Teufel oder hattest du Hunger? (...)*

An dieser Stelle lässt sich vermuten, dass das Fehlen von Inhaltsangaben in den Briefen damit zu tun haben könnte, dass die Kinder die Geschichte der Sage und ihre Zusammenhänge nur partiell nachvollziehen können und es ihnen deshalb schwerfällt, darüber zu schreiben.

Erstaunlicherweise beschwert sich jedoch kein Kind in den Briefen über diesen Umstand. Daraus könnte der Schluss gezogen werden, dass den Kindern das Verstehen nicht wichtig ist und für sie, wie bereits dargestellt wurde, die Erzeugung und Herstellung des Gruselns und das Erleben von Schauerempfindungen die eigentliche Faszination der Inszenierung ausmacht.

Das Auslösen starker Emotionen innerhalb eines Theaterereignisses ist für die jungen Zuschauer eine wichtige Erlebnisqualität. Wie sich später in der Interviewanalyse zeigen wird, deckt sich diese Feststellung mit den Aussagen der Kinder in den Interviews.

4 Interview

4.1 Das Erleben von Schauergefühlen

Ähnlich wie bei der Methode der Briefe wird der Intervieweinstieg mit einer offenen Frage gestaltet, damit sich die Kinder möglichst frei zum Stück äußern können, ohne in eine Denkrichtung gelenkt zu werden.

Als Gesprächseinstieg wird bei jedem Interview die folgende Frage formuliert: *Wie war für euch der Theaterbesuch am Montag?*

Alle acht befragten Kinder aus den Zweierinterviews nennen eine gruselige Situation aus dem Stück und beschreiben dabei ihre Schauergefühle. Zur Veranschaulichung folgende Aussagen der Kinder:

- Levin *Ich fand es sehr spannend. Am Anfang, gerade als die Spinne kam, war ich mega erschrocken. Und die Musik und alles.*
- Sophie *Also, zuerst hatte ich ein bisschen Angst, weil der Raum sehr dunkel war.*
- Nubia *Und dann, wo die Spinne kam, dachte ich zuerst, das wäre eine echte Spinne. Aber dann, wenn man die Schnur gesehen hat, wusste man, dass das keine echte Spinne ist.*
- Emelie *Ich fand das Theater sehr cool und spannend, weil ich es noch nie gesehen habe. Und ich hatte ein wenig Angst, weil ich Angst vor Spinnen habe.*

Spannend an diesen vier Beispielen ist, wie die Kinder ihre Schauergefühle differenziert beschreiben und wie sie teilweise ebenfalls schwanken zwischen Furcht und Spaß am Erlebnis. Zum Beispiel Nubia, die sagt, dass sie sich anfangs gefürchtet und dann durchschaut habe, dass die Spinnen nicht echt waren. Emelie beschreibt, wie sie das Theatererlebnis toll fand (*sehr cool und spannend*) und gleich darauf betont sie, dass sie sich auch gefürchtet habe, da sie sich allgemein vor Spinnen ängstige.

In allen Interviews, auch in den Gruppengesprächen, nimmt das Thema Gruseln die meiste Zeit in Anspruch.

Auffällig an den Beschreibungen der Kinder ist, dass sie ähnlich wie in den Briefen hauptsächlich die Zeichen auf der Bühne kommentieren, die das Gruseln hervorrufen. Besonders heben sie die Wirkungsweise der Musik und die Lichtstimmungen hervor, wenn sie die Momente des Schauderns beschreiben:

- Kind *Also, ich hatte ein bisschen Angst vor dem Ton. Es war immer laut, und dann wieder leise, und dann wieder laut.*
- Kind *Und auch der Ton von der Handorgel hat ein bisschen mitgemacht, dies war ein bisschen g'fürchtig (furchteinflößend).*
- Kind *Es war manchmal auch sehr dunkel. Am Anfang zum Beispiel da hatte man schon ein bisschen Angst. (Ausschnitte aus Gruppeninterviews)*

4.2 Analyse der Interviews in Bezug auf das Erleben von Schauergefühlen

Die Kinder beschreiben gezielt, wie die Musik und die Dunkelheit bei ihnen ein Schauergefühl hervorgerufen habe. Erika Fischer-Lichte macht in ihrer Publikation zur *Ästhetik des Performativen* deutlich, dass gerade Lichtatmosphären und Musik ein starkes Wirkpotenzial haben und leibliche Erfahrungen beim Zuschauer auslösen können.³ Der Körper des Zuschauers kann beispielsweise durch Einwirkung von Musik und Geräuschen zum Resonanzraum werden. Dadurch kann ein *inner-leiblicher Vorgang*⁴ ausgelöst werden, der gezielt Stimmungen und Gefühle beim Zuschauer hervorruft.

Die Kinder beobachten während der Aufführung sehr genau die Wirkungsweise von Musik- und Lichtatmosphären und es gelingt ihnen im Anschluss, ihre Wahrnehmung und die Zeichen der Inszenierung differenziert zu reflektieren.

4.3 Auseinandersetzung der Kinder mit den Zeichensystemen der dargestellten Gruselmomente

In den Partnerinterviews, mit jeweils zwei ausgewählten Kindern pro Klasse, entschlüsseln die Befragten mit großem Eifer die Zeichen der Inszenierung.

Interviewerin *Weißt du noch, an welchen Stellen du es g'fürchtig (furchteinflößend) gefunden hast?*

Leonie *Also, wo die Spinne hinab gekommen ist und die Frau so geschrien hat (...), weil da merkt man es, dass die Spinne kommt und ja, man hat immer gemerkt, wenn die Spinne kam.*

Interviewerin *Woran hast du es gemerkt?*

Leonie *An der Musik und an der Helligkeit und wie sie geschauspielert haben.*

Interviewerin *Das finde ich jetzt eine gute Beobachtung. Kannst du dich auch noch erinnern: Wie haben sie denn geschauspielert, was haben sie denn in dem Moment gemacht, dass du es an den Schauspielern gemerkt hast?*

Leonie *Also, dass sie so anders geredet haben als sonst und sich auch anders bewegt haben – und ja wie echt, so ganz Angst gehabt hatten.*

Leonie entschlüsselt hier deutlich die unterschiedlichen Darstellungsebenen, die für den Gruseffekt verantwortlich sind. So hebt sie ebenfalls das Wirkpotenzial von Licht und Musik heraus. Besonders spannend zeigt sich hier, wie Leonie außerdem die Energie beschreibt, die von der Schauspielerin ausgeht. Sie hat wahrgenommen, dass von der Schauspielerin echte Angst ausgegangen ist. Erika Fischer-Lichte nennt dies eine *Zirkulation der Energien*⁵. Der Zuschauer spürt die leibliche Energie, die vom Schauspieler ausgeht und sich auf ihn überträgt. Der Zuschauer wiederum spiegelt seine eigene Energie wieder zurück auf die Bühne. Es entsteht eine Interaktion zwischen Zuschauerraum und Bühne, die aus einem Austausch leiblicher Energien besteht.

So stellt Leonie fest, dass die dargestellte Furcht der Schauspielerin für sie *echt* wirkte und für sie wahrnehmbar war. Dies hat bei ihr dazu geführt, dass sich bei ihr ebenfalls Schauererfahrungen einstellten.

Im späteren Verlauf des Interviews beschreibt Leonie weiter, dass die oben genannten Effekte bei ihr Schauer auslösen, auch wenn sie die Theatersituation durchschaut habe.

- Interviewerin *War das über das ganze Stück gleich, dass du ängstlich warst oder hat sich das verändert?*
- Leonie *Also, für mich war ja nicht alles ängstlich. Eigentlich nur der Teil, wo zum Beispiel die Spinne hinab gekommen ist und einmal, wo die Spinne aus dem Ohr gekommen ist. Aber das hat man gesehen, wie sie da hinten ein Knäuel hielt. Und einfach dort war es sehr gruselig.*
- Interviewerin *Und hast du dich trotzdem gefürchtet, obwohl du gesehen hast, dass sie da ein Knäuel hat?*
- Leonie *Ja, das ist bei mir immer so, auch wenn ich sehe, dass es nicht echt ist, dann hab ich auch Angst.*

Leonies Furcht an dieser Stelle des Stücks wird in den Beobachtungsprotokollen während der Aufführung als lustvolles Schaudern beschrieben, als eine *Mischung zwischen Lachen und Luft anhalten*. Aus diesen Beobachtungen kann geschlossen werden, dass sich Leonie dem Schaudern unverkrampft aussetzen kann, weil sie die Theatersituation durchschaut.

Die Schauererfahrungen hat Leonie jedoch nicht nur im Theaterraum empfunden, sondern sie haben sie in ihren Alltag begleitet. So sagt sie gegen Schluss des Interviews:

- Leonie *(...) Wo ich allein zu Hause war und die Läden schon unten waren, wo ich nach dem Theater nach Hause gekommen bin, hatte ich Angst, dass die Spinne mitgekommen ist (kichert).*
- Interviewerin *Ja? Und was war das für ein Gefühl?*

Leonie *Eigentlich ein schreckhaftes Gefühl, dass die Spinne mich dann auch beißt. Also, so gruselig ist sie auch wieder nicht, aber es war schon etwas gruselig.*

Leonie beschreibt im Interview sehr klar, wie sie Furcht- und Schauererfühl während (und auch nach) dem Theaterbesuch erlebt hat. Jedoch wird aus ihren Beschreibungen nicht ganz deutlich, ob sie diese Emotionen als durchweg positiv erlebt hat. Beim Vergleich der Beobachtungsprotokolle können einzelne Stellen aber als lustvolles Gruselerleben gedeutet werden. Ob das Gruseln bei Leonie jedoch auch unangenehme Gefühle ausgelöst hat, bleibt an dieser Stelle offen.

In den diversen Interviews ist es generell schwierig herauszuarbeiten, ob das Gruseln von den Kindern auch furchteinflößend erlebt wurde. Nur wenige Kinder sagen aus, dass sie sich ernsthaft gefürchtet haben. Es liegt die Vermutung nahe, dass die Kinder vor dem Forschungsteam und/oder ihren Klassenkameraden ungern zugeben möchten, dass sie Furcht empfunden haben.

Ein mögliches Indiz für die Empfindung von Furcht kann aber die Diskussion der Kinder über die Altersfreigabe der Inszenierung darstellen. Hier eine Bemerkung aus einem Gruppeninterview: *Ich würd es so ab zwölf machen, weil es ist ein bisschen hart. Also, die Spinne tötet ja Leute und die schreit so oft. Und nachher fällt sie so tot um, das ist ein bisschen hart.*

Oder im Partnerinterview mit Emelie und Florian:

Florian *Also ich fand es schon auch sehr spannend, aber ein bisschen brutal für ein Kindertheater. Also es ist schon mehr für die Größeren als für die Kleineren.*

Interviewerin *Und wie könnte man das weniger brutal machen?*

Florian *Das vielleicht nicht ganz so laut geschrien wird. Das macht es so brutal.*

Emelie *Also, ein bisschen fand ich es auch brutal. (Pause) Weil sie dann gestorben ist, als die Spinne kam.*

Sowohl das Kind aus dem Gruppengespräch als auch Florian weisen darauf hin, dass die Lautstärke der Stimme eine furchteinflößende Wirkung ausübt. In einem weiteren Gruppengespräch wird dies ebenfalls thematisiert:

- Interviewerin *An welchen Stellen hattet ihr Angst?*
Kind 1 *Also, immer wenn es so laut war, wenn sie laut geschrien haben und laut geredet. (...)*
Kind 2 *Also, ich hatte auch ein bisschen Angst, wo das Baby geschrien hat.*
Interviewerin *Warum hattest du da Angst?*
Kind 2 *Weil es laut geschrien hat und eine komische Stimme hatte.*

Die Kinder formulieren hier ein weiteres wichtiges Darstellungselement des Theaters: die Stimme des Schauspielers. Es ist nicht weiter erstaunlich, dass sie die Eindringlichkeit der Stimme so intensiv erlebt haben. Fischer-Lichte schreibt der Stimme die Fähigkeit zu, den Hörenden zutiefst körperlich zu ergreifen, einerseits weil die Paraverbalität der Stimme sehr eindringlich sein kann, wie beispielsweise das oben beschriebene Babygeschrei, andererseits sind Lautäußerungen des Darstellers eng mit dessen Körperlichkeit verknüpft, weil er beispielsweise beim Weinen das Gesicht verziehen muss, um beim obigen Beispiel zu bleiben.⁶ Der Zuschauer nimmt den Spieler *in seinem leiblichen In-der-Welt-Sein wahr, wodurch auf sein eigenes In-der-Welt-Sein unmittelbar eingewirkt wird, denn indem er den Schrei, das Schluchzen oder Lachen vernimmt, dringt die schreiende, schluchzende oder lachende Stimme in seinen Körper ein, re-soniert in ihm, wird von ihm aufgenommen*⁷. Dabei können beim Zuschauer wiederum ähnliche Gefühlsäußerungen ausgelöst werden, die am eigenen Körper erfahrbar werden.

Die Kinder erfahren während des Stückbesuchs, wie Emotionen bei ihnen hervorgerufen werden und in einem zweiten Schritt können sie auf der Reflexionsebene sehr gut benennen, welche Zeichen für diesen Effekt zuständig sind. Zudem beschreiben sie den Einsatz von Musik, Stimme und Licht als erzählendes Element, das die Geschichte dramaturgisch unterstützt.

4.4 Zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Sagenstoff

Wie bereits bei der Analyse der Briefe ersichtlich wurde, greifen die Kinder kaum den Inhalt der Geschichte auf. In den Interviews zeichnet sich dieses Phänomen ebenfalls ab.

Es kann angenommen werden, dass die meisten Kinder den Plot der Sage nicht vollständig verstanden haben und deshalb kaum wiedergeben können. Dies spiegeln beispielsweise die Zusammenfassungen der Kinder zum Stück wider:

Also, in dem Theater ist es so gewesen: Am Anfang ist es immer wieder dunkel geworden. Zuerst ist da so eine Puppe und eine Frau mit hellblonden Haaren. Sie hat mit der Puppe gespielt. Und dann ist die Spinne vom Dach herunter gekommen – also so vom Spinnennetz. Und dann hat sie (die Frau) die Spinne so in ein Loch reingetan. Und dann sind so die zwei Männer gekommen. – Jetzt weiß ich gar nicht mehr, wie sie heißen! – Nachher sind sie dort geblieben und dann ist so Christine, glaub ich, gekommen und hat gesagt: «Hier ist es aber schön!» und hat dann gefragt, ob sie ein Tag hier übernachten kann, und sie (die Männer) haben gesagt: «Nein»!, und nachher gesagt: «Ja, aber nur, wenn du die Hausarbeiten machst: So die Wäsche machen, und nachher Z'Vieri (Jause), dann Abendessen und so.» Und nachher haben sie der Christine einen anderen Namen gegeben. Und dann haben sie immer so geschrien. (Ausschnitt aus einem Gruppeninterview)

Das Kind beschreibt hier die ersten fünf Minuten des Stücks. Im ersten Teil den Prolog, bei dem eine Frau die Spinne in ein Loch einsperrt und im zweiten Teil die Einführung der Rahmengeschichte, die eine Wandersfrau aus der heutigen Zeit zeigt, wie sie bei einer Berghütte auf zwei Älpler trifft.

Alle Kinder, die den Versuch einer Nacherzählung machen, können den Prolog des Stücks ziemlich detailgetreu wiedergeben und/oder einen Ausschnitt aus der Rahmenhandlung nacherzählen. Eine Zusammenfassung des Sagen-Plots kann jedoch kein Kind nacherzählen. Teilweise erinnern sich die Kinder jedoch an einzelne Episoden aus der Sage:

- Levin *(...) Dann mussten sie 100 Bäume neben die Burg tun, also pflanzen, obwohl die nicht mal ein Baum dort gehabt haben. Und sie würden sonst getötet, also die Ritter würden sonst ihre Hunde freilassen und sie angreifen. Und am Schluss ist das wieder passiert mit der Spinne.*
- Leonie *(...) Und aus einer Frau kamen sehr viele Spinnen heraus. – Und jemand sagte immer, ‚der Teufel‘ darf man nicht sagen, sonst kommt er. – Und die kleinen Spinnen haben die Kuh umgebracht.*

Auch in den Interviews zeigt sich aber, wie bereits in der Briefanalyse herausgestellt wurde, dass die Kinder das Stück nicht ablehnen, obwohl sich ihnen beim Zuschauen die Zusammenhänge der Sage nicht vollständig erschließen. Wie an den Beobachtungsprotokollen ebenfalls deutlich wird, bleiben die jungen Zuschauer trotzdem bis zum Schluss gebannt am Geschehen auf der Bühne dran.

Sie können sich für die Theaterzeichen und deren Wirkung des Gruselns so begeistern, dass für sie die Geschichte der Sage und die damit verbundenen Zusammenhänge in den Hintergrund treten.

Nicht nur an den oben aufgeführten Beispielen, sondern auch an diversen Verbesserungsvorschlägen, die die Kinder auf Nachfrage im Interview formulieren, wird ersichtlich, dass sie sich wenig an den Inhalten der Sage aufhalten. Die Kinder benennen an dieser Stelle keine inhaltlichen Punkte, sondern geben ausschließlich Darstellungstipps. Dazu ein paar Beispiele:

- *Die Perücke soll die Schauspielerin versteckt anziehen, damit man auch wirklich versteht, dass sie nun eine andere Person spielt.*
- *Der Teufel muss deutlicher dargestellt werden mit Hörnern und rotem Mantel.*
- *Die Spieler sollen langsamer sprechen und weniger schreien, damit man sie besser verstehen kann.*
- *Es bräuchte mehr Schauspieler auf der Bühne: für jede Rolle einen Darsteller.*

Eine Lehrperson hat aus den Gesprächen mit ihren Schülern ein ähnliches Fazit gezogen: *Die Geschichte war für die Kinder sehr zweitrangig in dem Stück. Zum Teil haben sie die Inhalte auch nicht verstanden. Aber ich glaube, es hat sie nicht weiter gestört. Sie haben sich zumindest nicht darüber beschwert. Ich denke, die Kinder haben einfach sehr atmosphärisch mitgelebt in dem Stück.* (Ausschnitt aus Lehrerinterview: Juni 2010)

Und im Interview mit dem Theaterensemble Sgaramusch beschreibt der Schauspieler Stefan Colombo: *Also, ich denke, es ist so ein bisschen ein anderer Zugang zur Geschichte, aber grundsätzlich lassen sich alle Altersstufen, die wir reinlassen, auch auf dieses Theater ein. Und für die jüngeren Zuschauer ist der Zugang eher so gefühlsmäßig über die Figuren und die Älteren gehen mehr der Geschichte nach und warum wer was macht.* (Ausschnitt aus Künstlerinterview: Juni 2010)

Bei den Kindern hat sich durch das intensive Miterleben der Emotionen auf der Bühne und durch die Zeichen des Gruselns kein zwingendes Verstehenwollen des Sagenplots eingestellt. Die Priorität setzen die Kinder bei der Erfahrung und nicht beim Verständnis. Hans-Thies Lehmann macht in seinem Essay *Über die Wünschbarkeit einer Kunst des Nichtverstehens*⁸ deutlich, dass ein Theaterbesuch weit mehr ist als ein Akt des Verstehens. Es geht in der Rezeption von Theater vielmehr um eine *Gedächtnisspur anstelle von Bewusstsein*⁹. Das Verstehen wird sozusagen aufgeschoben. Die folgenden Abschnitte, werden zeigen, wie sich die Kinder von einer *Gedächtnisspur* kommend langsam einem Verständnis annähern.

In den Partnerinterviews wird deutlich, dass sich die Kinder durch die Anregung der Interviewerin durchaus inhaltliche Gedanken machen. Dabei kommen sie beim gemeinsamen Entschlüsseln der Handlungen auf unterschiedliche Lösungsansätze. Sie erschließen sich ein Verständnis für die Sage und deren Handlungsverlauf durch Vermuten, Assoziieren und gemeinsames Rätseln.

So beispielsweise Ismael und Leonie, die sich über die Zusammenhänge von Spinne und Teufel unterhalten:

- Interviewerin *Gab es denn Stellen im Stück, die ihr nicht verstanden habt?*
- Leonie *Also ich nur eine – beim Teufel. Ob das wirklich der Teufel war. Also ich habe es erst jetzt erfahren, weil es Ismael jetzt gerade gesagt hat, dass es der Teufel war.*
- Interviewerin *Und was hast du denn während dem Stück gedacht, wer das ist? Kannst du dich noch erinnern?*
- Leonie *Ja, dass der Mann auf der Alp ein ungetauftes Kind wollte.*
- Ismael *Also ich verstand nicht, wieso der Teufel ein Kind wollte. Also ich weiß nicht, wieso er eigentlich eins wollte, für was?*
- Interviewerin *Hast du irgendeine Erklärung dafür?*
- Ismael *Nein.*
- Interviewerin *Und du Leonie? Hast du eine Erklärung, für was er überhaupt ein Kind wollte?*
- Leonie *Also, vielleicht will er das Kind umbringen und dafür die anderen Menschen nicht bestrafen. Also, ich denke, entweder will er das Kind umbringen oder zu seinem höchsten Diener machen oder zu einem zweiten Teufel.*
- Ismael *Ja, oder dass nur das kleine Kind gefressen wird und nicht all diese Menschen vom Dorf.*
- Interviewerin *Und wer soll das Kind fressen?*
- Ismael *Also die Spinne.*
- Interviewerin *Hatte die Spinne denn etwas mit dem Teufel zu tun?*
- Leonie *Nein.*
- Ismael *Nein.*
- Interviewerin *Wo kam sie denn eigentlich her, die Spinne?*
- Leonie *Aus einem Körper.*
- Interviewerin *Aus einem Körper?*

- Leonie *Also, sie ist gewachsen, glaub ich, aus dem Körper von der Frau, weiß nicht mehr, wie sie heißt (lacht), einfach aus dem Ohr, glaub ich.*
- Interviewerin *Aus was?*
- Leonie *Einem Ohr, da waren doch viele Spinnen raus- gekommen. Und die eine von denen ist dann groß geworden.*
- Interviewerin *Warum sind sie denn aus ihrem Ohr heraus gekommen?*
- Leonie *Weil sie die Spinne, vielleicht eine Vogelspinne oder so, sie ein paar Mal gebissen hat.*
- Ismael *Oder weil sie vielleicht zusammen sind, der Teufel und die Spinne und immer wenn jemand etwas Falsches zum Teufel macht, also weil sie haben die Kinder ja immer schnell getauft, dass es nicht zum Teufel muss, und vielleicht wegen dem hat sie einen Fluch gehabt. Ja einen Fluch, vom Teufel oder von der Spinne.*

An diesem Interviewausschnitt zeigt sich, wie sich die beiden gemeinsam Schritt für Schritt einer möglichen Antwort auf ihre Frage annähern.

Die beiden Kinder lassen sich hier auf einen Prozess des synthetischen Denkens ein. Nach Lipman ist das *synthetische Denken* eine der wichtigsten Funktionen des Denkens und Philosophierens, denn das *synthetische Denken* beinhaltet neben dem analytischen und kreativen Denken auch die Fähigkeit von selbstkorrigierendem Denken.¹⁰ Im Mittelteil des Interviewausschnitts sagen die beiden beispielsweise, dass die Spinne nichts mit dem Teufel zu tun habe und gegen Schluss bringen sie die beiden Figuren in einen engen Zusammenhang miteinander.

Die beiden Kinder lassen alle Gedankengänge des anderen gelten, werten sie nicht als richtig oder falsch und darüber hinaus regen die Ideen des anderen den Denkprozess weiter an. Leonie hat beispielsweise anfangs keinen Teufel im Stück ausmachen können, durch das gemeinsame Nachdenken bringt sie jedoch die Idee mit ein, dass

der Teufel möglicherweise das Kind wollte, um es zu *seinem höchsten Diener zu machen* und daraufhin kommen die beiden auf den Grundkonflikt des Dorfes zu sprechen: Ist ein ungetauftes Kind gleich viel Wert wie die gesamte Dorfbevölkerung? Die Sage bekommt für die beiden Kinder nun einen Sinnzusammenhang.

Dieses Gespräch zeigt eindeutig, wie wichtig es ist, den Kindern nach einem Theaterbesuch Raum zum gemeinsamen Nachdenken zu geben. Über die Beschreibungen und Überlegungen zu Plot und Form erschließt sich ihnen Inhalt und Sinn der Inszenierung.

Ingrid Hentschel hebt dazu heraus, wie wichtig dabei der Faktor Zeit ist.¹¹ Die Eindrücke, die ein Theatererlebnis hinterlassen kann, treten häufig nicht unmittelbar an die Oberfläche. Die jungen Zuschauer brauchen Zeit, um das Erlebte in ihrem Unterbewusstsein etwas ruhen zu lassen. Eine Auseinandersetzung mit dem Stück muss demnach nicht zwingend direkt anschließend an das Theaterereignis stattfinden, sondern kann durchaus einige Tage später durchgeführt werden.

Aus dem Interviewverlauf geht weiter hervor, dass die Gesprächstechnik der Interviewerin äußerst zentral ist. Durch Wiederholung des Gesagten oder gezieltes Rückfragen werden die Kinder in ihrem Denkprozess angeregt. Die Anregungen der Interviewerin implizieren möglichst keine eigenen Ideen und Lösungsvorschläge. Die Kinder kommen dadurch auf interessante Lösungen und Zusammenhänge der Geschichte, auch wenn ihnen komplexe Inhalte anfänglich undurchschaubar scheinen.

5 Bilder malen

5.1 Einige Vorbemerkungen

Für die Rezeptionsuntersuchung zum Stück *Die schwarze Spinne* hat das Forschungsteam eine weitere Variante der freien Gestaltungsverfahren hinzugezogen. Die Kinder erhalten den Auftrag, ein A3-Bild mit Kohlestiften zu entwerfen. Die Fragestellung dazu lautet: *Wo ist die Spinne heute?*

Mit dieser Frage wird einerseits versucht, den Kindern einen Raum zu eröffnen, in dem sie die Geschichte für sich zu Ende denken können.

Andererseits erhalten sie mit dieser Aufgabe die Möglichkeit, sich an die Aufführung zu erinnern, die bereits einige Tage zurückliegt.

Das Malen von Bildern hat in der Kindheitsforschung bereits Tradition. Seit den 70er-Jahren werden Kinderzeichnungen als unmittelbarer Ausdruck des Vorstellungs- und Wahrnehmungsvermögens begriffen.¹² Das Gestalten von Bildern ist eine besonders gut geeignete Methode der Rezeptionsforschung, denn die Kinder können dabei *gestalterisch produktiv sein und mit ihrem ästhetischen Eigensinn fingierte Wirklichkeiten schaffen*.¹³

Darum wird für die Malaufgabe eine Fragestellung gestellt, die über den Stückrahmen hinausgeht und nicht nur den Erinnerungsprozess anregt: *Wo ist die Spinne heute?*

Die Bilder werden hier wiederum ausschließlich auf das Erleben von Schauererfahrungen und die Auseinandersetzung der Kinder mit den dargestellten Gruselmomenten untersucht.

Den Malauftrag erhalten alle Kinder direkt nach dem Schreiben der Briefe im Klassenverband. Sie haben dafür höchstens 20 Minuten Zeit zur Verfügung. Das Raumsetting ist bewusst einfach gestaltet, damit sich die Kinder in der Forschungssituation wohl fühlen. Jedes Kind sitzt an seinem gewohnten Platz und darf sich leise während des Malprozesses mit seinen Klassenkameraden unterhalten.

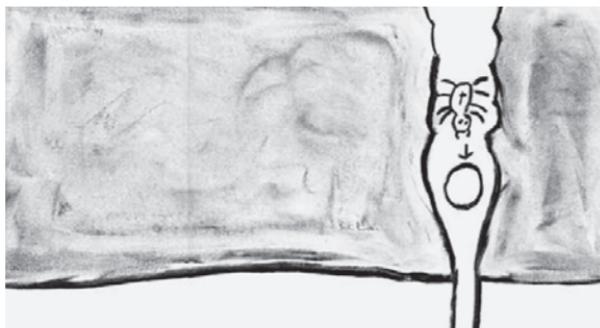
Im Anschluss ans Malen präsentieren sich die Kinder gegenseitig ihre Bilder: Dabei geht jeweils ein Kind nach vorn, hält seine Zeichnung hoch und erzählt, was auf seinem Bild dargestellt ist. In einzelnen Fällen werden von Kindern oder vom Forschungsteam vertiefende Fragen an die Präsentatoren gestellt.

Eine Klasse hat bereits einmal mit Kohlstiften im Zeichenunterricht gearbeitet. Für die anderen Schulkinder ist die Arbeit mit dem Material eine neue Erfahrung. Den Schulklassen ohne Vorerfahrung wird eine kurze Einführung in die Wischtechnik mit Kohlestiften gegeben. Techniken und Material können großen Einfluss auf den Gestaltungsprozess nehmen. So kann der Ausdrucksvorgang durch die Materialauswahl behindert oder gefördert werden.¹⁴ Die Kohlestifte sind für die Spinnenbilder besonders geeignet, da sie zu großzügigem und flächendeckendem Gestalten einladen, keine fili-

granen Detailkritzeleien ermöglichen und der Schwarz-Weiß-Effekt sowie die schattigen Wischtechniken leicht eine düstere Atmosphäre hervorrufen können.

Während des Gestaltungsvorgangs entwickelt sich zwischen Kind und Zeichnung im Idealfall eine permanente Wechselwirkung. Die Anregungen, die sich auf die Zeichnung richten, kehren in Form eines bestimmten Effekts zurück. Diesen Wirkungszusammenhang nennt Reiß einen *Funktionskreis*¹⁵. Die Forschergruppe erhofft sich von der Materialwahl, dass der Effekt der Wischtechnik und die dicken Striche der Kohle einen anregenden Funktionskreis in Gang setzen. In der folgenden Analyse werden drei von vier Schulklassen berücksichtigt, da die Kinder aus einer Klasse keine Präsentationsrunde der Bilder durchführten. Die Untersuchung bezieht sich daher auf insgesamt 62 Bilder.

B14–B17



Die Kinder gehen in allen Klassen mit großer Begeisterung ans Werk. Der Umgang mit den Kohlestiften bereitet ihnen viel Freude. Die meisten von ihnen experimentieren mit unterschiedlichen Techniken und nutzen die Bildfläche großzügig aus.

Besonders auffällig zeigt sich, dass die Kinder sehr eigenständig ihrem Auftrag nachgehen. Sie stellen wenige Fragen ans Forschungsteam und kopieren kaum von anderen Kindern, obwohl das Raumsetting viel Gelegenheit dazu bieten würde. Von den rund 62 Bildern sind nur zwei fast identische entstanden. Weitere Ähnlichkeiten in

den Bildern zeigen sich höchstens an einzelnen Merkmalen der Spinnendarstellung, zum Beispiel dem Kreuz auf dem Rücken oder der Anzahl der Beine, der Größe der Spinne oder am mimischen Ausdruck.

5.2 Analyse der gemalten Spinnenbilder

In einem ersten Schritt wird die Darstellung der Spinnen auf den Bildern analysiert. Am häufigsten, insgesamt 24 Mal, wurde eine kleine Spinne dargestellt (kleiner als 10 cm). Bei zwei Bildern ist dabei ein ausdrücklich boshafter Gesichtsausdruck festzumachen, alle andern sind neutral (bzw. zu wenig eindeutig für eine Interpretation) oder es ist gar kein Gesicht vorhanden. Die häufige Darstellung unspezifischer Mimik ist mit Sicherheit auf die Strichbreite der Kohlestifte zurückzuführen. Das vorgegebene Material verunmöglicht ein zu kleinteiliges und detailgenaues Skizzieren.

Von den insgesamt 20 mittelgroßen Spinnen (zwischen 10 und 20 cm) sind neun neutral oder unspezifisch und elf mit gefährlichem Ausdruck dargestellt.

Neun Mal wurde eine Riesenspinne mit aufgerissenem Mund und großen Augen gezeichnet. Die Mimik dieser Spinnen ist eindeutig als boshaft einzustufen.

Sieben Bilder zeigen überhaupt keine Spinnen, da die Spinne im Loch eingesperrt ist und dementsprechend nicht zu sehen ist. Die Kinder bedienen sich hier des Mediums Schrift und/oder Symbolen wie Pfeilen, die deutlich machen, dass die Spinne im Loch steckt.

Die Spinne wird am häufigsten als gefährliche Bestie dargestellt. Sie wird, in Anlehnung an die Sage, weiterhin als bedrohliches Wesen charakterisiert, vor dem man sich in Acht nehmen muss.

Im Folgenden werden die Bilder auf die Frage untersucht, wie die Kinder die Geschichte für sich zu Ende denken.

Am meisten wird von den Kindern eine angreifende Spinne gemalt. 21 von 62 Bildern zeigen die Spinne, wie sie wieder auf der Jagd ist. Dazu einige Beschreibungen der Kinder während der Präsentation ihrer Bilder, die auch hier, zur besseren Verständlichkeit, an die deutsche Grammatik angepasst wurden.

- *Meine Spinne möchte die Burg angreifen.*
- *Die Spinne ist unten auf der Wiese. Sie sucht das Dorf, weil sie Menschen und Tiere fressen will.*
- *Die Spinnen sind auf dem Rücken der Menschen.*

Teilweise werden äußerst fantasievolle Szenarien entwickelt, die weit über den Theaterrahmen hinausgehen:

- *Die Spinne ist nach New York gekommen. Sie ist jetzt in einem Abflusskanal. Bald geht sie hoch und greift die Menschen an.*
- *Meine Spinne ist unter der Unterwelt!*

In einer Klasse werden die Spinnen von insgesamt vier Kindern in die eigene Lebensrealität geholt.

Hier kann davon ausgegangen werden, dass diese Kinder die Idee gemeinsam entwickelt haben oder von einem von ihnen auf die Idee gebracht wurden. Drei Szenarien handeln von angreifenden Spinnen direkt im Schulzimmer. Ein Junge zeichnet die Spinne in seinem eigenem Zimmer.

- *Die Spinne kommt heute in die Schule und frisst uns alle auf.*
- *Die Spinne ist in meinem Zimmer. Das ist mein Hochbett! Aber ich bin nicht da!*

Die gut ein Drittel Kinder, welche eine angriffsfreudige Spinne darstellen, nutzen in ihren Bildern den Fantasieraum, um das Gruseln der Theateraufführung weiter zu verstärken.

Auf 15 Zeichnungen ist der Tisch oder die Bank dargestellt, auf der die Spinne immer noch eingeschlossen ist. Diese Kinder bilden die Theatersituation ab, wie sie sie zum Schluss der Aufführung erlebt haben. Bei ihren Bildpräsentationen beschreiben sie meist einen Zeitraum, wie lange die Spinne nun bereits darin sitzt, oder ob sie überhaupt je wieder herauskommen wird. Dazu ein Beispiel von einem Jungen: *Die Spinne ist immer noch im Tisch. Sie bleibt so lange drin, bis sie stirbt.*

Diese Kinder bewahren in ihren Bildern den Status quo, wie er zum Schluss des Stücks gezeigt wurde.

Insgesamt neun Schüler haben ihre Spinnen ebenfalls im Theater-
raum gelassen. Die Spinne sitzt jedoch nicht im Loch fest, sondern
ist entweder immer noch agierend im Theatersetting, oder hat sich
hinter die Bühne geschlichen. *Meine Spinne ist immer noch im The-
ater. Sie zeigt den Zuschauern, dass sie stark ist!*

Auf mindestens vier Bildern werden Menschen gezeigt, die versu-
chen, ihr Schicksal selbst in die Hand zu nehmen. Dazu zwei Bei-
spiele:

- *Die Spinne ist auf einer Ruine. Menschen sind gekommen und versuchen sie einzufangen.*
- *Die Spinne ist am Meer. Die Leute flüchten aus der Kirche und nehmen das Schiff.*

Bei den oben genannten Beispielen wird noch nicht ganz deutlich, ob die Rettungsaktion gut ausgeht und somit ein Happy End der Geschichte erwartet werden kann. Es gibt jedoch auf insgesamt acht Bildern klare Hinweise auf ein Happy End. Zwei Mädchen zeichnen Spinnen, die von ihrer Boshaftigkeit geheilt wurden. Das eine Mädchen beschreibt ihr Bild bei der Präsentation wie folgt: *Die Spinne ist wieder lieb geworden, als sie von den Blumen gegessen hat.* In weiteren sechs Bildern ist die Spinne tot dargestellt und kann somit kein weiteres Unheil anrichten.

- *Die Spinne ist tot. Es gibt Engel und Teufel.*
- *Die Spinne ist in diesem Sarg tot. Nur noch das Annebäbi lebt!*

Es liegt die Vermutung nahe, dass diese Happy-End-Szenarien Hin-
weise darauf geben können, dass die Kinder das Gruseln nicht nur
lustvoll erlebt haben und sie hier die Gelegenheit nutzen, die Ge-
schichte im Guten zu Ende zu denken.

Aus den Bildern geht hervor, wie vielseitig und fantasievoll die Kinder der Malaufgabe nachgehen. Jedes Kind drückt sich dabei sehr individuell aus. Die meisten Bilder zeigen Szenarien, die über den Stückrahmen hinaus führen. Bei vielen Kindern regt die Aufgabe, die Geschichte weiterzuführen, neue und eigene Ideen an, die sie fantasievoll ausschmücken.

6 Darstellendes Spiel

Bei dieser Methode wurde in jeder Klasse ein etwas anderes Spielsetting angewendet. Einerseits arbeiteten die Kinder in unterschiedlichen Gruppengrößen und andererseits wurde mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen experimentiert. Pro Klasse wurde je ein Gruppen-Modell erprobt:

- mit zwei Kindern
- mit einer Kleingruppe von sechs Kindern
- mit zwölf Kindern (Halbklasse)

Bei allen Klassen wurden jedoch die folgenden zwei Schritte eingehalten:

Schritt 1 – Reproduktion und Erinnerungsarbeit

Schritt 2 – Neukreation

Die unterschiedlichen Vorgehensweisen können bei der folgenden Analyse vernachlässigt werden. Die Auswertung konzentriert sich an dieser Stelle auf die Hervorbringung von Bildern des Gruselns. In welchen Spielsettings dies stattfindet, ist hier nicht von Relevanz. Der Fokus ist wiederum ausschließlich auf die Fragestellung der Erlebnisqualität gelenkt: Welche Resultate und Rückschlüsse können in Bezug auf das Gruselns aus dieser Methode gezogen werden?

Eine detaillierte Methodenauswertung kann im Beitrag von Bihl nachgelesen werden, (siehe S. 208).

Aufgabe A: Standbilder

Alle Klassen bekommen zu Beginn der Stunde die gleiche Aufgabe. Die Spielleiterin nennt Stichworte passend zur Inszenierung und jedes Kind versucht, das Stichwort in einem persönlichen Standbild festzuhalten. Die Stichworte lauten beispielsweise: Christine auf der Alm / die Spinne / die Wanderin Christine, wieder bei sich zu Hause in Basel / Hans von Stoffeln auf seiner Burg / ich als Zuschauer in der Theatervorstellung *Die schwarze Spinne*.

Die Kinder lösen diese Standbildaufgabe nicht immer selbstständig, sondern orientieren sich stark an den Posen der anderen Darsteller. Beim Stichwort *Spinne* ist hingegen auffällig, dass alle Kinder sofort eine Haltung einnehmen, ohne sich beim Nachbarkind Anregung zu holen oder zu überprüfen, ob es eine richtige Pose eingenommen hat. Alle Spinnenstandbilder drücken Angst und Schrecken aus, hauptsächlich dargestellt durch eine furchteinflößende Mimik wie das Zähnezeigen. Aus der schnellen Reaktion der Kinder und den individuellen Mienen zum Stichwort *Spinne* lässt sich ableiten, dass die Kinder impulsiv auf die Spinne reagieren und klare Vorstellungsbilder von ihr besitzen.

Aufgabe B: Diashow

Die Kinder arbeiten in Gruppen. Sie sollen die vier wichtigsten Bilder aus dem Stück als Gruppenstandbild darstellen und in eine bestimmte Reihenfolge setzen. Jedes Bild bekommt einen Titel. Die Spielleiterin sammelt die Titel und liest sie während der Präsentation vor den anderen Gruppen vor.

Bei dieser Aufgabe ist wiederum auffällig, dass bis auf wenige Ausnahmen nur Gruselszenen dargestellt werden. Mindestens drei von vier Bildern erzählen von Schreckensmomenten. Am häufigsten wird eine Szene dargestellt, in der die Spinne eine Gruppe von Menschen angreift.

Die dargestellten Szenen decken sich nicht alle mit tatsächlichen Begebenheiten aus der Inszenierung. Besonders die Figurenkonstellationen werden nicht zwingend eingehalten. Es werden vielmehr Momente ausgewählt, die ein Motiv aus der Inszenierung wiedergeben wie beispielsweise die angreifende Spinne.

Die Titel der Standbilder machen ebenfalls deutlich, dass die Kinder besonders die schrecklichen Szenen herausgreifen. Hier einige Beispiele:

- Die sterbenden Kühe
- Die Spinne greift an
- Die Mutter will die Spinne töten
- Der tote Ritter
- Christine wird gebissen

Spannend zeigt sich auch hier, wie oben in der Interviewanalyse herausgestellt, dass die Kinder die Aufführungssituation genau beobachtet haben und sich für die Herstellungsmechanismen des Stücks interessieren. So stellt eine Gruppe auch eine Person dar, die heimlich in der Ecke an einem imaginären Faden zieht. (Sie lässt die Spinne von der Decke herunter.)

Aufgabe C: Erfinden neuer Geschichten

Die Kinder werden in einem dritten Schritt aufgefordert, Spielszenen zu entwickeln, die über den Stückrahmen hinausgehen. In Kleingruppen erfinden und üben sie selbstständig eine kurze Szene, die den möglichen Fortgang der Geschichte zeigen soll. Die Frage dazu lautet: «Was ist mit der Spinne weiter passiert?»

Im Folgenden wird je eine Spielszene pro Klasse skizziert:

In der ersten Szene wird eine Party gefeiert, Annebäbi (im Stück noch ein Baby) ist jetzt eine Jugendliche und hat Leute eingeladen. Die Spinne ist, wie am Ende der Inszenierung, in einem Balken eingesperrt. Annebäbi zeigt ihren Freunden diesen Ort, aber die Spinne ist nicht mehr da! Als die Jugendlichen genauer nachschauen wollen, kommt die Spinne von oben und greift sie an. Alle kommen ums Leben und weil die Spinne kein Gift mehr hat, stirbt sie zum Schluss ebenfalls.

Eine andere Szene knüpft an den Moment an, als die Mutter ihr Kind verteidigen möchte: Die Spinne greift die Mutter an und sie wird bewusstlos. Als sie aufwacht, ist sie so verwirrt, dass sie der

Spinne, die immer noch auf ihr sitzt, über den Kopf streichelt. In dem Moment passiert ein Wunder, die Frau wird geheilt und die Spinne verschwindet. Das ganze Dorf feiert ein Fest.

In einer weiteren Szene wird ebenfalls ein Happy-End-Szenario dargestellt. Drei Jungen spielen, wie zwei von ihnen die böse Spinne töten. An dieser Spielsituation ist besonders interessant, dass die Jungen den beiden Helden ihrer Szene keine Figuren aus der Geschichte zuordnen, sondern sich selber als Retter der Situation begreifen.

In einer weiteren Szene zeigen die Kinder die Mutter, wie sie versucht, ihr Kind zu beschützen, doch der Teufel reißt ihr das Kind aus den Armen. Sowohl die Mutter wie auch das Kind sterben.

Die Aufgabe, neue Szenen fürs Stück zu entwickeln, fällt den Kindern nicht schwer und es entstehen dabei fantasievolle Eigenkreationen. Es kann vermutet werden, dass die Theaterform des Erzähltheaters es den Kindern einfach macht, eigene Szenen zu erfinden, die über den Stückrahmen hinausgehen, da die bewusst gesetzten Leerstellen der Inszenierung viel Fantasielageistung bei den Kindern freisetzt. In diesem Gestaltungsfreiraum sprechen die Kinder der Spinne unterschiedliche Funktionen zu:

- Die Spinne als Werkzeug des Bösen: Unaufhaltsam führt sie ihren todbringenden Auftrag aus, bis sie selber zu Tode kommt, da ihr der Lebenssaft, das Tötungsgift, ausgegangen ist.
- Die Spinne wird zum Mysterium: Als eine Mutter bei der Rettung ihres Kindes bewusstlos wird, kann sie durch die Kraft ihrer Liebe, indem sie der Spinne über den Kopf streichelt – den bösen Zauber aufheben und die Spinne löst sich in Luft auf.
- Die Spinne als Symbol des Bösen ermöglicht ein Heldentum für diejenigen, die sie besiegen können: So töten drei Jungen in ihrer Szene mit ihrer Manneskraft die Spinne und gewinnen dadurch Ruhm und Ehre.

Zusammenfassend zeigt sich an den verschiedenen Darstellungszenarien, wie die Kinder an den Stoff der Inszenierung anknüpfen können und diesen auch fantasievoll weiterspinnen. Auch bei dieser

Rezeptionsforschungsmethode lässt sich ableiten, dass den Kindern aus dem Stück hauptsächlich die Momente der größten Spannung, sprich die angreifende Spinne und die Momente, in denen sie sich gegruselt haben, in Erinnerung geblieben sind. Es zeigt sich auch hier, dass die Kinder Freude an den Theaterzeichen der Inszenierung haben und sie die theatralen Mittel, die für den Gruseffekt zuständig sind, durchschaut haben. An den neugenerierten Szenen wird außerdem deutlich, ähnlich wie bei der Malaufgabe, dass die Kinder den Raum für Neukreationen hauptsächlich nutzen, um die Boshaftigkeit der Spinne weiter zu verstärken, oder die Geschichte im Guten zu Ende zu führen und somit ein kollektiver Verarbeitungsprozess des Themas *Furcht* stattfindet.

7 Zusammenfassung

Die Datenerhebungen zum Stück *Die schwarze Spinne* zeigen, dass die Erlebnisqualität dieser Inszenierung für die jungen Zuschauer vor allem im Erleben von Schauererlebnissen besteht. Dieses Erleben findet sehr körperlich und oft auch kollektiv in den Zuschauerbänken statt. So rücken beispielsweise in den gruseligen Momenten einige Kinder eng zusammen und halten sich aneinander fest. Die Kinder gruseln sich in erster Linie bei Szenen, in denen mit theatralen Mitteln eine Atmosphäre des Gruselns hergestellt wird, zum Beispiel durch Musik und Lichtatmosphären. Die Kinder können die oben genannten Theaterzeichen und deren Wirkung in Bezug auf das Gruseln differenziert wahrnehmen und beschreiben. Sie nehmen darüber hinaus auch die Darstellungsmöglichkeiten des Schauspielers und die damit verbundene Wirkung auf das eigene Schauererleben wahr, wie den Einsatz der Stimme und die Übertragung von Energien und Emotionen, die vom Spieler ausgehen. Daraus kann geschlossen werden, dass die Kinder sich nicht bedroht fühlen und somit das Gruseln als lustvoll erleben, weil sie die Mittel des Theaters durchschauen.

Der nichtillusionistische Ansatz des Erzähltheaters, hier insbesondere die Theaterzeichen des Gruselns, sind für die Kinder reizvoll und anregend. Das Entschlüsseln der Zeichen macht ihnen Spaß und fordert ihre Fantasieleistung heraus. Oder mit Worten von Manfred Jahnke: *Theatralische Zeichen tragen neben ihrer emotionalen*

*Bedeutung auch immer eine Abstraktion mit sich herum, die die Phantasie des Publikums herausfordern. Das Publikum muss stets mobil, stets neugierig bleiben, um aus den angebotenen Zeichen sich eine eigene Welt zusammensetzen. Man könnte eine Aufführung auch als intelligentes Puzzlespiel bezeichnen*¹⁶.

Die Kinder zeigen nicht nur auf der Darstellungsebene, dass sie sich gern auf dieses Puzzlespiel einlassen, sondern auch auf der inhaltlichen. Obwohl sich für viele Kinder die Zusammenhänge der Sage während dem Aufführungsbesuch nur teilweise erschließen, zeigen sie große Bereitschaft, sich über die Handlungsstränge auszutauschen und die Inhalte der Sage weiter zu entschlüsseln. Dabei entstehen vielseitige Lösungsansätze, von denen sich die Kinder in den Gesprächen gegenseitig inspirieren lassen. Das folgende Zitat von Hans-Thies Lehmann lässt sich gut auf die Rezeptionsuntersuchung zum Stück *Die Schwarze Spinne* übertragen: *Der menschliche Sinnesapparat erträgt Beziehungslosigkeit nur schwer. Entzieht man ihm Verknüpfungen, so sucht er sich eigene, wird (aktiv), phantasiert (wild) – und was ihm dann ein- oder auffällt, sind die – sei's noch so entfernten – Ähnlichkeiten, Zusammenhänge, Korrespondenzen (...)*¹⁷.

Auffällig an dieser Inszenierung ist zudem, dass die Kinder das offene Ende des Stücks sehr gut akzeptieren. Kein Kind beschwert sich in den Gesprächen, dass die Geschichte kein eindeutiges Ende hat und der Verbleib der Spinne nicht aufgeklärt wird. Ganz im Gegenteil, der offene Schluss und die verschiedenen Entschlüsselungsmöglichkeiten der Inszenierung regen die Kinder an, weit über den Sagenstoff hinaus zu fantasieren. Besonders in den Bildern und in den theaterpädagogischen Spielsequenzen zeigt sich, dass die Kinder lustvoll und mit großer Fantasie die Geschichte weiterspinnen. Die Kinder begegnen dabei der Spinne, dem Symbol für das *Gruselige, Unheimliche, Unbekannte*, auf unterschiedliche Art: Als Gefahr für das *Eigene und Gewohnte* in Form von Versuchen, die Spinne zu eliminieren, auszurotten oder sie zu verbannen – als Herausforderung, indem die Spinne bezähmt, überwältigt oder gar verzaubert wird – oder als etwas Unbezwingbares, das nur vorübergehend

festgehalten werden kann und irgendwann seinen unaufhaltsamen Lauf nehmen wird.

Die Analyse macht außerdem deutlich, dass es wichtig ist, den Kindern ein Gefäß zu geben, sich weiter mit dem Stück auseinander zu setzen. Gerade ein solches Stück mit seinen vielen offenen Erzählformen erschließt sich nicht immer sofort während des Stückbesuchs. Die Kinder brauchen Zeit, dem Theatererlebnis nachzuspüren und eigene Gedanken dazu zu entwickeln. Für die Erlebnisbearbeitung kann ein Mehrmethodenansatz hilfreich sein: Anhand der Briefe an die Darsteller leisten die Kinder einerseits Erinnerungsarbeit, indem sie Szenen aus dem Stück beschreiben und dadurch aufzeigen, welche Bausteine der Inszenierung bei ihnen einen bleibenden Eindruck hinterlassen haben. Andererseits stellen sie Fragen zum Inhalt und zur Machart des Stücks und machen hierbei deutlich, an welchen Stellen der Inszenierung für sie noch Klärungsbedarf besteht. Deshalb ist diese Methode auch als Einstieg in die Auseinandersetzung mit dem Theaterbesuch geeignet und kann als Vorbereitung für das Klassengespräch wegweisend sein.

Mit der Malaufgabe entwickeln die Kinder zudem neue Geschichtenbausteine, setzen sich mit dem Thema *Furcht* auseinander und wenden Verarbeitungsstrategien zu den Inhalten des Stücks an. Dabei legen sie auch Sinnspuren für eine persönliche Interpretation des Erlebten.

Mit der Methode des darstellenden Spiels setzen sich die Kinder kollektiv mit dem Stück auseinander. Sie knüpfen in ihrem Spiel an die dargestellten Erzählbausteine an, erfinden neue Geschichten und schaffen Bewältigungskonzepte zur Plage der Spinne.

In den Gesprächen verarbeiten die Kinder darüber hinaus ihre intensiven leiblichen Erfahrungen kognitiv und sie schaffen Sinnzusammenhänge aus ihren individuellen Gedankenspuren, indem sie gemeinsam philosophierend über die Inhalte der Sage nachdenken.

Der vielseitige Dechiffrierungsprozess sowohl auf formaler als auch auf inhaltlicher Ebene erzeugt bei den Kindern ein reizvolles Entschlüsseln, Weiterspinnen, Umdenken und Neuentwerfen von Kon-

flikten des Stücks, ihren persönlichen Alltagserfahrungen und von eigenen Utopien. Die Auseinandersetzung der Kinder zum Stück führt dabei weit über den Stückrahmen hinaus: Sie erfinden neue Geschichtenbausteine, machen sich Gedanken über die Zusammenhänge der Sage und legen dabei Sinnspuren für eigene Interpretationen.

Die Rezeptionsuntersuchung zu diesem Stück macht sichtbar, dass sich die Kinder gern herausfordern lassen, dass sie die komplexe Erzählung der Sage anregt und die Leerstellen der Inszenierung Fantasielistung evoziert. Den Kindern darf sowohl ästhetisch als auch inhaltlich viel zugemutet werden. Zentral bleibt dabei, den Kindern im Anschluss einer solchen Theatererfahrung einen Reflexionsraum zu ermöglichen, in dem sie sich auf vielseitige Weise mit dem Erlebten auseinandersetzen können und ihre Sinnspuren entschlüsseln können, Irritierendem nachgehen und emotional Aufwühlendes verarbeiten dürfen.

- 1 Søren Kierkegaard, *Der Begriff Angst*, Dietzingen 1992, S. 57.
- 2 Erika Fischer-Lichte, *Ästhetik des Performativen*, Frankfurt am Main 2004, S. 58f.
- 3 Vgl. Fischer-Lichte, 2004, S. 200–208.
- 4 Ebd., S. 207.
- 5 Ebd., S. 98.
- 6 Vgl. ebd., S. 219–228.
- 7 Ebd., S. 219.
- 8 Hans-Thies Lehmann, «Ästhetik. Eine Kolumne: Über die Wünschbarkeit einer Kunst des Nichtverstehens», in: *Merkur*, Heft 5/1994, S. 428–430.
- 9 Ebd., S. 429.
- 10 Matthew Lipman, *Thinking in Education*, Cambridge und New York 1991, S. 20f.
- 11 Vgl. Ingrid Hentschel, *Medium und Ereignis – warum Theaterkunst bildet.*, Vortrag zur Eröffnung der Fachtagung *Bildung braucht Kunst*, Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel, 19.2.2008, S. 18f.
- 12 Vgl. Wolfgang Reiß, «Zur Produktion und Analyse von Kinderzeichnungen», in: Frederike Heinzl (Hg.), *Methoden der Kindheitsforschung*, Weinheim und München 2000, S. 231f.
- 13 Klaus Mollenhauer, *Grundfragen ästhetischer Bildung*, Weinheim und München 1996, S. 254.
- 14 Vgl. Reiß, 2000, S. 234.
- 15 Ebd.
- 16 Manfred Jahnke, *Kinder- und Jugendtheater in der Kritik, Gesammelte Rezensionen, Portraits und Essays*, Schriftenreihe Kinder-, Schul- und Jugendtheater, Bd. 10, Frankfurt am Main 2001, S. 140.
- 17 Hans-Thies Lehmann, *Postdramatisches Theater*, Frankfurt am Main 1999, S. 143f.

Erlebnisqualitäten im Vergleich.

Zusammenfassung der Ergebnisse
Annina Giordano-Roth

1 Einleitung

Die Analyse der drei Stückbesuche macht deutlich, wie unterschiedlich die Erlebnisqualität von Theaterschauen sein kann. Dabei fällt auf, dass Rezeption sehr stückspezifisch ist. Dennoch soll in diesem Kapitel versucht werden, anhand verschiedener Kategorien die Erlebnisqualitäten der Kinder vergleichend darzustellen. Folgende Kategorien haben sich bei der Analyse der Daten aus den Rezeptionsforschungen als relevant erwiesen und sollen für den Vergleich herangezogen werden:

- 1.1 Theaterort und Raumkonzept
- 1.2 Dramaturgische Struktur
- 1.3 Machart der Inszenierungen
- 1.4 Inhalte der Inszenierungen
- 1.5 Beziehung der Kinder zu den SchauspielerInnen und zu den dargestellten Figuren
- 1.6 Mitspielen dürfen
- 1.7 Interaktion zwischen den ZuschauerInnen

Spezielle Aufmerksamkeit wird den Interaktionsangeboten innerhalb der Inszenierungen geschenkt. Wie nutzen die Kinder diesen besonderen Erfahrungsspielraum und welche Denk- und Erfahrungsanstöße werden ihnen dadurch eröffnet? – Welche Beziehung gehen die Kinder zu den DarstellerInnen ein? – Und welche Formen der Interaktion entstehen zwischen den jungen ZuschauerInnen?

In einem abschließenden Fazit werden die Theatererfahrungen der Kinder auf ihre Erlebnisqualität zwischen Unterhaltung und Herausforderung geprüft.

1.1 Theaterort und Raumkonzept

Die Untersuchungen zeigen, dass der erste Moment, das Eintreten in den Theaterraum, große Wirkung auf die Kinder hat. So reagieren die Kinder sofort auf den roten Vorhang beim Stück *D Prinzessin uf dr Erbse* und sagen: *Jetzt isch es es richtig's Theater!* – Sie loben die bequemen Stühle und bestaunen den purpurnen Vorhang.

Hingegen sind sie irritiert von der Einlass-Situation bei der Inszenierung *Nebensache*, in der ein Mensch mitten im Raum auf dem Boden liegt. Sie wissen im ersten Moment nicht, ob sie sich an ihm vorbeidrängen dürfen, um auf der nichtbestuhlten Podesterie Platz zu nehmen. Dieses Irritationsmoment ist von den TheatermacherInnen bewusst so gesetzt worden, um bereits beim Einlass aufzuzeigen, dass die ZuschauerInnen den Schlafplatz des Obdachlosen stören. Oder in den Worten des Schauspielers Peter Rinderknecht: *(Die Zuschauer treten in einen) Raum, wo sie eigentlich Eindringlinge sind. (...) Die stören mich, nicht ich störe sie!*

Die Kinder reagieren in den Nachgesprächen auf den ungewöhnlichen Theaterraum: *Eigentlich finde ich es noch wichtig, wenn es im Theater Stühle hat und eine richtige Bühne, weil ich bin mir das gewöhnt bei einem Theater, solche Sachen. – Ich habe es mir einfach anders vorgestellt. Ich habe gedacht, das sei wie beim Räuber-Hotzenplotz-Theater, wo die Leute bequem sitzen können und so.*

Die beiden Beispiele machen deutlich, wie stark sich die Kinder auf ihre bisherigen Theatererfahrungen berufen und dass eine solch bewusst gesetzte Einlass-Situation bei den Kindern Verunsicherung auslöst, die sie zum Nachdenken anregt.

Die räumliche Nähe zwischen DarstellerInnen und Publikum spielt eine entscheidende Rolle im Kindertheater. So antwortet ein Kind auf die Frage, was ihm am besten gefallen hat beim Theaterbesuch von *D Prinzessin uf dr Erbse*: *Ich fand es am besten zuvorderst zu sitzen.* In dieser Vorstellung hatten die Kinder durch das Forschungssetting das Privileg, in den ersten vier Reihen zu sitzen. Alle Schulklassen, die nicht an der Studie beteiligt waren, saßen dahinter und der Konzentrationsabfall der Kinder von Reihe zu Reihe war deutlich wahrzunehmen.

Sowohl das Stück *Nebensache* als auch *Die schwarze Spinne* wurden in einem Theaterraum gezeigt, der für ca. 50 bis 60 Zuschauer ausgelegt ist. Dadurch ist zwischen Darsteller und ZuschauerInnen selbst noch in der hintersten Reihe Nähe gewährleistet. Stefan Colombo von Theater Sgaramusch fasst im Künstlerinterview die Wirkung von kleinen Räumen auf den Kontakt zwischen Bühne und Publikum wie folgt zusammen: *Wir spielen gerne in kleinen Räumen.*

Weil es dann viel intimer wird und einem viel näher geht. Und wenn man sofort Feedback hat vom Publikum und gleich spürt, dass man miteinander emotional durch die Geschichte surfen kann.

In einem Partnerinterview beschreiben die Kinder die Wirkung des kleinen Theaterraums im Zusammenhang mit der Lautstärke und dem Gruseffekt: *Ich fand das auch ein bisschen laut – weil es war nur ein kleiner Raum und viele Kinder. Dann kann man auch einfach ein bisschen laut schreien. – Ja, das laute Schreien hat es so g'fürchtig gemacht.*

Peter Rinderknecht geht zudem während der Vorstellung von *Nebensache* mitten in den Zuschauerraum, wenn er beispielsweise seine Habseligkeiten an die Kinder verteilt und sie auffordert, mit ihm den Bauernhof zu gestalten, oder wenn er mit einem Recorder Tonmaterial für die Tiere des Bauernhofs einsammelt. Der Zuschauerraum wird dadurch auch zum Bühnenraum und die Grenze der beiden Räume wird aufgelöst. An diesen Stellen findet eine Umkehrung der Einlass-Situation statt, bei der das Publikum in den Schlafplatz des Obdachlosen eindringt. Nun überschreitet der Schauspieler seinen Spielraum und tritt in die Zone der ZuschauerInnen ein. Damit zeigt die Figur, dass sie sich auf die gleiche Ebene wie die jungen ZuschauerInnen stellt und mit ihnen eine ernsthafte Kommunikation eingehen will.

1.2 Dramaturgische Struktur

Die Dramaturgie bei *D Prinzessin uf dr Erbse* ist linear aufgebaut und für die Kinder leicht zu verstehen. Auffällig häufig beschreiben sie Szenen aus dem Stück sehr detailgetreu und in den Spielszenen gelingt es ihnen leicht, im Referenzrahmen der dargestellten Märchenwelt zu improvisieren.

Die beiden anderen Stücke weisen eine komplexere dramaturgische Struktur auf, welche die Kinder vor eine Herausforderung stellt: Bei der Inszenierung *Nebensache* halten sich viele Kinder daran auf, dass die Geschichte auf drei Ebenen (Ebene Schauspieler/Ebene Erzählfigur/Ebene Bauer der Geschichte) erzählt wird. Durch die

komplexe dramaturgische Struktur entstehen bei den Kindern Fragen. Sie fangen an zu spekulieren und sich darüber auszutauschen. Dabei wird deutlich, dass einige Kinder das Spiel auf drei Ebenen anfangs nicht eigenständig entschlüsseln können. Teilweise interagieren die Kinder jedoch sehr geschickt auf den unterschiedlichen dramaturgischen Ebenen und finden dabei Interpretationen und Verknüpfungen. Alle Kinder zeigen große Bereitschaft, über diesen Punkt der Inszenierung zu diskutieren. Daraus wird erkennbar, dass die dramaturgische Struktur des Stücks eine äußerst lustvolle Auseinandersetzung bei den Kindern bewirkt.

Hingegen lässt sich feststellen, dass sich die Kinder beim Stück *Die schwarze Spinne* nicht von den verschiedenen Erzählsträngen der Inszenierung irritieren lassen. Ein Junge sagt beispielsweise ganz gelassen: *Die Geschichte spielt in zwei Zeiten, einmal jetzt und einmal tausend Jahre früher. Und manchmal wird die Geschichte erzählt und dann wieder gespielt, das ist halt manchmal so im Theater.*

Es ist gut möglich, dass dies auf die angelegte Reihenfolge der Stückbesuche zurückzuführen ist. Die Kinder sind durch den Aufführungsbesuch *Nebensache* der Theaterform des Erzähltheaters bereits begegnet und konnten sich dadurch besser auf die zwei zeitlich verschobenen Erzählebenen der Inszenierung *Die schwarze Spinne* einlassen.

1.3 Machart der Inszenierungen

Sowohl bei *D Prinzessin uf dr Erbse* als auch beim Stück *Die schwarze Spinne* reagieren die Kinder besonders auf die Herstellungsmechanismen auf der Bühne. Bei der Märcheninszenierung findet die Auseinandersetzung der Kinder zum Theaterbesuch häufig auf dieser Ebene statt. Beispielsweise unterhalten sich die Kinder im Gruppengespräch ausführlich über den Trick mit dem Gugelhupf oder das zerrissene Kleid der Königin. Sie interessieren sich aber auch für die Technik der Inszenierung. So beobachten sie während der Aufführung auch die Scheinwerfer über ihnen, schauen, woher die eingespielte Musik kommt und wie die Mechanik des roten Vorhangs funktioniert.

Im Stück *Die schwarze Spinne* rezipieren sie auffällig oft die Theatertricks für die Spinnendarstellung und den Gruseleffekt. Dabei beschreiben und analysieren sie sehr differenziert und eigenständig, welche Gruselwirkung jeweils mit den Darstellungsmöglichkeiten auf der Bühne erzeugt werden kann. Besonders der atmosphärische Effekt von Musik und von Licht wird oft hervorgehoben.

Das Durchschauen der theatralen Möglichkeiten hilft den Kindern, sich von den dargestellten Gruselmomenten zu distanzieren und sich nicht bedroht zu fühlen, sondern das Schaudern lustvoll zu erleben.

Bei der Analyse des Stücks *Nebensache* wurde dieser Punkt nicht ausgewertet, sodass an dieser Stelle keine Vergleichsmöglichkeit zu den anderen beiden Inszenierungen möglich ist.

1.4 Inhalte der Inszenierungen

So sehr sich die Kinder auch mit den Darstellungsmöglichkeiten bei *D Prinzessin uf dr Erbse* auseinandersetzen, so wenig scheinen sie die Inhalte des Märchens tiefgreifend zu beschäftigen. In den Rezeptionsuntersuchungen erzählen die Kinder sehr detailliert das Geschehen auf der Bühne nach und beschreiben die Handlungen der Figuren und sympathisieren mit ihnen. Sie stellen aber kaum Fragen zur Geschichte oder zu den Beweggründen der Figuren, sodass angenommen werden kann, dass die Kinder das Märchen und die darin agierenden Figuren als gegeben hinnehmen, sich aber wenig aufgefordert fühlen, über die Geschichte, die Figuren und deren Handeln nachzudenken.

Beim Stück *Nebensache* machen sich die Kinder besonders Gedanken über die Familiensituation des Bauern. Dabei ergreifen sie Partei für den Bauern, indem sie das Vorgehen seiner Ehefrau kritisieren, die ihn allein gelassen und die Kinder mit sich genommen hat. Darüber hinaus suchen sie auch nach Lösungen für das Eheproblem der beiden. Darin wird der Wunsch der Kinder nach einer intakten Familie sichtbar. So nehmen die Kinder eine Perspektive ein, die zeigt, dass sie die Welt potenziell für veränderbar halten. Außerdem beschäftigen sich die Kinder in dem Stück mit dem Schicksal eines

Menschen, der in die Obdachlosigkeit abrutscht. Dabei entwickeln sie Verständnis und Sympathie für eine solche «Randfigur unserer Gesellschaft». Es tritt eine Sensibilisierung für dieses Thema ein. Bei dieser Auseinandersetzung wird offenkundig, dass die Kinder sich mit Lebensrealitäten unserer heutigen Gesellschaft beschäftigen und ihnen das Thema wichtig ist. Die Rezeptionsuntersuchungen zeigen weiter, dass es einigen Kindern schwerfällt, sich ernsthaft auf das Thema einzulassen, und sie teilweise in den Gruppengesprächen versuchen – vermutlich aus einer Art Schutzmechanismus heraus – mit belustigenden Kommentaren vom Thema abzulenken.

Der alte Sagenstoff in der Inszenierung *Die schwarze Spinne* ist für viele Kinder nicht so einfach zu erschließen. Auffällig ist hier jedoch, dass die Kinder diesen Umstand nicht problematisieren. Das intensive Miterleben der Emotionen auf der Bühne fesselt sie so stark, dass sich kein zwingendes Verstehenwollen einstellt. Die Kinder beginnen jedoch durch Anregung der Interviewerin ihren Assoziationen nachzugehen, gemeinsam zu rätseln und zu philosophieren und dadurch nähern sie sich langsam einem Verständnis für den Sagenplot an. Spannend ist hierbei, wie die Kinder in einen gedanklichen Austausch geraten, sich gegenseitig inspirieren und gemeinsame Sinnspuren entwickeln.

1.5 Beziehung der Kinder zu den SchauspielerInnen und zu den dargestellten Figuren

Die drei Stücke eröffnen einen unterschiedlichen Zugang, wie die Kinder mit den SpielerInnen und den Figuren in Beziehung treten. In den Briefen der Kinder zum Stück *D Prinzessin uf dr Erbse* ist auffällig, wie stark die Kinder die Schauspielkunst der DarstellerInnen bewundern und wie viel Lob sie ihnen dafür aussprechen. Besonders das belustigende Mimenspiel der Figuren und die Wortgewandtheit beeindrucken sie. Sie reagieren auch äußerst positiv auf die historischen Roben der Figuren. Für manche Mädchen bilden die Attribute der Protagonistin Identifikationsmomente, da sie sich wünschen, auch ein solch schönes Kleid zu besitzen, selbst auf der Bühne zu stehen und auch so schön zu singen.

Wie oben in 1.4 *Auseinandersetzung mit den Inhalten der Inszenierung* bereits erwähnt, stellen die Kinder weder Fragen zu den Beweggründen der Figuren, noch fühlen sie sich aufgefordert, über die Figuren und ihr Handeln nachzudenken. Die Beziehungen, die die Kinder in dieser Inszenierung eingehen, richten sich demnach weniger auf die dargestellten Figuren auf der Bühne, als vielmehr auf die DarstellerInnen und ihre besonderen schauspielerischen Fertigkeiten.

Ganz anders beim Stück *Nebensache*. Hier treten die Kinder in eine Auseinandersetzung und Beziehung zur Figur des obdachlosen Bauern Peter. Die Beziehung, die die Kinder dabei mit der Figur eingehen, ist individuell und ambivalent und durchlebt eine starke Entwicklung. Anfangs sind sie noch zurückhaltend und bekunden ihre Abscheu vor den schmutzigen Habseligkeiten des Obdachlosen, später steigen sie immer lustvoller auf die Interaktionsangebote der Inszenierung ein und treten in einen lebhaften Kontakt mit der Figur Peter. Im Verlauf der Aufführung verlieren sie immer mehr die Scheu vor der doch eher barschen Figur. Die Möglichkeit, mit dem Obdachlosen persönlich zu sprechen und in einen direkten Kontakt zu treten, schaffen Vertrauen und Sympathie, aber auch Mitgefühl für die Situation des obdachlosen Bauern, wie oben dargestellt wurde.

Peter Rinderknecht sagt im Künstlerinterview, dass die Beziehung zwischen ihm und den Kindern auf gegenseitigem Respekt beruhen soll: (...) *das ist mein Ziel, das wir uns respektieren. (...) dass ich sie genau so ernst nehme, wie ich ernst genommen werden will. Manchmal funktioniert es, manchmal nicht.*

Die Kinder haben bei dieser Inszenierung Schwierigkeiten, die Ebenen des Schauspielers und der Figurendarstellung auseinanderzuhalten. Tatsächlich ist durch die bewusste Setzung der dreifachen Namensgebung *Peter* die Differenzierung dieser Ebenen für die Kinder nicht einfach gemacht. Ob durch diese Verunsicherung ein «In-Beziehung-Treten» mit der Figur erschwert oder sogar gefördert wird, kann die Analyse nicht eindeutig beantworten. Es ist jedoch festzustellen, dass die Kinder bei diesem Punkt der Inszenierung ein großes Diskussionsbedürfnis haben.

In dieser Inszenierung werden durch die verschiedenen Darstellungsstrategien wie dem Raumkonzept zu Beginn des Stücks, der Art der Ansprache und der Dramaturgie der Erzählweise Effekte von Authentizität erzeugt, die ein Verwischen der Schauspieler-Figuren-Ebene hervorrufen, gleichzeitig aber ein intensives Mitgehen mit dem Schicksal des Bauern ermöglichen.

In den Briefen zum Stück *Die schwarze Spinne* sprechen die Kinder den SchauspielerInnen ebenfalls viele Komplimente aus. Jedoch sind sie nicht so zahlreich wie bei *D Prinzessin uf dr Erbse*. Die Komplimente richten die Kinder teilweise an die SchauspielerInnen und andere an die Figuren aus dem Stück. Einige wenige stellen den Figuren auch Fragen und wollen deren Handeln begründet wissen. Dies zeigt, dass sich die Kinder mit den Figuren auseinandersetzen und neugierig auf die Motive der Figuren sind. Wie in der Inszenierung *Nebensache* nehmen die Kinder im Stück *Die schwarze Spinne* ebenfalls Anteil am Schicksal der Figuren, und zwar an der misslichen Lage der Dorfbewohner und ihrer Spinnenplage. Sie suchen dabei nach Lösungen für den Konflikt der betroffenen Menschen. Darüber hinaus analysieren die Kinder die Darstellungsmöglichkeiten der SchauspielerInnen und die damit verbundene Wirkung auf das eigene Schauer-Erleben wie der Einsatz der Stimme und die Übertragung von Energien und Emotionen, die vom jeweiligen Spieler ausgehen. Sie teilen somit die Gefühle der Figuren und können sie am eigenen Körper erfahren und dadurch das Schicksal der Figuren direkt nachempfinden.

1.6 Mitspielen dürfen

Die Kinder werden in der Inszenierung *Nebensache* zu MiterzählerInnen der Geschichte, ohne tatsächlich den Plot verändern zu können. So dürfen sie Tierstimmen auf Tonband sprechen, Requisiten halten, auf Fragen antworten und ihre Namen werden teilweise im Stück eingesetzt. Die Kinder müssen ständig mit einer Einbindung rechnen und dadurch in ihrem Zuschauerverhalten aktiv bleiben. Wie oben bereits dargestellt, wird ihnen dabei aber auch die Möglichkeit eröffnet, mit der Figur in Kontakt zu treten. Die barsche Figur des

Obdachlosen Peter ist jedoch nicht immer zuvorkommend, sondern eher fordernd und bei Weitem nicht alle Vorschläge der Kinder werden vom Schauspieler aufgegriffen. Einige Kinder brauchen anfangs Zeit, sich an die schroffe Art des Darstellers zu gewöhnen und sich engagiert zu beteiligen. Im Verlauf der Inszenierung werden immer mehr Kinder aktiv und beteiligen sich gern und lebendig an den Interaktionsangeboten. Dementsprechend findet bei diesem Stück sowohl eine mentale als auch eine kommunikative Interaktion zwischen Darsteller und Publikum statt.

Bei *D Prinzessin uf dr Erbse* werden die jeweiligen Interaktionsangebote an alle (knapp 140) Kinder gerichtet. Sie werden aufgefordert mitzusingen, ihre Namen zu rufen oder nach der Prinzessin zu schreien. Auch hier haben die Kinder keine Möglichkeit, durch ihre Beteiligung den Fortgang der Geschichte zu beeinflussen. Es ist erstaunlich, wie angeregt die doch schon 9-jährigen Kinder der Aufforderungen kollektiv mitzuschreien nachgehen. Beim Mitsingen zeigen sich einige Kinder anfangs etwas skeptisch und zurückhaltend. Als sie jedoch ihre SitznachbarInnen beim tatkräftigen Singen beobachten, steigen die meisten mit ein und beteiligen sich an der Interaktion. Im Gegensatz zur Inszenierung *Nebensache* werden hier die Interaktionsangebote hauptsächlich zur Aktivierung des Publikums genutzt. So Stefanie Haechler, Darstellerin der Prinzessin: *Ich denke, es hilft auch die Kinder dabei zu halten. Weil sie dann was machen können. Sie können sich ausdrücken, sie dürfen singen, sie dürfen klatschen und wenn sie einfach nur ruhig hier sitzen sollten, dann würden sie irgendwann nicht mehr still dasitzen.*

Die Inszenierung *Die schwarze Spinne* bietet nur einen einmaligen und kurzen Mitspielmoment. Die Schauspielerin Nora Vonder Mühl geht als Figur der Bauersfrau Christine auf ein Kind zu und fragt, ob es auf ihrer Wange ein schwarzes Mal erkennen könne. Abgesehen von diesem direkten Mitspielangebot findet die Interaktion zwischen Bühne und Publikum bei diesem Stück, wie oben bereits dargestellt, auf der Ebene der Übertragung von Schauergefühlen statt. Die Kinder erleben die dargestellten Gefühle am eigenen Körper und teilen dadurch die Furcht der Figuren. Somit findet hier eine körperliche In-

teraktion zwischen dem jungen Publikum und den DarstellerInnen statt.

1.7 Interaktion zwischen den ZuschauerInnen

Das oben beschriebene körperliche Erleben von Schauergefühlen findet im Stück *Die schwarze Spinne* oft auch kollektiv auf der Zuschauertribüne statt. So halten sich einige Kinder in den spannungsgeladenen Momenten aneinander fest oder rücken ganz eng zusammen. Es ist auch auffällig, wie lebendig sich die Kinder im Anschluss an die Vorstellung über das Theatererlebnis unterhalten und ihre Gruselerfahrungen austauschen. Auch später in der Rezeptionsuntersuchung im Schulhaus zeigt sich, wie die Kinder beim gemeinsamen Entschlüsseln und Rätseln über die Zusammenhänge der Sage in einen vielseitigen und inspirierenden Diskurs kommen (vgl. 1.4 *Auseinandersetzung mit den Inhalten der Inszenierungen*).

An den Videobeobachtungen von Bina Elisabeth Mohn zur Aufführung *Nebensache* wird sichtbar, wie unterschiedlich die Zuschauerhaltungen in dieser Inszenierung sind. Obwohl die Kinder sehr eng beieinander sitzen, agieren sie nur selten kollektiv oder halten sich aneinander fest. Jedoch lösen die Mitmach-Aktionen ganz unterschiedliche Interaktionen zwischen den Kindern aus – teils gemeinschaftsbildende, teils konflikterzeugende. Besonders auffällig ist beispielsweise der Moment, als der Schauspieler den Namen eines Mädchens für die Figur der Bauersfrau einsetzt. Die Klasse reagiert impulsiv lachend, dem Mädchen wird es zunehmend unbehaglich und im Anschluss an die Vorstellung wird das Mädchen von den KlassenkameradInnen gehänselt. So entstehen beim Theaterbesuch zwischen den Kindern Interaktionen, die teilweise ein Ablenken von der Geschichte bewirken.

Im Gegensatz zu den Videobeobachtungen zu *Nebensache* ist in den Videobeobachtungen zu *D Prinzessin uf dr Erbse* auffällig, wie ähnlich die Rezeptionshaltung der Kinder ist. Es wird an den gleichen Stellen gelacht, die Kinder werden im selben Moment unruhig und die Mitmach-Aktionen werden fast von allen Kindern gleichermaßen genutzt.

Besonders schön zeigt sich in der Videobeobachtung die Interaktion zwischen zwei Mädchen, die gemeinsam das Geschehen auf der Bühne genießen: Sie sitzen meist sehr eng beieinander, Samira hat auch öfters ihren Kopf an Nubias Schulter gelehnt. Zudem tauschen sie häufig Blicke aus und zeigen einander Sachen auf der Bühne. Aus ihrer Mimik ist zu erkennen, wie sie das Theatererlebnis genießen und wie viel sie gemeinsam lachen.

Am Aufführungsbesuch ist ohnehin auffällig, wie oft und lustvoll die Kinder gemeinsam lachen, und wie sie sich beinahe kollektiv von den Illusionen auf der Bühne fesseln lassen.

2 Fazit:

Der Spagat zwischen Unterhaltung und Herausforderung

Auf die Frage, welches Stück die Kinder am liebsten nochmals sehen würden, lautet die häufigste Antwort *D Prinzessin uf dr Erbse*. Die Gründe hierfür liegen einerseits bei der Dauer des Stücks und andererseits bei der Tatsache, dass Theaterraum, Gesang und Darstellungsmittel ihrer Vorstellung von Theater am ehesten entsprechen. Zudem lösen die schönen Kostüme und die festlichen Kulissen eine Sehnsucht bei vielen Kindern aus, selber einmal auf der Bühne stehen zu dürfen. Es wird deutlich, dass die Kinder durch diese Inszenierung besonders angeregt werden, die verschiedenen ästhetischen Möglichkeiten des Theaters zu erfassen. Außerdem denken sie sich gerne in die heile Welt des Märchens ein und es wird die Lust geweckt, weiterhin ins Theater zu gehen.

Diese Beobachtungen decken sich mit den Intentionen des Theaterregisseurs, so sagt Fredy Kunz im Künstlerinterview: *Ich möchte, weil das Kind der zukünftige Zuschauer des Theaters ist, eigentlich Theater mit allen Elementen zeigen: Tanz, Gesang, Kostüm, Bühnenbild, Frisur. Dass das einfach alles stimmt und ich sage auch, es ist konventionell, aber wir haben mit diesem Konventionellen sehr viel Erfolg und es macht mir persönlich auch Spaß, so mit Kostüm und Perücke und Lichtdesign. (...) Ich möchte das schöne Spektrum des Theaters zeigen, was es alles kann, und ich finde Märchen dürfen so gemacht werden.*

Die obigen Ausführungen lassen den Schluss zu, dass Kindertheatervorstellungen von den Kindern leicht rezipiert werden, wenn ihre Vorstellungen von Theater bedient werden.

Diesem Inszenierungsansatz steht das Kulturleitbild des Praxispartners *schule&kultur*, der Bildungsdirektion des Kantons Zürich gegenüber.

Der Sektor schule&kultur (Bildungsdirektion Zürich, Volksschulamt) will Kindern und Jugendlichen den Zugang zu einem zeitgenössischen Kulturschaffen ermöglichen und ihnen damit zu einem anregenden Kulturerlebnis verhelfen. Inszenierungen für Kinder und Jugendliche werden daher nicht nach kommerziellem oder rein unterhaltendem Charakter gewählt; sie sollen vielmehr an die Lebensrealitäten von Kindern und Jugendlichen anknüpfen, Probleme und Wünsche dieser Zielgruppe kritisch aufzeigen und innovative künstlerische – und damit oftmals «sperrige» – Theaterformen bedienen.

Hier werden Kriterien an Aufführungen formuliert, die im schulischen Rahmen von Kindern und Lehrpersonen besucht werden. Die Inszenierungen sollen den Schülern zu einem anregenden Theaterlebnis verhelfen, das nicht durch einen unterhaltenden Charakter gekennzeichnet ist, sondern Verknüpfungen zur Lebensrealität der Kinder herstellt und die Kinder an neue Theaterformen heranführt. Dieses Leitbild macht deutlich, warum *schule&kultur Nebensache* und *Die schwarze Spinne* in ihren Spielplan aufgenommen, jedoch die Märcheninszenierung keinen Platz darin gefunden hat. Obwohl die Nachfrage von Lehrpersonen nach eher konventionell inszenierten Märchenstücken groß ist, möchte sich der Sektor *schule&kultur* abgrenzen und einem Theateransatz den Vorrang geben, der die Kinder thematisch und ästhetisch konfrontiert und herausfordert. Die Analyse zu den beiden Aufführungen *Nebensache* und *Die schwarze Spinne* macht deutlich, wie groß die Bereitschaft der Kinder ist, sich darauf einzulassen, auch wenn sie dabei teilweise an ihre Grenzen stoßen. Jedoch brauchen sie für diese Auseinandersetzung Impulse und Anreize sowie Raum und Zeit. Wie sich oben gezeigt hat, wachsen Kompetenzen in der kontinuierlichen Beschäftigung mit dem Medium Theater – beim Theaterschauen und in der Auseinandersetzung mit den Inszenierungen.

Die Gespräche mit den LehrerInnen zeigen, wie flüchtig ein Theatererlebnis für viele Kinder ist und dass bereits auf dem Heimweg andere Gespräche in den Vordergrund treten. Die Lehrpersonen machen zudem deutlich, wie dicht das Wochenprogramm der Kinder in Schule und Freizeit gestaltet ist, sodass eine Reizüberflutung durchaus zum Alltag der Kinder gehört. Häufig konnte bei den Kindern erst während der Rezeptionsuntersuchungen im Schulhaus eine intensive Auseinandersetzung mit Form und Inhalt des Theaterbesuches angeregt werden. Die Kinder sind anhand der unterschiedlichen Methoden ihren Gedanken und Sinnspuren nachgegangen, haben neue Ideen entwickelt und ihre Emotionen eingeordnet. So wurden komplexe Inhalte, die ihnen anfänglich undurchschaubar schienen, plötzlich «sinn-voll» und ihr erster Eindruck von *Ich habe es nicht verstanden!* hat sich in einen produktiven Interpretationsspielraum wandeln können, den sie fantasievoll ausschöpfen. Die Ausführungen der Lehrpersonen machen nochmals deutlich, wie wichtig eine vielseitige Auseinandersetzungsplattform im Anschluss an eine Theatervorstellung ist.

An dieser Stelle lässt sich aber auch fragen, warum die Nachfrage der Lehrpersonen nach eher traditionellen Märchenstücken so groß ist. Sind es ihre eigenen Kindheitserinnerungen an bezaubernde Theatermomente oder ist es die Angst vor persönlicher Überforderung bei der Nachbereitung von «sperrigen Stücken», wie sie im Leitbild von schule&kultur formuliert werden? Wenn Zweites der Grund sein sollte, dann scheint es notwendig, den Lehrpersonen Hilfestellungen dafür anzubieten. Sei es durch TheaterpädagogInnen, die die Klasse nach der Aufführung besuchen, oder durch Weiterbildungsmöglichkeiten für die Lehrpersonen, in denen ihnen Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie sie mit ihren SchülerInnen Theaterbesuche produktiv nachbereiten können. Oder durch Nachgespräche mit den SchauspielerInnen, die zu dem jeweiligen Stückbesuch obligatorisch dazu gehören.

**Bildergalerie
B1 – B28**

**Ausschnitte
und Bild-
umgebungen**

B1



Nebensache

B2



B3





B5



B6



B7



Die schwarze Spinne

B8



B9



B10



B11



Schreiben und Spielen

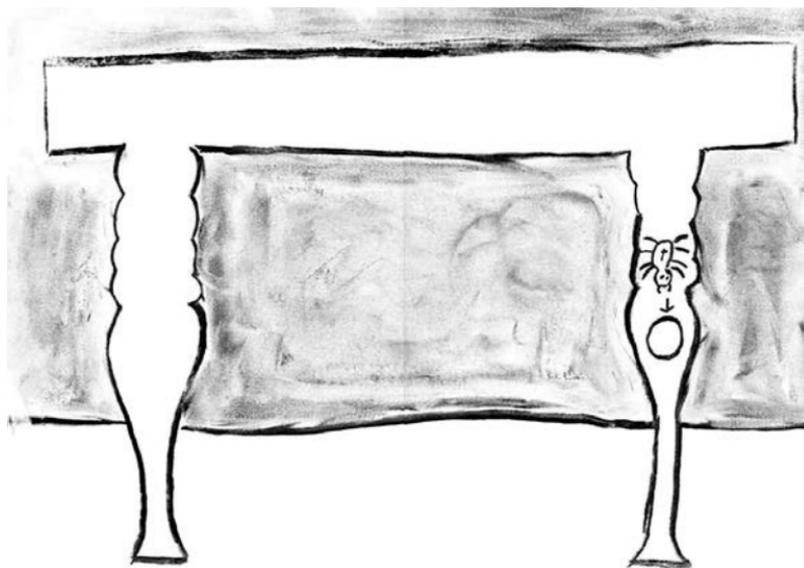
B12



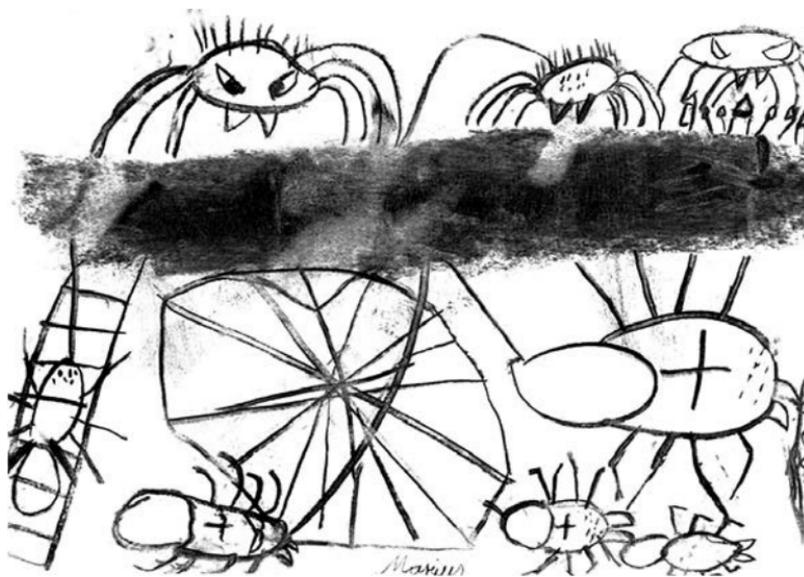
B13



B14

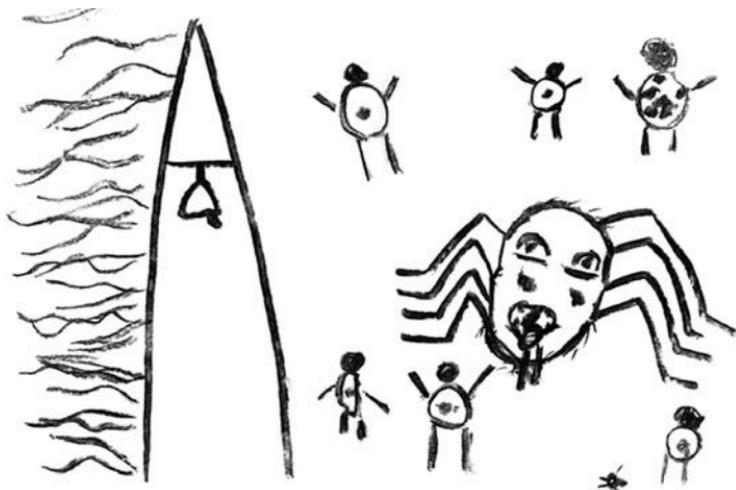


B15

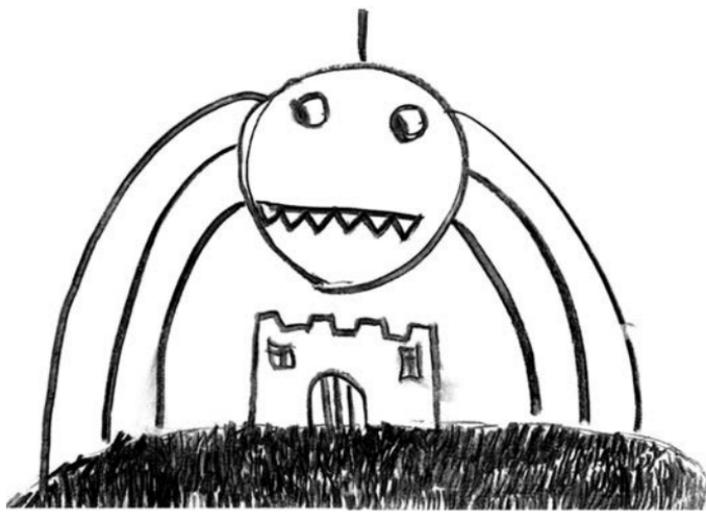


Zeichnen

B16



B17



Freitag 14.12.09

Lieber Peter

Ich fand dein Theater sehr lustig aber das mit dem Gardinen war auch sehr sehr lustig und das du eine Gabel als ein Löffel benutzte und ich fand es sehr komisch das das Haus verbrannte und das sie draussen lebten

Viele grüsse von Valentina

Valentina



B19



B20

Liber Pater
Bist du ein Echter Mensch
Bist du ein Bauer!
Wars ein Echter Schnabs
oder ein Tee. ZLATKO



B21

Lider Heiri du warst ser
gut unb wizig Heiri
wilst bu Marie Heiraten
ir wart imer zusaen
bas wer Schön.

B22

Liebe Eleonora
Ich fande dich toll beim
schauspielern. Du hatest das schönste
Kleid an. Ich finde Das du die
best schauspielerin warst. Ich finde
das du sehr hübsch bist. Ich fande dich
am lustigsten als die Erbse im Bett als
du rum gestrampelt hast.

Liebliche Grüsse
von Ariana

SPINNE

Liebe Spinne du warst kalt
 Gruselig aber auch lustig,
 fernreisen und durstig nach
 Blut. Das war fast unmöglich
 das du etwa zehn Kühe
 und etwa zehn Bauern gefressen
 hast. Am Schluss warst
 du leider gefangen. Etwas
 fand ich gruselig und das
 waren die die tausend Spinnen
 die aus der Backe gekrochen
 sind aber zum Glück
 ist es Schauspielererei. Okü

Bei Bei Spinne



B24



B25



Der Zuspierer

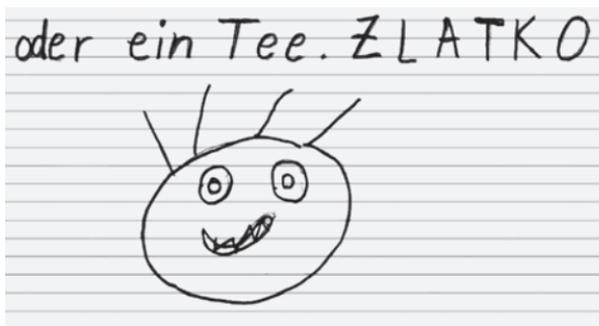






Briefe als Quelle der Rezeptions- forschung im Kindertheater.

Charlotte Baumgart



1 Einleitung

Im Rahmen von theaterpädagogischen Nachbereitungen werden von Lehrpersonen oder TheaterpädagogInnen immer wieder Kinder und Jugendliche aufgefordert, Texte über den Theaterbesuch zu schreiben. Die entstandenen Texte werden einerseits als Grundlage für Nachgespräche und Diskussionen in der Klasse benutzt. Andererseits werden sie an die Theatermacher zurückgeleitet und dienen diesen als Feedback zu ihrer Arbeit. Aufgrund der täglichen Anforderungen im Theaterbetrieb ist es jedoch kaum möglich, solche Texte von SchülerInnen ausführlich auszuwerten und ein Raster für *das Sammeln und systematische Aufbereiten von Ergebnissen nach bestimmten Kategorien*¹ zu erstellen.

Im Bereich der Kindheitsforschung stellen freie Texte von Kindern eine wichtige Methode dar, um Einblicke in die Erlebnis-, Erfahrungs- und Gedankenwelt der Kinder zu bekommen.

Röhner macht deutlich, dass freie Texte Selbstzeugnisse des kindlichen Ausdrucks sind. In ihnen werden persönliche Erfahrungen, Empfindungen und Gedanken festgehalten.² Die Methode des freien Textes wird in der Kindheitsforschung vor allem im Bereich kindlicher Alltagserlebnisse in Familie und Umwelt verwendet. Für die Rezeptionsforschungen im vorliegenden Forschungsprojekt wurde die Methode in variiert Form verwendet. Die Kinder wurden zu Beginn der Untersuchungen aufgefordert, einen Brief an die SchauspielerInnen zu schreiben. Dabei wurde ihnen freigestellt, an wen sie

schreiben; auch durften sie selbst wählen, ob der Brief tatsächlich an die EmpfängerInnen weitergeleitet wird. Damit sollten Leistungsdruck oder Hemmungen reduziert werden. Des Weiteren wurden die Kinder angehalten, selbstständig zu arbeiten. Ziel der Methode war es, ihnen eine Möglichkeit zu bieten, sich anonym und unabhängig von Einflüssen durch die Fragehaltung der ForscherInnen oder durch andere MitschülerInnen zum Theaterbesuch zu äußern und Erinnerungen, Meinungen und erste Eindrücke mitzuteilen. Die Methode wurde im Verlauf der Rezeptionsforschungen immer wieder verändert und angepasst.

So enthielten beispielsweise die Briefe aus der ersten Forschungsphase eine Fülle von privaten Fragen an die SchauspielerInnen wie *Spielst du Fußball?*, *Was ist deine Lieblingsfarbe?* etc. Den Kindern wurde daraufhin erklärt, dass es bei dieser Aufgabe vor allem darum ginge, Fragen, Beobachtungen und Meinungen zum Stück zu formulieren. Auch erwies es sich als sinnvoll, schwierige Vokabeln an die Wandtafel zu schreiben, wie zum Beispiel das Wort *Theater*, oder stückspezifische Worte wie *Sardinendose* oder *Rasierpinsel*, da die Kinder sich sonst an schwierigen Wörtern aufhalten, wodurch der Schreibprozess sich verzögert.

Im Folgenden sollen die Briefe zu den Stücken *Nebensache*, *D Prinzessin uf dr Erbse* und *Die schwarze Spinne* vergleichend ausgewertet werden. Dabei folgt die Auswertung methodisch der strukturierten Inhaltsanalyse nach Mayring, bei der inhaltliche Strukturierungen wie *bestimmte Themen, Inhalte und Aspekte aus dem Material*³ gefiltert werden. Im ersten Schritt der Auswertung werden Gemeinsamkeiten und Besonderheiten in den Briefen benannt. Dabei wird eine Sortierung der Briefe in die Kategorien *positive Bemerkungen*, *diverse Bemerkungen*, *Kritik*, *Fragen* und *Sachfern* vorgenommen. Für die detaillierte Analyse der Themenschwerpunkte wird die Kategorisierung im zweiten Schritt zugunsten einer differenzierteren Auswertung ein wenig verändert: Die Kategorie *positive Bemerkungen* wird aufgeteilt in *Lob an die Schauspieler* und *Beschreibungen*. Unter die letztere Kategorie fallen dann sowohl positive wie auch diverse Bemerkungen. Innerhalb dieser Kategorien ergeben sich für die einzelnen Stücke weitere stückspezifische Kategorien wie beispielsweise Bemerkungen zum Gruseln und Angstpfinden in

der Vorstellung *Die schwarze Spinne* oder Äußerungen zum Einbezug des Publikums bei dem Stück *Nebensache*. Zu den verschiedenen Kategorien wird jeweils ein Beispiel genannt. Dabei werden die Briefe nicht vollständig wiedergegeben. Außerdem ist die Schreibweise der Kinder an die deutsche Rechtschreibung und Grammatik angepasst. Im dritten Schritt sollen Anhaltspunkte für Erlebnisqualitäten in den einzelnen Stücken abgelesen werden, um daraus Aussagen über Möglichkeiten und Begrenzungen der Methode *Briefe schreiben* für Rezeptionsforschungen im Kindertheater abzuleiten.

2 Gemeinsamkeiten und Besonderheiten der Briefe

In den Rezeptionsforschungen zu den drei Stücken entstanden insgesamt 255 Briefe, davon 79 zu dem Stück *D Prinzessin uf dr Erbse* und jeweils 89 zu den Stücken *Die schwarze Spinne* und *Nebensache*. Die Briefe sind verschieden lang und von unterschiedlicher Qualität. Der Aufbau ist allgemein ähnlich: Nach der Anrede an die ausgewählte SchauspielerIn folgt meist eine Bewertung des Gesehenen in Form von Lob. Die Kinder sprechen ihren Adressaten generell viel Anerkennung für die schauspielerische Leistung aus und loben das Theater. Weiter beschreiben die Kinder das Gesehene in Form von Erinnerungen oder Kommentaren über einzelne Szenen und Momente des Stücks. Dabei sind viele dieser Kommentare positive Stellungnahmen, in denen die Kinder beschreiben, was ihnen besonders gut gefallen hat. Andere Kommentare sind Mutmaßungen, Meinungen oder Bezüge zur eigenen Lebensrealität. Kritik am Stück oder an einzelnen SchauspielerInnen sowie Fragen sind Kategorien, die ebenfalls in den Briefen vorkommen. Auch die Kategorie Sachfern ist trotz der gemeinsamen Vorbesprechung mit den Kindern Bestandteil der Briefe.

Einige Kinder beschreiben sehr ausführlich und umfangreich ihre Erinnerungen, geben ihre Meinung wieder und stellen Fragen zur jeweiligen Inszenierung, während sich andere Kinder in nur wenigen Sätzen äußern.

Ein Beispiel für einen sehr kurzen Kommentar ist der Brief von Dylan (aus der Klasse von Frau May) zum Stück *Nebensache*:

- *Lieber Peter. Ich fand das Theater gut. Die Bühne war sehr klein. Florentina äußert sich dagegen differenzierter und benennt verschiedene Aspekte der Inszenierung:*
- *Lieber Peter. Mir hat es gefallen, wie Peter uns eine Geschichte vorgelesen hat vom Bauernhof. Er hat eine Familie daraus gemacht. Er benutzte eine Sardinenbüchse als Fischteich und den Rasierpinsel als Gebüsch. Er hat einem Mädchen eine Gabel gegeben und es gefragt: Was ist das? Eine Mistgabel? Ich habe gemeint, er wolle uns mit dem Messer verjagen. Liebe Grüße von Florentina (Klasse Frau Lindenmayer zu Nebensache)*

Ein Mädchen lässt sich vom Stück *Die schwarze Spinne* anregen, um etwas Persönliches zu schreiben:

- *Liebe Annebäbi. Du warst so niedlich, weil du ein winziges Baby warst. Ich wünsche deiner Mama viel Glück, wenn du heulst. Dein Name ist süß, wenn ich dich taufe, solltest du Angeline heißen, du winziges Ding. Liebe Grüße, Anastasija. (Klasse Frau Fuchs zu *Die schwarze Spinne*)*

Ein anderes Mädchen kommentiert eine Randbedingung ihres Theatererlebnisses:

- *Lieber Peter. Ich fand das Theater lustig. Auf dem Weg bin ich mit meiner Banknachbarin in einer Reihe gelaufen. Und es war schön. Liebe Grüße, Majlinda (Klasse Frau Fäh zum Stück *Die schwarze Spinne*)*

Im Folgenden ein Brief, in dem ein Kind viele persönliche Fragen stellt, die nichts mit dem Theatererlebnis zu tun haben:

- *Lieber Peter. Wie geht es dir? Wie groß bist du, Peter? Ich spiele gerne Fußball. Ich bin in einem Fußballverein. Wie alt bist du? Wie gut kannst du Fußball spielen? Wie schwer bist du? Ich bin 1,34 Meter groß. Was ist dein Lieblingssport? Mein Lieblingssport ist Fußball und Basketball. Wie schaffen Sie es, so viel Text*

auswendig zu üben? Von welchem Land kommen Sie? Ich komme aus der Schweiz. (Klasse Frau Fuchs zum Stück *Nebensache*)

Des Weiteren findet sich in den Briefen der Kinder eine Vorliebe für bestimmte Worte. Das mit Abstand am häufigsten benutzte Wort ist *lustig*, das in allen Klassen zu allen Stücken etwa gleich viel verwendet wird (insgesamt 209 Mal). Dabei wird das Wort allgemein für die Beschreibung von allem, was gefiel, benutzt. Das zweitbeliebteste Wort ist *schön*, wobei hier eine Gewichtung der Verwendung beim Stück *D Prinzessin uf dr Erbse* zu finden ist (insgesamt 42 Mal). Beim Stück *Nebensache* taucht das Wort *komisch* vermehrt auf (insgesamt 17 Mal). Beim Stück *Die schwarze Spinne* finden sich häufig die Worte *gruselig* (16 Mal), *unheimlich* (vier Mal) und *Angst* (fünf Mal).

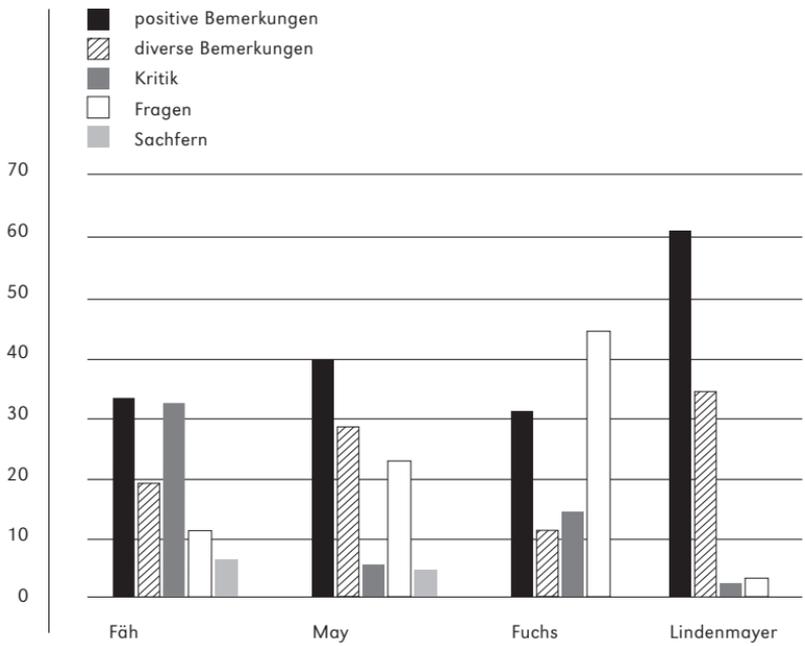
2.1 Klassenspezifische Unterschiede

Klassenspezifische Unterschiede zeigen sich einerseits in der sprachlichen Kompetenz, was darauf zurückzuführen ist, dass in einigen Klassen der Ausländeranteil höher ist und somit Defizite in den Ausdrucksmöglichkeiten und der Grammatik erkennbar sind. Teilweise sind die Briefe sehr kurz und weisen in einigen Fällen so viele Rechtschreib- und Grammatikfehler auf, dass die Botschaft weitgehend unverständlich bleibt.

Die abgebildeten Statistiken 1.1 bis 1.3 zu den Themenschwerpunkten im Verhältnis von Klasse und Stück machen deutlich, dass die Themenschwerpunkte unterschiedlich stark auf die Klassen verteilt sind.

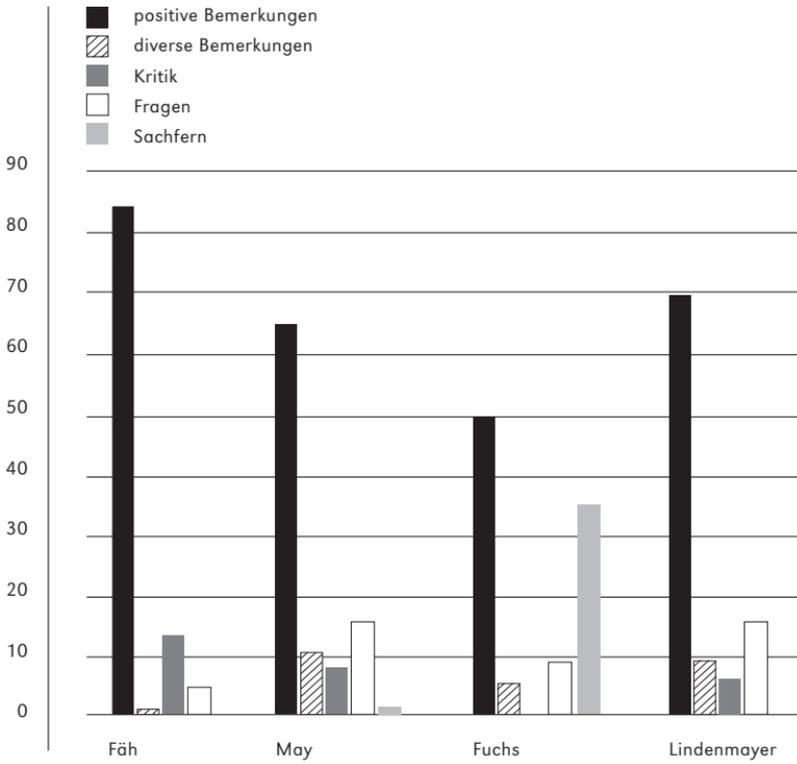
Statistik 1.1

Themenschwerpunkte im Stück *Nebensache*



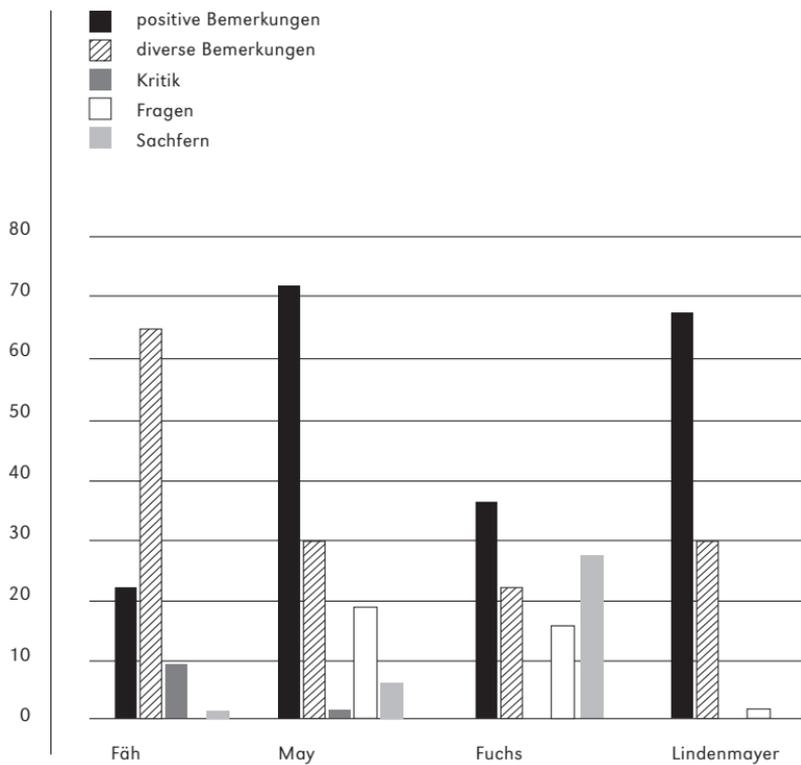
Statistik 1.2

Themenschwerpunkte im Stück *D Prinzessin uf dr Erbse*



Statistik 1.3

Themenschwerpunkte im Stück *Die schwarze Spinne*

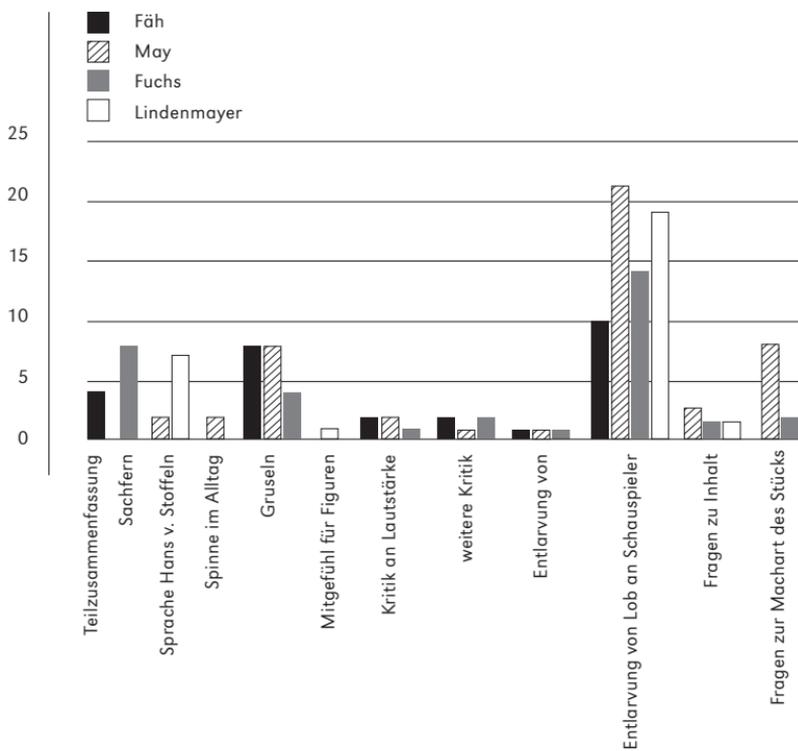


Grundsätzlich variiert bei den Klassen die Menge der Angaben in den verschiedenen Kategorien von Stück zu Stück. Einzig bei der Klasse von Frau May bleibt das Verhältnis der einzelnen Kategorien in allen Stücken etwa gleich. Bei der Klasse von Frau Fäh fällt auf, dass es in der Kategorie *Kritik* im Klassenvergleich die meisten Kommentare gibt. Außerdem finden sich bei dieser Klasse zum Stück *Die schwarze Spinne* außergewöhnlich viele *diverse Bemerkungen*, wobei die Klasse bei den anderen Stücken in dieser Kategorie nicht auffällig ist. In der Klasse von Frau Fuchs ist im Gegensatz zu den anderen Klassen die Kategorie *Sachfern* besonders ausgeprägt. Dafür äußert die Klasse in keinem einzigen Brief Kritik. Bei der Klasse von Frau Lindenmayer gibt es zu keinem Stück *sachferne Kommentare*. Zu dem Stück *Nebensache* macht diese Klasse bedeutend mehr *positive Bemerkungen*.

Exemplarisch wurde zum Stück *Die schwarze Spinne* eine detailliertere Statistik zu den verschiedenen Themenschwerpunkten in den Klassen erstellt.

Statistik 2

Detaillierte Themenschwerpunkte im Stück *Die schwarze Spinne**



Die Statistik zeigt, dass die Kinder der Klassen den Schwerpunkt in den Briefen sehr unterschiedlich legen. So äußern sich die Klassen von Frau May und Frau Fuchs zu deutlich mehr Themen als die beiden anderen Klassen. Die Kinder der Klasse von Frau Lindenmayer schreiben auffällig häufig über die Sprache der Figur Hans von Stoffeln. Weiter fällt auf, dass die Kinder dieser Klasse im Gegensatz zu allen anderen Klassen keine Kommentare zum Gruseln und Angstempfinden im Stück machen. Die Kinder aus der Klasse von Frau May stellen vermehrt Fragen zur Schauspielkunst und Machart des Stücks und äußern das meiste Lob an die Schauspieler. Bei der Klasse von Frau Fuchs fallen wieder die vielen sachfernen Kommentare auf, die sonst keine Klasse macht. Bei der Klasse von Frau Fäh ist bemerkenswert, dass die Kinder dieser Klasse als einzige Klasse Teilzusammenfassungen des Stücks probieren.

2.2 Stückspezifische Unterschiede

Bei der Untersuchung von stückspezifischen Unterschieden muss vorab gesagt werden, dass die Auswertung keine qualitativen Aussagen treffen will. Es geht vielmehr um die Messung von Werten, die den Vergleich von Themenschwerpunkten zwischen den einzelnen Stücken sichtbar macht. Die Statistik 3 zeigt, dass bei allen drei Stücken die Kategorie *positive Bemerkungen* am stärksten vertreten ist. Die zweitstärkste Kategorie ist *diverse Bemerkungen*, wobei dies nicht für das Stück *D Prinzessin uf dr Erbse* gilt. Die Kategorien *Fragen*, *Kritik* und *Sachfern* sind bei allen Stücken vorhanden, jedoch zu einem wesentlich geringeren Anteil.

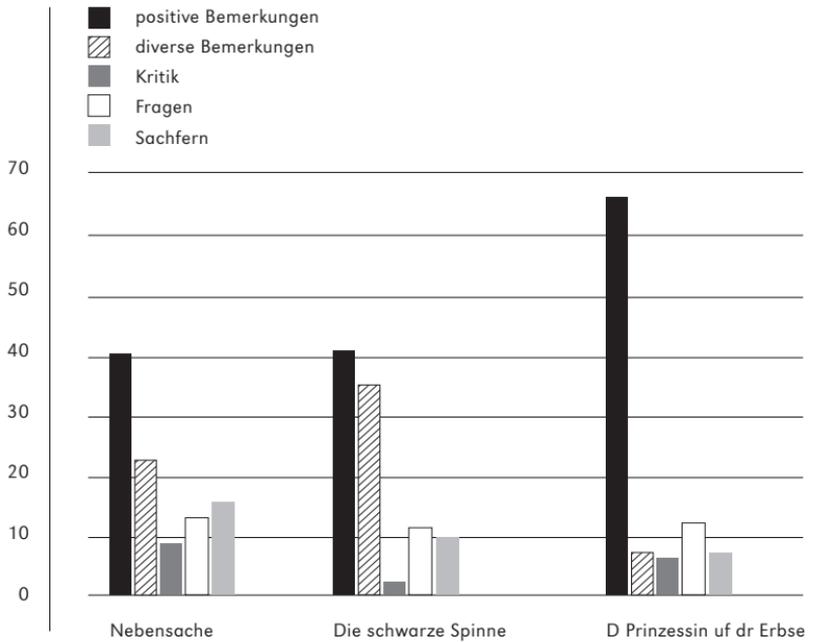
Bei dem Stück *D Prinzessin uf dr Erbse* fällt auf, dass die *positiven Bemerkungen* im Gegensatz zu allen anderen Kategorien absolut an der Spitze sind (66,6 %). Außerdem ist auffällig, dass es nur sehr wenig *diverse Bemerkungen* gibt (7,5 %).

Bei dem Stück *Die schwarze Spinne* zeigen sich im Stückvergleich sehr viele Kommentare in der Kategorie *diverse Bemerkungen* (35,4%). In der Kategorie *Kritik* ist ihre Anzahl hingegen gering (2,5%).

Bei dem Stück *Nebensache* gibt es weniger große Differenzen zwischen den Kategorien. Hier fällt auf, dass die Kategorie *Sachfern* die meisten Kommentare enthält.

Statistik 3

Themenschwerpunkte stückvergleichend



3 Themenschwerpunkte der Briefe

3.1 An wen schreiben die Kinder?

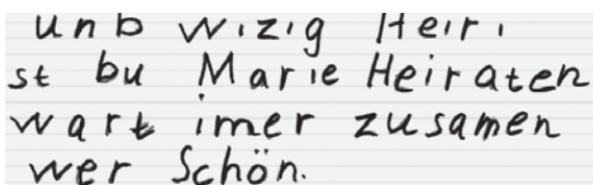
Anhand der Analyse der AdressatInnen lässt sich erkennen, dass die Kinder die Stücke *Die schwarze Spinne* und *D Prinzessin uf dr Erbse* sehr geschlechtsspezifisch rezipieren.

Beim Stück *D Prinzessin uf dr Erbse* wenden sich 25 Mädchen an die weiblichen Darstellerinnen und 14 Mädchen an die männlichen Darsteller. Prinzessin Eleonore (17 Mal) und der Diener Heiri (sieben Mal) bilden die Favoriten. Die Jungen schreiben ausschließlich an männliche Darsteller. Dabei sind der Diener Heiri (16 Mal) und der Hofmarschall (sieben Mal) die beliebtesten Darsteller bei den Jungen.

Beim Stück *Die schwarze Spinne* schreiben 24 Mädchen an Christine, sechs richten sich an die Spinne und neun schreiben zu etwa gleichen Anteilen an Peter, den Teufel, Hans von Stoffeln, den Pfarrer, das Annebäbi und das Radio. Bei den Jungen schreiben zehn an die Spinne und jeweils acht an den Teufel und Hans von Stoffeln. Nur vier Jungen wenden sich an Christine. Beim Stück *Nebensache* adressieren alle Kinder Peter.

3.2 Lob an die Schauspieler

B21–B22



und wizig Heiri,
st bu Marie Heiraten
wart imer zusammen
wer Schön.

In den Briefen zu dem Stück *D Prinzessin uf dr Erbse* machen die Kinder auffällig viele Komplimente an die einzelnen SchauspielerInnen. Die Intensität dieser Komplimente zieht sich durch alle Briefe, wie beispielsweise im Folgenden:

Hallo liebe Prinzessin Eleonora. Du warst wirklich gut. Ich musste staunen, wie du das gemacht hast, es war einfach so, so gut. Ich habe fast keine Worte mehr. Du warst so gut. Ich hoffe, dass du so gut bleibst.

Die Kinder bewundern die Gesangseinlagen (*Liebe Königin! Ich fand Ihren Gesang wunderschön.*), die schauspielerische Leistung (*Liebe Eleonora. Ich fand dich am besten beim Schauspielern.*) oder das Verhalten der verschiedenen Figuren (*Hofmarschall, du bist der Lustigste gewesen.*). Die Mädchen bewundern zudem häufig das Aussehen der weiblichen Darstellerinnen und loben deren Kleider, Frisuren und Aussehen (*Liebe Eleonora. Du hattest das schönste Kleid an.*). Die Jungen benennen dagegen oftmals das Verhalten von Heiri oder dem Hofmarschall (*Lieber Hofmarschall. Ich fand lustig, dass du immer geschrien hast.*).

Auffällig ist außerdem, dass die Kinder sich oft im Superlativ (*am besten/am lustigsten*) äußern. Sie scheinen die SchauspielerInnen zu vergleichen und in Konkurrenz zueinander zu stellen. In diesem Kontext ist interessant, dass die Art der Adressierung an den bevorzugten Darsteller/die bevorzugte Darstellerin in einigen Briefen von besonderer Nähe und Zutrauen gekennzeichnet ist (*Liebe Eleonora. Schreibst du mir retour?*).

In den Briefen zu dem Stück *Die schwarze Spinne* finden sich bei den Komplimenten kaum Vergleiche zwischen den SchauspielerInnen. Hier richten die Mädchen ihr Lob vor allem an Christine (*Liebe Christine, ich fand es toll, dass du die Spinne warst und du warst die beste Schauspielerin, die ich je gesehen habe.*), während die Jungen ihr Lob an Hans-Peter, oder den Schauspieler, der Teufel, Radio und Musiker in einem war, adressieren (*Lieber Hanspeter, ich habe Sie gut gefunden, weil Sie sich wie ein richtiger Bauer angezogen haben.*).

Bei dem Stück *Nebensache* richtet sich das Lob weniger an den Schauspieler als an das Stück im Allgemeinen. So schreiben 66% der Kinder *Das Theater ist lustig/schön/gut/spannend gewesen* und nur 19% loben den Schauspieler (*Du warst ein guter Schauspieler.*). Die Komplimente der Kinder weisen auf keine geschlechtsspezifische Rezeption hin.

3.3 Beschreibungen

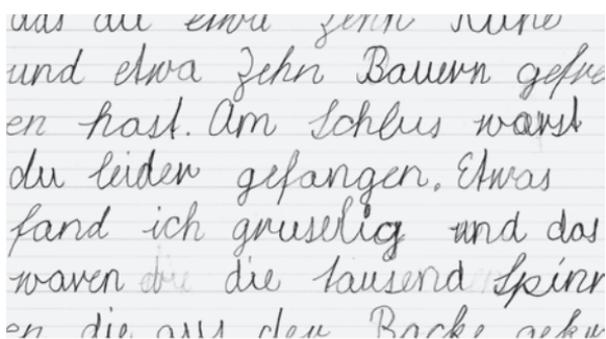
Nach dem Lob an die Schauspieler sind Beschreibungen in Form von Erinnerungen und Stellungnahmen zu einzelnen Szenen oder Momenten der Stücke ein weiterer großer Themenschwerpunkt in den Briefen.

In den Briefen zu dem Stück *D Prinzessin uf dr Erbse* beschreiben die Kinder vor allem Momente oder Verhaltensweisen der Figuren, die sie *lustig* fanden. Die Szene, in der die Prinzessin die Erbse im Bett entdeckt (13 Mal), die Liebesbeziehung zwischen Prinz und Prinzessin, das Verhalten des Hofmarschalls und des Dieners Heiri sowie die Sing- und Tanzeinlagen (je neun Mal) werden am häufigsten geschildert. Weiterhin erinnern sich die Kinder an viele unterschiedliche Momente des Stücks wie einen Streit zwischen Marie und Heiri, die Weinbeeren im Kuchen, die Perücken der Schauspieler oder verschiedene kurze Situationen und Begegnungen der Figuren. Die Dinge, an die sich die Kinder erinnern, werden fast immer als *lustig* oder *schön* beschrieben.

- *Liebe Eleonora. Es war schön, dass du den Prinz geheiratet hast.*
- *Lieber Heiri: Ich fand es lustig, dass du bei Prinz Ottokarl mit gelauscht hast.*
- *Liebe Königin, Sie hatten eine sehr schöne Stimme.*

Die Briefe zu dem Stück *Die schwarze Spinne* enthalten viele Äußerungen, in denen die Kinder das Stück als *gruselig* und *unheimlich* beschreiben (20 Mal).

B23



das die etwa zehn ...
und etwa zehn Bauern gefe
en Kost. Am Schluss warst
du leider gefangen. Etwas
fand ich gruselig und das
waren die die tausend Spinn
en die aus dem Becke geku

Jedoch lässt sich aus den Aussagen oftmals nur schwer erkennen, ob sie das Gruseln als lustvoll empfinden oder ob es sie erschreckte.

– *Es war auch gruselig, vor allem die Spinnen waren gruselig.*

Weiter sprechen einige Kinder über die spezielle Sprache von Hans von Stoffeln (neun Mal).

– *Sie haben sehr lustig geredet.*

Sie teilen den SchauspielerInnen mit, dass sie Bühneneffekte entlarvt haben (vier Mal).

– *Man hat die Perücke gesehen.*

Oder sie berichten von Spinnen aus ihrem Alltag (zwei Mal).

– *Meine Mutter hasst Spinnen. Darum tötet sie jede Spinne, wo sie ist.*

Ein Kind äußert Mitgefühl für die Figuren.

– *Ich fand es so gemein, dass die Männer dich (Christine) mit der Spinne in der Bank alleine gelassen haben!*

In den Briefen zu dem Stück *Nebensache* sind Kommentare über die Interaktionsmomente des Stücks thematischer Schwerpunkt (27 Mal). Dabei werden die einzelnen Situationen, in denen Kinder aktiv in das Stück einbezogen werden, genau beschrieben. Die Verwendung von Namen aus dem Publikum zum Erzählen der Geschichte und die Aufnahme von Tiergeräuschen im Publikum finden die meisten Nennungen (je acht Mal). Aber auch der Moment, wo ein Junge zum Halten eines Spiegels auf die Bühne gerufen wird, sowie das Verteilen von Objekten und inhaltliche Nachfragen im Publikum werden von den Kindern kommentiert (je fünf Mal). Bis auf Ausnahmen beurteilen die Kinder diese Momente als sehr positiv.

- *Und ich habe es noch lustig gefunden, wo Sie Sachen an die Kinder verteilt haben.*
- *Es hat mir Spaß gemacht, dass Sie mit uns gesprochen haben.*
- *Ich fand es lustig, als Lucas den Spiegel gehalten hat und dass Nina, Darris und Naima mitmachen durften.*
- *Ich fand es nicht so toll beim Theater. Du hast ja Samira genommen und Samira fand es nicht schön, dass die Frau im Theater auch so hieß.*

Ein weiterer Themenschwerpunkt sind Äußerungen zur Figur (17 Mal). Der Großteil der Kinder beschreibt Peter als *gruselig* oder *böse* und viele Kinder führen an, dass er ihnen Angst gemacht hätte. Hier bleibt es ähnlich wie bei den Kommentaren zur *Schwarzen Spinne* ungewiss, ob diese Angst von den Kindern als lustvoll empfunden wird oder ob sie ein negatives Gefühl auslöst. Zwei Kinder führen an, dass sie Peter zu Beginn des Stücks *lustig* fanden, zwei weitere Kinder benennen, dass ihnen gefiel, wie Peter sie anschaute. Ein Kind beschreibt Peter als *nett*.

- *Lieber Peter, am Anfang hatte ich Angst und mein Freund Mustafa auch.*
- *Ich habe es lustig gefunden, wo Sie sich rasiert haben.*
- *Ich fand es schön, dass du Kaffee getrunken hast. Ich finde dich nett.*

Den drittgrößten Themenschwerpunkt in der Kategorie Beschreibungen machen inhaltliche Bemerkungen zur Geschichte des Stücks aus (zehn Mal). Die Kinder formulieren, dass die Geschichte *traurig* war. Besonders das Brennen des Hauses sowie der Weggang der Kinder wird kommentiert. In einigen Formulierungen lässt sich Unverständnis oder Kritik am Verhalten der Mutter ablesen.

- *Am Schluss fand ich es blöd, dass es kein Happyend gab, sondern dass das Haus abgebrannt war und die Frau weg und man hörte nichts mehr von ihr.*

Weiter erwähnen sie die Liebesgeschichte des Bauern und der Bäuerin als positiv (drei Mal).

- *Die Geschichte fand ich toll, weil der Bauer eine Frau gefunden hat.*

Auch die Machart der Inszenierung wird in den Briefen erwähnt (sechs Mal). Die Benutzung von Objekten wie einer Gabel oder einer alten Dose, die im Kontext der Geschichte zu einem Fischteich oder einer Mistgabel werden, wird von den Kindern positiv bewertet.

- *Ich fand das Theater lässig. Besonders dass es mit dem Gerümpel erzählt ist. Ich dachte, die Sardinenbüchse ist eine Butter.*

Einige Kinder machen Bemerkungen über die Erzählform der Inszenierung (vier Mal).

- *Ich fand es sehr gut, wie du uns die Geschichte vorgelesen hast.*

3.4 Die Kinder stellen Fragen

In den Briefen zum Stück *D Prinzessin uf dr Erbse* formulieren dreizehn Kinder Fragen. In sechs Briefen stellen sie inhaltliche Fragen (*Wieso glaubten Sie, dass Eleonora keine Prinzessin ist?/Liebe Eleonora. Warum heiratest du ihn?*). In drei Briefen beziehen sich die Fragen auf kleinere Verständnisprobleme (*Lieber Heiri. Wieso hast*

du ein Rad gemacht?) und bei je zwei Briefen auf die Machart des Stücks (*War es eine Perücke oder Haare auf Ihrem Kopf?*) und die Unterscheidung zwischen Theaterfiktion und Realität (*Ist Eleonora wirklich deine Frau?*).

In den Briefen zum Stück *Die schwarze Spinne* stellen 17 Kinder Fragen zum Stück. Die Fragen betreffen einerseits die Machart und Schauspielkunst des Stücks. Dabei interessieren sich drei Kinder für technische Effekte (*Wo haben Sie eigentlich die vielen kleinen Spinnen versteckt, die aus Ihrer Backe kamen?*), zwei Kinder hinterfragen die Darstellungsform des Teufels (*Warum hast du keine Hörner und kein rotes Gesicht und bist nicht so böse wie ein echter Teufel?*), ein Kind fragt nach dem Baby Annebäbi (*Warum hast du keine Augen gehabt?*), ein weiteres Kind nach der Bühne (*War die Hinterkulisse ein Haus?*).

Andererseits stellen die Kinder inhaltliche Fragen (vier Mal). Es wird deutlich, dass die Kinder teilweise Vorgänge auf der Bühne nicht inhaltlich einordnen können (*Warum tötest du (Spinne) Kühe und Menschen? Ist es wegen dem Teufel? Oder hattest du Hunger?*). Zwei Kinder fragen, warum Christine ihren Kopf in den Kübel gesteckt hat.

Zu dem Stück *Nebensache* stellen die Kinder einerseits vermehrt Fragen, die sich auf die Dramaturgie der Inszenierung beziehen (18 Mal). Dabei rätseln sie über den inhaltlichen Zusammenhang zwischen Peter, dem Obdachlosen, und Peter, dem Bauern, in der Geschichte.

– *War der Bauer eigentlich jemand anderes als Sie oder waren Sie der Bauer?*

Einige Kinder sind unschlüssig, ob der Schauspieler Peter auch im realen Leben, außerhalb der fiktiven Welt des Theaters als Obdachloser auf der Straße lebt.

– *Lebst du wirklich auf der Straße oder war das nur geschauspielert?*

Grundsätzlich lässt sich an den Formulierungen der Fragen ablesen, dass das Rätsel den Kindern Spaß bereitet, da sie weder Kritik noch Unmut über diesen für sie offenen Punkt der Inszenierung äußern. Andererseits stellen die Kinder grundsätzliche Fragen zum Schauspielberuf.

– *Wie schaffen Sie es, so viel Text auswendig zu üben?*

Diese Art der Fragen beziehen sich wie im Beispiel auf den Beruf des Schauspielers (12 Mal). Besonders in der Klasse von Frau Fuchs sind derlei Fragen vermehrt zu finden.

3.5 Kritik

Ein weiterer entscheidender Punkt in allen Briefen ist die Kritik an Teilen der Inszenierung oder an einzelnen SchauspielInnen. Insgesamt acht Kinder äußern sich in den Briefen zu *D Prinzessin uf dr Erbse* kritisch. Dabei beanstanden drei Jungen, dass der Diener Heiri zu wenig lustig wäre (*Für Heiri, nächstes Mal machs lustiger!!!!*). Es muss bemerkt werden, dass diese drei Jungen in der gleichen Klasse sind. Anhand der ähnlichen Formulierungen, die sie in ihrer Kritik verwenden, kann man davon ausgehen, dass sie sich in ihrer Meinung gegenseitig beeinflusst haben. Ein Junge wünscht sich mehr Kulissen (*Schade aber, dass es nur zwei Kulissen gab. Es wäre schön, falls es auch ein Schlafzimmer gäbe.*). Ein Kind empfand den König als *ziemlich wütend*, ein anderes bemerkte, dass er *ein wenig zu laut gesprochen* habe. Ein weiteres Kind fand, *das Theater war nicht so spannend, aber das Theater war lustig.*, während ein anderes äußert: *Beim Schluss fand ich, es hätte noch weiter gehen können. Zum Beispiel, wie die Eltern gekommen sind und so.*

In den Briefen zu dem Stück *Die schwarze Spinne* äußern insgesamt 14 Kinder Kritik. Davon beanstanden acht Kinder die Lautstärke der SchauspielerInnen (*Das Geschrei konnte einen richtig nerven.*). Zwei Kinder betonen, dass das Theater ihnen *zu gruselig/brutal für Kinder* war. Ein Kind empfindet Christines Rolle als *zu merkwürdig*. Ein Kind

fand, *das Finale war doof*, ein anderes, *das Theater nicht so schön*. Ein Kind äußert, *dass nicht jedes Kind Annebäbi heißen sollte*.

In den Briefen zum Stück *Nebensache* äußern sich insgesamt 17 Kinder kritisch. Vier davon empfinden das Stück teilweise als langweilig. Zwei Kinder benennen dies ganz konkret (*Es war sehr, sehr langweilig*), wobei eines begründet, dass *nur eine Geschichte vorgelesen, und nicht gespielt (wurde)*, das andere, *weil es ein Ein-Mann-Theater war*. Drei Kinder machen Verbesserungsvorschläge wie *mehr Power, mehr reden, etwas Witziges machen*. Drei andere Kinder bemängeln, der Schauspieler hätte nicht laut genug geredet (*Du musst ein bisschen lauter reden, dass man dich in den kleinsten Ecken hört*). Zwei Kinder empfanden die Sitze als unbequem, zwei Kinder wünschen sich ein *Happyend*. Ein Kind kritisiert, dass das Stück zu kurz wäre. Zwei Kinder erwähnen als negativ, dass *nur ganz wenige Sachen auf der Bühne waren*. Ein Kind wünscht sich ein *Zirkustheater*. Drei Kinder empfinden Handlungen von Peter, wie *das Gabel in den Mund nehmen*, als *eklig*.

3.6 Zusammenfassung

Die Auswertung der Briefe zeigt, dass die Rezeption bei den Stücken *Die schwarze Spinne* und *D Prinzessin uf dr Erbse* sehr geschlechtsspezifisch verläuft. Beim Stück *Nebensache* ist keine geschlechtsspezifische Rezeption sichtbar. Anhand der Wahl der Adressaten lässt sich ablesen, dass sich die Mädchen in ihren Briefen größtenteils an die weiblichen Darstellerinnen wenden, während die Jungen an die männlichen Darsteller schreiben.

Der größte Themenschwerpunkt der Briefe sind *positive Bemerkungen*. Fast alle Briefe beginnen mit Lob an die SchauspielerInnen. Diese Feststellung weist darauf hin, dass die schauspielerische Leistung für die Kinder einen wichtigen Teil des Theatererlebnisses ausmacht. In den Briefen zum Stück *D Prinzessin uf dr Erbse* ist erkennbar, dass die Kinder sich stark über einzelne Figuren identifizieren. Dabei verläuft die Identifikation sehr geschlechtsspezifisch. Die Kinder wenden sich in der Regel an Schauspieler, die sie für ihre schauspielerische Leistung bewundern oder deren Rolle ihnen am besten gefällt. Es ist

auffällig, dass sich die Mädchen für klassisch weibliche Merkmale wie Kleider, Frisuren und Schönheit interessieren, während die Jungen Verhaltensweisen männlicher Figuren beschreiben. Außerdem zeugt die teilweise sehr persönliche Ansprache in den Briefen von einer großen Nähe zu den SchauspielerInnen. Obwohl das Stück im Gegensatz zu den anderen Stücken auf einer großen Bühne vor etwa 180 ZuschauerInnen spielt und über weite Teile der Inszenierung die vierte Wand vorhanden ist, ergibt sich eine intensive Beziehung zwischen Kindern und DarstellerInnen. An dieser Stelle treten Fragen zutage, die für die Erforschung des Rezeptionsverhaltens weiter von Interesse sind: Wie entwickelt sich die Beziehung zwischen Kindern und SchauspielerInnen über den Verlauf der Inszenierung? Ergibt sich aus der Begegnung mit *Prinzessin Eleonore*, *Diener Heiri* oder dem *Hofmarschall* eine Auseinandersetzung mit der eigenen Identität der Kinder? Welche Fantasieräume entstehen bei den Kindern? (Siehe Bihl in diesem Band, S. 74)

Des Weiteren macht die Auswertung sichtbar, dass die meisten Kinder Momente oder Verhaltensweisen der Figuren beschreiben, die sie *lustig* und *schön* fanden. Die komödiantischen Elemente der Inszenierung finden großen Zuspruch bei den Kindern. Kommentare, die über das Erinnern dieser Momente hinausgehen, gibt es in dieser Kategorie nicht. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass vier Kinder Verhaltensweisen der Figuren hinterfragen und sich Gedanken zu Inhalten des Stücks machen. So tauchen Fragen auf wie: *Liebe Eleonora. Warum heiratest du ihn?* Solche Fragen sind ein Hinweis darauf, dass diesen Kindern der Hintergrund und das Anliegen der Figuren nicht klar sind und sie das Bedürfnis haben, die Handlungen und Gefühle der Figuren tiefergehend nachzuvollziehen.

Die Auswertung der Briefe zum Stück *Die schwarze Spinne* verdeutlicht, dass Äußerungen über das Gruseln ein zentraler Bestandteil der Briefe sind. Das Gruseln und sich Ängstigen in der Aufführung scheint eine wichtige Erlebnisqualität zu sein. Allerdings wird anhand der Formulierungen in den Briefen nur wenig sichtbar, wie die Kinder das Gruseln empfinden und welche Momente der Inszenierung es bewirkt haben (siehe Giordano-Roth in diesem Band, S. 105).

Des Weiteren fällt auf, dass die Kinder sich wenig inhaltlich äußern. Der Großteil der Äußerungen bezieht sich auf formale oder andere Aspekte wie die Kommentare zur Sprache von Hans von Stoffeln, zur Entlarvung von technischen Tricks oder zu eigenen Erfahrungen mit Spinnen. Nur ein Kind kommentiert das Verhalten von Christine. In diesem Zusammenhang ist interessant, dass einige Kinder Fragen zum Inhalt des Stücks stellen, die darauf hindeuten, dass die Kinder wesentliche Teile der Geschichte nicht verstanden haben. Das führt zu der Frage, ob das Fehlen von Kommentaren zu Inhalten des Stücks und zur Motivation der Figuren damit zu tun hat, dass die Kinder diesen gar nicht erst folgen konnten. Allerdings werden derlei Fragen nur von vier Kindern in insgesamt 89 Briefen gestellt. Die Briefe geben an diesem Punkt keine Informationen, wie viele Kinder ähnliche Fragen haben, bzw. wie viele Kinder Teilen des Stücks inhaltlich nicht folgen konnten.

Die Auswertung zeigt weiter, dass einige Kinder die Darstellungsformen des Stücks hinterfragen. Die Frage *Warum hast du keine Hörner und kein rotes Gesicht und bist nicht so böse wie ein echter Teufel?* weist beispielsweise auf eine Erwartungshaltung und Vorstellung des Kindes hin, wie ein Teufel auszusehen hat. Auch die Darstellung des Annebäbis durch eine Strohuppe im Stück löst bei einem Kind Irritation aus.

Auffälligstes Merkmal in den Briefen zum Stück *Nebensache* ist die starke inhaltliche Auseinandersetzung in der Kategorie *Beschreibungen*. Dabei sind Bemerkungen über die Interaktionsmomente des Stücks am häufigsten. Die Kinder beurteilen den Einbezug des Publikums bis auf wenige Ausnahmen sehr positiv und beschreiben detailliert, welche Momente ihnen genau gefallen haben. Weiterhin gibt es viele Bemerkungen zur Figur Peter. Der Großteil der Kinder beschreibt Peter als *gruselig* oder *böse*. Einige Kinder beschreiben die Figur als positiv. Die Beziehung, die die Kinder mit der Figur Peter eingehen, deutet sich in den Briefen als ambivalent und individuell an.

Die Beschäftigung mit Inhalten der erzählten Geschichte ist ein anderer großer Themenschwerpunkt in den Briefen. Hier formulieren die Kinder vor allem, dass die Geschichte *traurig* war.

Weiterhin beschäftigen sie sich mit der Machart der Inszenierung. Der Umgang mit Objekten im Stil des Erzähltheaters wird von ihnen überwiegend positiv benannt.

In der Kategorie *Die Kinder stellen Fragen* wird deutlich, dass die Kinder sich vor allem mit der Dramaturgie des Stücks beschäftigen. Alle Äußerungen drehen sich um die Frage, ob der Erzähler der Geschichte auch der Protagonist der erzählten Geschichte ist. Hier eröffnet sich die Frage, wie die Kinder mit diesem dramaturgischen Kniff der Inszenierung umgehen und ob es einen Zusammenhang zwischen dem Entschlüsseln und dem In-Beziehung-Treten mit der Figur gibt (siehe Baumgart in diesem Band, S. 45).

4 Möglichkeiten und Begrenzungen der Methode

Briefe schreiben für Rezeptionsforschungen im Kindertheater

Bei der hier durchgeführten Analyse stand eine quantitative Auswertung im Vordergrund, um Tendenzen und Möglichkeiten in der vergleichenden Rezeptionsforschung am Beispiel von Briefen in den Blick zu nehmen.

Im Folgenden wird ausgehend von der Analyse der Frage nachgegangen, was die Methode *Briefe schreiben* im Kontext einer Rezeptionsforschung im Kindertheater leisten kann und welche Qualitäten und Schwierigkeiten sie im Vergleich mit anderen Methoden aufweist.

Die Analyse verdeutlicht, dass die Kinder zum großen Teil sehr produktiv und ernsthaft mit der Aufgabenstellung *Briefe an einen Schauspieler schreiben* umgehen. Die Briefe enthalten viele unterschiedliche Themenschwerpunkte und eine Vielfalt an individuellen Kommentaren. Die Auswertung erbringt somit Informationen zu Aspekten und Inhalten der Stücke, die für die Kinder von Interesse sind. Außerdem lassen sich der Grad der Zustimmung, Ablehnung und Irritation gegenüber einzelnen Vorgängen auf der Bühne ermitteln. So können Anhaltspunkte und Trends für Erlebnisqualitäten der Stücke gewonnen werden. Darüber hinaus geben die Briefe Hinweise auf Aspekte der Rezeption, die Fragen aufwerfen und Vermutungen entstehen lassen. Eine Vertiefung und der Einblick in *dahinterliegende* Empfindungen, Gedanken und Wahrnehmungen der Kinder ist im

Rahmen der Methode *Briefe schreiben* nur eingeschränkt möglich. So konnte beispielweise ermittelt werden, dass das Gruseln und Sich-Ängstigen in der Aufführung *Die schwarze Spinne* eine wichtige Erlebnisqualität ist. Die Ursachen und die spezifische Qualität des Gruselns konnte anhand der Briefe jedoch nicht erfasst werden. In den Briefen zum Stück *D Prinzessin uf dr Erbse* stellen einige Kinder Fragen zur Motivation der Figuren. Hier ist es interessant zu erfahren, ob andere Kinder ähnliche Fragen haben und wie sie die Anlage der Figuren im Stück bewerten. Beim Stück *Nebensache* deutet sich an, dass die Beziehung zwischen dem Protagonisten und den ZuschauerInnen einen wichtigen Punkt im Erleben der Aufführung für die Kinder darstellt. Doch wie genau diese Beziehung entsteht und sich entwickelt, kann anhand der Briefe kaum ermittelt werden.

Die Briefe enthalten Kommentare, Meinungen und Empfindungen zur Rezeption der Stücke, die sich in Länge, Ausführlichkeit und sprachlicher Qualität unterscheiden. Röhner versteht Sprache als *grundlegendes Konstitutionsphänomen sozialer Wirklichkeit*.⁴ Sie führt aus, dass *Sprache den zentralen Bereich des gesellschaftlichen Symbolsystems repräsentiert, der für die Entwicklung des Individuums und der Aneignung seiner Welt eine fundamentale Bedeutung besitzt*.⁵ Wardetzky äußert in diesem Kontext, dass *alle sprachlich gebundenen Verfahren die sprachliche Kompetenz des Befragten voraussetzen* und betont, dass dies vor *allem bei Kindern keine selbstverständliche Voraussetzung ist*.⁶ Im Forschungsprojekt wurde mit Kindern der zweiten bis dritten Klassenstufe gearbeitet. Die Analyse zeigt, dass die Methode mit Kindern dieses Alters bereits möglich ist und die Kinder in der Lage sind, Empfindungen und Meinungen zum Theatererlebnis über dieses Medium zu äußern. Gleichzeitig wird offenbar, wovor Wardetzky warnt: Die untersuchten Kinder besitzen qualitativ sehr unterschiedliche Möglichkeiten, sich durch Sprache auszudrücken. So gibt es Briefe, die nur aus wenigen Worten bestehen und in ihrer Botschaft teilweise unverständlich bleiben. Hier tut sich unter Umständen eine *Differenz zwischen Erlebtem und anschließend Verbalisiertem auf*⁷, die bei der Auswertung mit reflektiert werden muss.

Röhner formuliert: *Wenn die Schule den Kindern die Möglichkeit eröffnet, frei zu schreiben, entstehen authentische Texte, welche die Erlebnis- und Erfahrungswelt der Kinder spiegeln.*⁸ Heinzl macht bewusst, dass der Alltag der Kinder immer geprägt ist von Erwachsenen und Situationen in Elternhaus, Schule etc. Somit sei der kindliche Blick ständig abhängig von der Interaktion mit Erwachsenen. Es muss daher berücksichtigt werden, dass sich die kindliche Perspektive und kindliches Aussagevermögen innerhalb solcher sozialen Kontexte vollziehen und maßgeblich von ihnen bestimmt werden.⁹ Im Projekt wurde versucht, eine Situation zu schaffen, die eine größtmögliche Freiheit erlaubt und den schulischen Rahmen mitreflektiert. So wurde bei der Aufgabenstellung in den Klassen deutlich betont, dass die Briefe nicht von der Lehrerin bewertet werden, dass Rechtschreib- und Grammatikfehler ohne Bedeutung sind und auch die Länge und die Themenschwerpunkte in Bezug auf das Theatererlebnis frei gewählt werden können.

Die Analyse von Themenschwerpunkten zeigt, dass die Kinder klassenspezifisch unterschiedliche Inhalte benennen oder diese unterschiedlich gewichten. In der Klasse von Frau Fuchs ist beispielsweise auffällig, dass im Vergleich zu den anderen Klassen besonders viele Kommentare der Kategorie *Sachfern* gemacht werden. Obwohl alle Klassen gleichermaßen auf die Aufgabenstellung vorbereitet wurden, scheint diese Klasse Schwierigkeiten bei der Erfüllung der Aufgabe zu haben. Ein anderes Beispiel bildet die Klasse von Frau Lindenmayer, die sich im Gegensatz zu den drei anderen Klassen nicht zum Gruseln im Stück *Die schwarze Spinne* äußert. Die Ursachen für diese klassenspezifischen Differenzen sind im vorliegenden Projekt nicht nachvollziehbar.

Die Ergebnisse machen jedoch deutlich, dass der Einfluss der schulischen Situation auf den Schreibvorgang groß ist und eine Gefahr vor Verzerrungen und einseitigen Sichtweisen besteht. Offensichtlich finden das Formulieren von Fragen, das Äußern von Kritik und das Hervorheben bestimmter Themen nicht kontextfrei statt. Vielmehr sind der Einfluss des Klassenverbandes, die Kultur der Klasse und der subkulturelle Hintergrund der Lehrperson ausschlaggebend und prägend für die Texte der Kinder. Um tatsächlich Selbstzeugnisse des kindlichen Ausdrucks zu erhalten und damit ganz individuel-

le Rezeptionsweisen der Kinder einzufangen, müsste die Methode in einem erweiterten Forschungs-Setting differenzierter überprüft werden. Eventuell ist es lohnenswert, die Kinder direkt nach der Aufführung im Theater Texte schreiben zu lassen. Damit wäre ein nicht-schulischer Ort vorgegeben und mögliche Gespräche auf dem Heimweg oder der direkte Einfluss von Lehrpersonen und Eltern könnten verhindert werden. Dennoch bliebe der schulische Kontext durch die Einbindung von Schulklassen in das Projekt erhalten. Um diesen Faktor auszuschließen, müssten Rezeptionsuntersuchungen schulunabhängig geführt werden.

Ein anderer interessanter Befund ergab sich bei der Analyse des Stücks *Nebensache*. Hier wurde offenbar, dass die Kinder sich in den Interviews grundlegend anders zu den Interaktionsmomenten des Stücks äußerten als in den Briefen. In den Briefen wurden die Interaktionsmomente fast durchweg positiv beschrieben. Die Interviews zeigten dagegen sehr differenzierte, unterschiedliche und kritische Meinungen zu diesen Momenten im Stück.

Auch ist erstaunlich, dass bei allen drei Stücken die Kategorie *positive Bemerkungen* die am stärksten vertretene ist. Es lässt sich kritisch nachfragen, inwieweit dieser Befund tatsächlich den Empfindungen und Meinungen der Kinder entspricht. Die Aufgabe, einen persönlichen Brief an einen ausgewählten Schauspieler zu schreiben, könnte Hemmungen bei den Kindern hervorgerufen haben. Hier wäre es überprüfenswert, inwiefern sich Texte ohne konkreten Adressaten von den persönlichen Briefen unterscheiden.

Als Fazit der Methodenreflexion zum Verfahren *Briefe schreiben* soll zurückgegriffen werden auf das, was Geesche Wartemann und Kristin Wardetzky in ihren Forschungen zu Rezeptionsforschungen im Kindertheater erarbeitet haben. Ihre Ergebnisse werden durch die vorliegende Analyse bestätigt. Die Einbindung verschiedener Methoden und ihre Kombination in einem Mehrmethodenansatz sind unabdingbar, um Verzerrungen und Einseitigkeiten zu erkennen und zu vermeiden. Die Methode *Briefe schreiben* scheint sinnvoll als Annäherung an ein zu hinterfragendes Phänomen. Als Einsatzmöglichkeit der Methode ist es somit produktiv, sie an den Anfang der Untersuchungen zu stellen. So können erste Anhaltspunkte und

Indizien der Rezeption gesammelt werden, die als Grundlage für die Konzeption und Fragestellung weiterer Methoden dienen. Abschließend soll auf einen weiteren Punkt im Bereich der Methode *Briefe schreiben* verwiesen werden: Ein anderer Zugriff auf das Material wäre, die Briefe stärker qualitativ-sprachanalytisch zu untersuchen. Hierbei könnte man beispielsweise Briefe zu den unterschiedlichen Stücken von einem ausgewählten Kind untersuchen. Oder man könnte nur einen Aspekt aus den Briefen herausgreifen und ihn in den Briefen verschiedener Kinder nachvollziehen.

- 1 Petra Fischer, «Rezeptionsforschung zwischen Theaterpraxis und Wissenschaft», in: Jürgen Kirschner (Hg.), *Kinder und Jugendliche als Theaterpublikum, Startinformationen zum Wechselspiel zwischen Bühne und Zuschauerraum*. Schriftenreihe Startinformation, Bd. 5, Frankfurt am Main 2004, S. 123.
- 2 Charlotte Röhner, «Freie Texte als Quelle der Kindheitsforschung», in: Friederike Heintel (Hg.), *Methoden der Kindheitsforschung, Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*, Schriftenreihe Kindheit, Bd. 18, Weinheim, München 2000, S. 206.
- 3 Philipp Mayring, *Qualitative Inhaltsanalyse*, Weinheim 1990, S. 83.
- 4 Röhner 2000, S. 205.
- 5 Ebd.
- 6 Kristin Wardetzky, «Nie sollst du mich befragen», in: Jürgen Kirschner (Hg.), *Kinder und Jugendliche als Theaterpublikum, Startinformationen zum Wechselspiel zwischen Bühne und Zuschauerraum*. Schriftenreihe Startinformation (Bd. 5) des Kinder- und Jugendtheaterzentrum der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt am Main 2004, S. 44.
- 7 Ebd.
- 8 Röhner 2000, S. 206.
- 9 Friedrike Heintel, «Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick», in: Heintel 2000, S. 25.

Im Spiel übers Spiel.

Methoden der freien Gestaltung

Julia Bihl

1 Einleitung

Um die Erlebnisqualität beim Theaterbesuch von Kindern erschließen zu können, wurde ein gestalterisch-spielerisches Erhebungsverfahren (welches im Folgenden als *darstellendes Spielverfahren* bezeichnet wird) in das Forschungsprojekt *Ästhetische Kommunikation im Kinderdrama* integriert. Ziel dieses eingesetzten darstellenden Verfahrens war es, auch jene Erlebnisarten der Theaterrezeption zu analysieren, welche außerhalb der schriftlich-verbalen Kommunizierbarkeit der Kinder liegen, ihnen also auch theatrale-spielerische Medien zum Ausdruck ihrer Theaterrezeption anzubieten. Anhand der spielerischen Auseinandersetzung der Kinder mit den erlebten Momenten während der Aufführungen und der anschließenden Videoanalyse dieser spielerischen Akte wurden also jene Wirkungsweisen des Theaterstücks erkundet, welche mit klassischen Erhebungsmethoden (schriftliche Befragung, Interviews) nur schwer zugänglich sind.

Überblick

Im Folgenden wird zunächst ein Überblick über den Forschungsstand zu gestalterischen Verfahren im Rahmen der Rezeptionsforschung gegeben. Das im Forschungsprojekt entwickelte darstellende Spielverfahren orientiert sich an Verfahrensweisen der freien Gestaltung, welche in der Rezeptionsforschung bisher noch kaum erprobt wurden (Kapitel 2.1: *Darstellendes Spielverfahren, gestalterische Verfahren und Forschungsstand*).¹

Im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses des eingesetzten darstellenden Spielverfahrens steht die Frage, mit welchen Inhalten und Darstellungsformen sich die Kinder im Anschluss an den Theaterbesuch spielerisch auseinandersetzen und welche Rückschlüsse dies auf die Stückrezeption ermöglicht. Zudem wird der methodischen Frage nachgegangen, welchen Mehrwert ein solches Verfahren mit Mitteln des darstellenden Spiels gegenüber anderen im Rahmen des Forschungsprojekts eingesetzten Verfahren bietet (Kapitel 2.2: *Forschungsziele des eingesetzten darstellenden Spielverfahrens*).

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird das ausgearbeitete darstellende Spielverfahren vorgestellt und begründet (Kapitel 3.1: *Darstellen des Spiel als Erhebungsverfahren: Spielsetting und Spielaufgaben*). Wichtig ist in diesem Kontext insbesondere die Entwicklung einer Auswertungsmethode, welche die performativ-spielerischen Akte der Kinder in ihrer Eigenlogik darzustellen vermag. Um dies zu gewährleisten, wurde das in der Videorezeption erprobte Verfahren der *dokumentarischen Methode* nach Bohnsack eingesetzt (Kapitel 3.2: *Auswertungsverfahren: Dokumentarische Methode nach Bohnsack*).

Kaum erprobt in der Rezeptionsforschung ist der Prozess, die eingesetzten Spielverfahren mit Video aufzuzeichnen und die Dokumente einer anschließenden Videoanalyse zu unterziehen.² Wichtig ist bei dem Umfang des vorliegenden Videomaterials insbesondere die methodisch begründete Auswahl der Videoanalysen. Ausgewählt wurden solche Videoausschnitte, in denen *Ästhetische Metaphern* zum Ausdruck kommen, das heißt Passagen, in denen eine besonders engagierte Positionierung der Kinder stattfindet oder Brüche, Diskontinuitäten und andere Besonderheiten auftreten (Kapitel 3.3: *Aufnahme und Auswahl der Videosequenzen*).

Im anschließenden zentralen vierten Kapitel gibt dieser Beitrag dann einen Überblick über die wesentlichen Ergebnisse, die aus der qualitativen Auswertung des eingesetzten spielerischen Verfahren resultieren (Kapitel 4: *Ergebnisse aus den Spieleinheiten (Analyse der Videosequenzen)*). Dabei wird unterschieden zwischen analytisch inhaltlichen Ergebnissen, die sich auf die Rezeptionsweisen der Kinder beziehen, und den Ergebnissen, welche sich auf die Frage des Mehrwerts des darstellenden Spielverfahrens richten. Die Auswertung beleuchtet Inhalte aus den spielerischen Einheiten zur Auswahl und dem Spiel von Figuren, zu nonverbalem und emotionalem Spiel der Kinder und zu Fragen, die im Spiel gestellt werden oder entstehen (Kapitel 4.1–4.6).

Abschließend wird nach einer Zusammenfassung der wesentlichen Ergebnisse auf den Mehrwert sowie die Schwierigkeiten eines solchen Verfahrens in der vergleichenden Rezeptionsforschung im Kindertheater eingegangen (Kapitel 5: *Zusammenfassung und Fazit*).

2 Das darstellende Spielverfahren im Kontext der Forschungsfragen

2.1 Darstellendes Spielverfahren, gestalterische Verfahren und Forschungsstand

Grundsätzlich bieten Verfahren der freien Gestaltung Ausdrucksmöglichkeiten an, die einen gestalterischen und spielerischen Zugang zur Rezeption des Theatererlebnisses ermöglichen. Darunter fallen insbesondere bildkünstlerisches Gestalten, Spielen, Geschichten erfinden und kreatives Schreiben. Dieser Beitrag wendet sich allein dem Spiel als Verfahren der Forschung zu. Während freie Gestaltungsverfahren also ein weites Spektrum kreativer bzw. künstlerischer Ausdrucksmittel einschließen, werden im Folgenden die im Forschungsprojekt eingesetzten spielerischen Aufgaben als das darstellende Spielverfahren bezeichnet. In dem durchgeführten Projekt der Rezeptionsforschung wurden die Kinder dazu aufgefordert, Briefe zu schreiben, Bilder zu malen und sich im darstellenden Spiel mit den Themen der Stücke auseinanderzusetzen (für einen Überblick der angewandten Spielaufgaben siehe S. 216). Indem die Kinder ihre Erfahrungen spielerisch zum Ausdruck bringen, werden die Darstellungsmittel des Theaters bei diesem darstellenden Spielverfahren also selbst zu Medien der Forschung.

Bisher sind im deutschsprachigen Forschungsraum kaum spielerische Ansätze zur Erhebung von Theaterrezeption von Kindern zum Einsatz gekommen. Eine Ausnahme bildet hier die Studie von Kristin Wardetzky zur Inszenierung *Winterschlaf* von 1991/1993.³ Ziel der Studie war es, Aufschluss über die Wahrnehmung sozialer und künstlerischer Prozesse zu geben. An zwei unterschiedlichen Theatern wurde im Anschluss an die jeweilige Inszenierung von Heleen Verburgs Kindertheaterstück *Winterschlaf* Rezeptionsforschung mit Kindern betrieben, in deren Rahmen auch ein spielerisches Ver-

fahren eingesetzt wurde: *das Spiel mit einem Spielset*⁴. Obwohl das Forschungsteam zu Beginn Einzelinterviews als adäquateste Methode ansah, schreibt Wardetzky zu dieser Zeit: (...) *so mussten wir uns durch diesen Test eines Besseren belehren lassen. Es scheint das allen anderen überlegene Verfahren zu sein, um Kinder zur Rekapitulation eines Theatererlebnisses zu animieren*⁵. Wardetzky versteht die Ergebnisse als Botschaften aus der Welt des Kindes, *in denen sich die Universalität kindlicher Empfindung manifestiert*⁶. Im Vergleich mit anderen Methoden der Rezeptionsforschung entstehe durch den spielerischen Ansatz *ein konkret-sinnliches Erlebnisprofil*⁷, das sichtbar werden lässt, welche Vorgänge auf der Bühne, welche Figuren und Dialogtexte dominieren, aber auch, welche Elemente bei der Rezeption der Kinder untergehen. Dies lässt auf Ereignisse und Inhalte rückschließen, die den Kindern nach dem Theaterbesuch als Erlebnis geblieben sind.

2.2 Forschungsziele des eingesetzten darstellenden Spielverfahrens

Übergeordnetes Ziel der vorliegenden Analyse ist es, die Merkmale und Besonderheiten der Theaterrezeption der Kinder aufzudecken: Welcher Art ist die Rezeption der gesehenen Stücke? Geht das Erleben der Kinder über das konkret Erfahrene hinaus, beziehungsweise, welche Erfahrungen sind in der rezeptiven Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Stück möglich und wodurch zeigt sich diese Erfahrung in den spielerischen Produktionen der Kinder?

Anhand von einzelnen Illustrierungen aus den durchgeführten Spiel-einheiten wird in der Auswertung aufgezeigt, welche typischen Inhalte und Darstellungsweisen die Kinder im Spiel aufgreifen und welche Rückschlüsse sich daraus auf die Erlebnisqualitäten des jeweiligen Stücks ziehen lassen.

Ein weiteres Erkenntnisinteresse lag bei der Frage, ob die eingesetzten Mittel des darstellenden Spielverfahrens Ausdrucksräume für die erlebte Rezeption der Kinder bieten, die so in den anderen verwendeten Methoden nicht vorzufinden waren. Worin liegen die Möglichkeiten und Stärken des Erhebungsverfahrens? Soweit das

Datenmaterial es zulässt, soll der Frage nachgegangen werden, ob dieser Ansatz gegenüber den anderen eingesetzten Erhebungsverfahren einen Mehrwert liefert.

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Darstellendes Spiel als Erhebungsverfahren:

Spielsetting und Spielaufgaben

Das Ziel, als Erhebungsverfahren der Theaterrezeption auch Elemente des darstellenden Spiels einzuschließen, liegt darin begründet, den Kindern über die verbal-sprachlichen Ausdrucksformen hinaus (wie sie zum Beispiel bei den Interviews zur Anwendung kamen) auch ludisch-visuelle Verfahren anzubieten. Zum einen wird davon ausgegangen, dass diese Verfahren für manche Kinder bessere Möglichkeiten des persönlichen Ausdrucks bieten. Dies gilt insbesondere für jene Kinder, deren sprachliche Ausdrucksformen entweder noch nicht ausgereift sind oder die sich noch im Spracherwerb der deutschen Sprache befinden. Durch spielerische Verfahren werden insbesondere auch solche Eigenschaften der Theaterrezeption sichtbar gemacht, welche gar nicht direkt artikuliert werden können (gestisch-mimische Ausdrucksweisen und Gebärden). Gerade diese unbewussten bzw. nicht sprachlich äusserbaren Erfahrungen der Kinder erfahrbar zu machen, ist eines der Ziele der *dokumentarischen Methode* nach Bohnsack (siehe Kapitel 3.2: *Dokumentarische Methode nach Bohnsack*, S. 220). Ziel der Anwendung des darstellenden Spielverfahrens als Erhebungsmethode und der anschließenden Videoanalyse war es demnach, im Sinne eines vielfältigen methodischen Zugangs zu der Erlebnisqualität der Kinder (Datenquellen-Triangulation) ein erweitertes Bild der Rezeption von Kindertheater zu erhalten.⁸

Spielsetting

Ausgehend von Wardetzky's Ansatz *Spiel mit einem Spielset* wurde für das Projekt *Ästhetische Kommunikation im Kindertheater* das darstellende Spielverfahren entwickelt. Für die Ausarbeitung dieses Ansatzes und der darin enthaltenen Aufgabenstellungen innerhalb der spielerischen Einheiten wurden Elemente der Theaterpädagogik aufgegriffen. Hier existiert ein breites Wissen im Umgang mit spie-

lerischen Verfahrensweisen, aus dessen Fundus für den Einsatz des darstellenden Spielverfahrens in der Forschung geschöpft werden konnte. Im Unterschied zu einer theaterpädagogischen Nachbereitung zielt die Rezeptionsuntersuchung jedoch nicht auf ein Angebot zur weiteren Auseinandersetzung mit den Inhalten der Inszenierung ab. Vielmehr sollen über das darstellende Spiel der Kinder Hinweise zur Erlebnisqualität während und nach dem Theaterbesuch sichtbar gemacht werden.

Während Wardetzky versuchte, den Verlauf des *Spiels mit einem Spielset* bewusst offen zu lassen und auf unmittelbare Weise zu zeigen, woran die Kinder sich nach dem Theaterbesuch noch erinnern können, war es die Intention des vorliegenden Ansatzes, durch verschiedene Spiel- und Improvisationsaufgaben nicht nur das Gesehene zu rekapitulieren, sondern über das Stück hinausgehende Fantasie- und Gedankenräume der Kinder zu erkunden. Hierbei spielt auch die *Differenzerfahrung* eine zentrale Rolle, die nach Ulrike Hentschel den Erfahrungsmodus, der mit dem Theaterspielen einhergeht, begrifflich zusammenfasst.⁹ Zentral ist dabei vor allem die Wahrnehmung der Differenz zwischen Spieler und Figur, Darstellung und Dargestelltem, die im Prozess der produktiven theatralen Gestaltung am eigenen Körper erlebt wird. Dass diese ästhetische Erfahrung somit auch über den Körper sichtbar wird, ist Grundgedanke des darstellenden Spielverfahrens, das den Kindern über das Rollenspiel eine körperliche Ausdrucksebene anbietet. Im Unterschied zu Wardetzkys individualistischem Modell eröffnet das darstellende Spielverfahren den Kindern zudem interaktive und kollektive Formen der Auseinandersetzung im Spiel.

Spielaufgaben

Damit die Kinder dem Erlebten über das Spiel Ausdruck verleihen können, wurden in Abhängigkeit zu den drei für die Forschung ausgewählten Theaterstücken verschiedenartige Spielimpulse erstellt. Als Einstiegshilfe beginnt jede spielerische Einheit mit einer gestaltenden Aufgabe oder einem Assoziationsspiel zur Vergegenwärtigung der Stücke. Danach folgen einfache Formen des Spiels (Spiel mit Pappfiguren, Geschichten in Standbildern), die schlussendlich zum Rollen-

spiel führen. Im Anschluss an die Rollenspiele wurde zum Teil mit weiteren Spielformaten experimentiert (Interview im Figurenspiel). Das darstellende Spielverfahren durchlief während der Erhebungszeit einen starken Prozess und wurde über alle drei Stückrezeptionen hindurch weiterentwickelt. Erkenntnisse zur Durchführung wurden in das Konzept des jeweils folgenden Stückes einbezogen. Die Entwicklung begann bei einem festen Spielablauf und führte zu einer Sammlung von Spiel- und Improvisationsimpulsen, auf welche flexibler zurückgegriffen werden konnte. Eine detaillierte Auflistung der einzelnen Spielaufgaben findet sich in der nachfolgenden Tabelle. Die Dauer dieser Einheit variierte während der gesamten Erhebungsphase zwischen sechzig und neunzig Minuten. Überwiegend wurde mit zwei ausgewählten Kindern pro Klasse über den gesamten Zeitraum des Projekts gearbeitet. Beteiligt an der Einheit waren eine Spielleiterin, eine Protokollantin und eine Person mit Kamera, die alle spielerischen Szenen filmisch festhielt.

Folgende Seiten: Übersicht über die in den Stücken angewandten Spielimpulse nach Ablaufschritten

Nebensache (Dezember 2009)

Schritt 1: Schauplätze nachbauen/ Standbilder

Schauplatz nachbauen
Mit verschiedenen Materialien und Requisiten soll das Zuhause von Peter, dem Protagonisten, nachgebaut werden. Verschiedene Materialien wie Tücher, Dosen, Zeitungen, Objekte etc. standen zur Verfügung.

Schritt 2: Spiel mit Pappfiguren/ Diashow

Figurenspiel Zwei Pappfiguren stehen zur Verfügung, mit denen eine Begegnung zwischen dem Protagonisten Peter und seinem Vater aus dem Stück gespielt werden soll.

Schritt 3: Rollenspiele

Rollenspiel 1 Peter trifft auf seine eigenen Kinder. Die Spielerin spielt Peter, die Kinder spielen Peters Kinder. (Von den Kindern wurde im Stück nur erzählt.)

Rollenspiel 2 Peter trifft nach der Theateraufführung auf ein Zuschauerkind. Ein Kind spielt Peter, ein Kind spielt das Zuschauerkind.

D Prinzessin uf dr Erbse (März 2010)

Schauplatz nachbauen

Mit verschiedenen Materialien und Requisiten soll ein beliebiger Schauplatz aus dem Stück nachgebaut werden.

Figurenspiel

a) Begegnung zweier Figuren aus dem Stück. Kinder dürfen Pappfiguren wählen und sollen eine Szene spielen, die im Stück nicht vorkam.

b) Eine weitere Szene mit Pappfiguren wird gespielt. Vorgabe: Was ist auf dem Weg der Prinzessin zum Schloss passiert?

Rollenspiel Die Kinder spielen eine Figur aus dem Stück. Vorgabe: Prinz/Prinzessin trifft FreundIn und muss etwas Dringendes mit ihm/ihr besprechen. Die Kinder überlegen sich Ort und Anlass des Treffens.

Die schwarze Spinne (Juni 2010)

Standbilder (Blitzfotos)

Einzelarbeit. Die Spielleiterin nennt Stichworte passend zur Inszenierung. Jedes Kind versucht diese in einem Standbild festzuhalten, z.B.: Die Spinne/ Die Wanderin Christine/Ich als Zuschauer im Stück etc. Einzelne Kinder dürfen erklären, was sie darstellen, bzw. in diesem Moment denken.

Diashow Die Kinder sollen in Kleingruppen die drei wichtigsten Bilder aus dem Stück als Standbild darstellen und in eine Reihenfolge bringen. Den Bildern soll ein Titel geben werden. Danach folgt eine Präsentation.

Rollenspiel Die Kinder spielen eine Szene in einer Kleingruppe mit je drei Kindern. Sie überlegen sich eine Szene, die man im Stück nicht gesehen hat. Nach dem Einstudieren wird sie vorgespielt.

**Nebensache
(Dezember 2009)**

**Schritt 4:
Interviews**

**Schritt 5:
Weiter Spielaufgaben**

Zusatzspiel Telefonat

Peter telefoniert mit seiner Frau, nachdem beide sich getrennt haben. (Von der Frau wurde im Stück nur erzählt.) Die Kinder spielen das Telefonat.

D Prinzessin uf dr Erbse (März 2010)

Interview 1 Die Spielleiterin interviewt ein Kind in der Rolle einer Figur nach Wahl.

Interview 2 Die Kinder interviewen sich gegenseitig. Ein Reporter interviewt SchauspielerIn einer Figur aus dem Stück.

Figur raten Jeweils ein Kind sucht sich eine Figur aus und tritt auf. Die anderen Kinder dürfen die Figur erraten.

Die schwarze Spinne (Juni 2010)

Interview 1 Die Spielleiterin führt als Reporterin ein Interview mit einem Kind in der Rolle einer Figur nach Wahl.

Interview 2 Kinder interviewen sich gegenseitig in den Rollen von Reporter und einem/ einer SchauspielerIn aus dem Stück.

Fantasiereise Die Kinder legen sich mit geschlossenen Augen auf den Boden. Die Spielleiterin erzählt von einzelnen Momenten aus dem Stück. Wenn die Kinder die Augen öffnen, dürfen sie eine Figur aus dem Stück spielen.

Szene inszenieren Ein Kind darf sich ausdenken, wie das Stück weitergehen könnte und dies mit den anderen Kindern umsetzen. Die Spielleiterin hilft dabei.

3.2 Auswertungsverfahren:

dokumentarische Methode nach Bohnsack

Als Auswertungsverfahren der Videosequenzen wurde die *dokumentarische Methode* nach Bohnsack gewählt, also ein Verfahren, welches auch den Zugang zu jener Wissensform ermöglicht, welche im Bereich des impliziten Wissens bzw. unreflektierten Handelns der Kinder liegt: Nicht nur das, was die Kinder wörtlich sagen, war Gegenstand der Analyse, sondern auch jene videodokumentierten spielerischen Akte der Kinder, welche Rückschluss auf Regelmäßigkeiten liefern und den Kindern unbewusst sind, beispielsweise Gestik, Mimik und Gebärden.

Die Ausrichtung der *dokumentarischen Methode* auf die impliziten Handlungsweisen¹⁰ der Kinder geht einher mit der Idee des darstellenden Spielverfahrens, die auf jene Reflexionsfähigkeit abzielt, die nicht erst künstlich erzeugt werden muss, sondern im Spiel implizit entfaltet wird. In diesem Sinne schreibt Ulrike Hentschel: *Auf der individuellen Ebene lässt sich vermuten, dass mit der Praxis des Theaterspielens eine Reflexionsfähigkeit einhergeht, die nicht nachträglich oder zusätzlich angeregt werden muss, die also nicht getrennt von der szenischen, körperlichen Aktion stattfindet*¹¹.

Der Ansatz des darstellenden Spielverfahrens und die Anwendung der *dokumentarischen Methode* stellen somit eine fruchtbare methodische Kombination dar, um über jene Rezeptionsweisen Aufschluss zu erhalten, welche von den Kindern nicht explizit-verbal formuliert werden können.

3.3 Auswahl der Videosequenzen:

Das Selektionsprinzip der ästhetischen Metaphern

Das Ausgangsmaterial für diese Auswertung liegt in Form von Videoaufnahmen der spielerischen Einheiten vor. Aufgrund des hohen Umfangs des vorhandenen Videomaterials der spielerischen Einheiten (je 4 Einheiten zu jedem der 3 Stücke à mind. 60 Minuten) wurde in Anlehnung an die *dokumentarische Methode* eine Auswahl an Videosequenzen getroffen. Diese Auswahl orientiert sich an jenen Szenen, welche von Bohnsack als *kompositorische Auffälligkeiten und Fokussierungsmetaphern*¹² bezeichnet werden. Dies

sind vor allem jene Videosequenzen, in denen die Orientierungen der Kinder verdichtet wiederzufinden sind. Es handelt sich hierbei um Momente mit hoher metaphorischer Dichte, also um Spielmomente, welche eine hohe interaktive oder erzählerische Dichte sowie dramaturgische Höhepunkte aufweisen.¹³ Die metaphorische Dichte lässt sich insbesondere aus dem WIE des Erzählens und Beschreibens der Kinder herauslesen. Geimer führt dazu aus: *Im Sinne der dokumentarischen Methode handelt es sich bei Passagen gesteigerter Detaillierung und (impliziter) engagierter Positionierung um Fokussierungsmetaphern; also um solche Passagen, in denen sich eine besondere Verdichtung der eigenen Orientierung (...) dokumentiert. (...) Ziel ist es also, Zentren herauszuarbeiten, in denen sich Orientierungen besonders niederschlagen. (...) Im Sinne von Mollenhauer handelt es sich mit diesen gewissermaßen um ästhetische Metaphern.*¹⁴ Eines der zentralen Auswahlkriterien der berücksichtigten Videosequenzen war somit das Vorhandensein von ästhetischen Metaphern im Videomaterial. Führten die Kinder die Darstellungen im Spiel unter anderem mit einer starken, engagierten oder auffälligen Positionierung der eigenen Orientierungen durch, so wurden diese bei der Auswahl und Interpretation in besonderer Weise berücksichtigt. Bei ästhetischen Metaphern handelt es sich hier somit nicht um Sequenzen von besonderem ästhetischem Wert, sondern es sind jene Stellen, in welchen eine besonders engagierte Positionierung der Kinder stattfindet, oder in welchen Brüche oder Diskontinuitäten und sonstige Besonderheiten in den Filmsequenzen auftauchen.¹⁵ Anzumerken ist zudem, dass sich diese Stellen natürlich nur aus dem Kontext des Videomaterials erschließen lassen. Die ästhetischen Metaphern finden sich vor allen Dingen dann, wenn von den Kindern nicht einfach berichtet und (nach)erzählt wird, was in den Theaterstücken geschah, sondern wenn deutlich wird, wie dies geschah und wie dieses Geschehen auf die Kinder gewirkt hat. Genau an diesen Stellen treffen also zwei Erfahrungsebenen beim darstellenden Spielverfahren aufeinander: Die Erfahrungen aus dem Besuch der Theaterstücke mit denjenigen, welche die Kinder schon ins Theater mitbringen. Wissen und Erfahrungen, welche nicht aus dem Theater stammen, treffen auf Erfahrungen aus dem Theater und werden in den spielerischen Einheiten der Kinder neu verhan-

delt und dargestellt. Zentral bei der Auswahl der Videosequenzen waren somit auch jene Stellen, in denen das im Spiel Dargestellte in Verbindung zu den Lebenskontexten und Lebensumständen der Kinder gebracht werden konnte.

4 Ergebnisse aus den Spieleinheiten:

Analyse der Videosequenzen

Anhand von einzelnen Illustrierungen aus den durchgeführten Spieleinheiten wird in der Auswertung aufgezeigt, welche typischen Inhalte und Darstellungsweisen die Kinder im Spiel aufgreifen und welche Rückschlüsse daraus auf die Erlebnisqualitäten des jeweiligen Stückes resultieren.

Die Ergebnisse des Verfahrens können im Rahmen dieses Beitrags nur anhand von Illustrationen aus zweien der drei Stücke aufgezeigt werden. Im weiteren Verlauf werden die beiden sehr unterschiedlichen Inszenierungen *Nebensache* und *D Prinzessin uf dr Erbse* beispielhaft verhandelt. Die inhaltliche Auswertung fokussiert folgende Themenbereiche: Auswahl und Spiel der Figuren, nonverbales und emotionales Spiel der Kinder und Fragen der Kinder im Spiel. In jedem der Themenbereiche werden zuerst die inhaltlichen Ergebnisse der Auswertung aufgezeigt, denen Schlussfolgerungen für das Verfahren folgen.

4.1 Auswahl von Figuren

In den spielerischen Einheiten werden die Kinder vor dem Spiel mit Pappfiguren aufgefordert, sich eine Figur für die Szene auszuwählen.

In einer Einheit zu *D Prinzessin uf dr Erbse* zeigt die Spielleiterin den beiden Mädchen Jamina und Mona-Lisa sieben Pappfiguren. Es sind die Figuren aus dem Stück: König und Königin, Prinz und Prinzessin, Diener, Magd und Hofmarschall. Die Spielleiterin fordert die beiden Mädchen auf, sich eine Figur davon auszusuchen. Jamina greift schnell zu der Figur der Prinzessin. Sie presst sich die Figur an die Brust. Mona-Lisa überlegt. Sie wählt die Magd Marie,

legt sie jedoch wieder zurück und entscheidet sich schlussendlich für die Figur der Königin.

Die Reaktionen der beiden Kinder zeigen, welche Wichtigkeit die Figurenwahl für beide hat. Jamina folgt einem ersten, sehr deutlichen Impuls und wählt die Prinzessin. Mona-Lisa hingegen lässt sich Zeit, überdenkt ihre Figurenwahl nochmals, wechselt von der Figur der Magd hin zur Königin. Der Vorgang der Figurenwahl vollzieht sich bei Jamina sehr emotional – sie presst sich die Figur der Prinzessin an die Brust – Mona-Lisa scheint sehr bedacht und mit Sorgfalt auszuwählen. Darüber hinaus zeigt sich deutlich, dass die Mädchen sich ausschließlich auf die weiblichen Figuren konzentrieren. Die Wahl der Figuren läuft somit geschlechterspezifisch ab. Die Identifikationsfiguren sind Prinzessin und Königin. (Allerdings kann nicht ausgeschlossen werden, dass Mona-Lisa sich ebenfalls für die Figur der Prinzessin entschieden hätte. Durch Rückfragen oder einer doppelten Figurensammlung könnte dieser Ungewissheit entgegengewirkt werden.) Anhand der Art, wie die Kinder die Figuren auswählen, ist erkennbar, wie wichtig die Figurenwahl für die Kinder ist, aber auch, wie individuell dies zum Ausdruck kommt. Der emotionale Impetus in Jaminas Handlung lässt auf eine besondere Intensität der Identifikation mit der Figur schließen.

Die Figurenwahl zweier Kinder zum Stück *Nebensache* zeigt ein anderes Bild von Identifikation, aber auch einen anderen Entwicklungsstand des Verfahrens. Zur Auswahl stehen den Kindern allein der Protagonist des Ein-Mann-Theaterstücks, der obdachlose Peter, und sein Vater zur Verfügung. Die Figur des Vaters taucht im Stück nicht auf, wurde im Verfahren als Figur jedoch gewählt, um die Kinder im Figurenspiel zu eigenen Weiterentwicklungen der Geschichte anzuregen.

Die an der Einheit beteiligten Kinder Sophie und Levin können sich für keine der beiden Figuren entscheiden. Beide zögern in ihrer Auswahl. Schließlich nimmt Sophie die Figur des Peters, zeigt sich dabei jedoch wenig motiviert. Für Levin bleibt die Vaterfigur.

Dieser Vorgang der Figurenwahl unterscheidet sich grundlegend von der vorhergehenden Beispielszene mit den Märchenfiguren. Der

erwachsene Protagonist Peter scheint als Figur hier für die Kinder wenig Spielanreiz zu bieten. Zu der Figur des Vaters sind noch weniger Bezugspunkte existent. Die Kinder möchten keine der beiden Personen spielen.

Durch den zögerlichen Wahlvorgang kann auf eine geringe Identifikationsfläche der beiden Figuren für die Kinder geschlossen werden. Die Figur des obdachlosen Protagonisten zeigt sich im Stück jedoch auch weit komplexer und widersprüchlicher, als es bei den Märchenfiguren von *D. Prinzessin und der Erbse* der Fall ist. Eventuell schrecken die Kinder vor dem spielerischen Umgang mit der Psychologie des Obdachlosen zurück oder die Vater-Kind-Beziehung des erwachsenen Protagonisten Peter ist ihnen zu abstrakt.

Das Verfahren bietet den Kindern hier allerdings auch wenig Auswahlmöglichkeit, auf persönliche Identifikationsfiguren zu verweisen. In der Geschichte spielen unter anderem auch die Kinder von Peter eine zentrale Rolle. Es wäre interessant, die Figurenauswahl im Vorhinein nicht vorzugeben, sondern die Kinder frei entscheiden zu lassen, welche Figuren sie für das Spiel wählen, und damit ebenfalls den Inhalt des anschließenden Figurenspiels offen zu lassen.

Den Kindern mehr Freiheit in der Figurenwahl zuzugestehen, war Teil der Entwicklung des Verfahrens, um in einem ersten Schritt Aufschluss über Identifikationsfiguren der Kinder zu erhalten. Während zu Beginn der Erhebungszeit die Kinder nur zwischen den Figuren wählen durften, die für die nachfolgende Spielszene angedacht waren, wurde im weiteren Verlauf der Forschung gemeinsam eine Szene für die von den Kindern ausgewählten Figuren erfunden.

Für das Verfahren ergibt sich daraus die Schlussfolgerung, dass sich über die Auswahl von Figuren durchaus auf Identifikationsfiguren der Kinder schließen lässt. Hier ist nicht nur die schlussendliche Auswahl hinweisgebend, sondern auch die Intensität und Haltung der Kinder im Akt des Wählens. Im Vorfeld sollte allerdings überlegt werden, ob und wann welche Figurenauswahl den Kindern vorgegeben wird.

4.2 Spiel von Figuren aus dem Stück

Im Rahmen des darstellenden Spielverfahrens schlüpfen die Kinder auch in die Figuren der Stücke. Sie spielen beispielsweise eine der Märchenfiguren aus *D Prinzessin uf dr Erbse* oder verwandeln sich in den obdachlosen Protagonisten Peter aus dem Stück *Nebensache*. Über die Art ihres Figurenspiels machen sie Aussagen darüber, wie sie die jeweilige Figur wahrgenommen haben. In einer Spieleinheit zu *Nebensache* wird dies besonders deutlich. Shawn, ein neunjähriger Junge spielt Peter. Im Gegensatz zu dem Beispiel aus Kapitel 4.1 zögert er nicht, den obdachlosen Protagonisten zu spielen. Zu Beginn des Rollenspiels liegt Shawn eingewickelt in eine Decke auf dem Boden des Klassenzimmers, er trägt einen langen Mantel und einen Hut. Zwei Kinder, gespielt von der Spielleiterin und einem Mädchen Linda, entdecken den obdachlosen Peter auf der Straße und wecken ihn. Shawn öffnet die Augen. (Shawn = Peter; Linda + Spielleiterin = Kinder)

Shawn (genervt) *Könnt ihr mir sagen, wieso ihr mich bitte bei meinem Schlaf stört? Ich möchte auch mal ein bisschen schlafen. Ihr habt wenigstens noch gemütliche Betten.*

Diese Szene ähnelt stark dem Stückanfang von *Nebensache*. Der Schauspieler der Figur Peter liegt hier in einer Ecke der Bühne, während die Zuschauer im Zuschauerraum Platz nehmen. Der Protagonist reagiert im Spiel verärgert über die Ruhestörung. Shawn ahmt hier sehr genau Peters Reaktion wie auch ihren Impetus aus der Anfangsszene nach. Er spielt Peter schlecht gelaunt, unsympathisch, unhöflich und ebenfalls verärgert über die Störung. In dieser besonders engagierten Positionierung von Shawn lässt sich erkennen, wie er diesen Stückmoment erlebt und wie der Protagonist hier auf ihn gewirkt hat.

Im weiteren Verlauf der Szene kommt es zu Spielmomenten, die so in der Inszenierung nicht zu sehen waren, jedoch weitere Rückschlüsse auf die Rezeption der Figur ermöglichen.

Shawn *Hier, halt mal.*
 wirft seinen Mantel auf Linda, die zur Seite
 ausweicht.

Shawn *(wütend) Ich sagte, du sollst es halten!*

Linda *Nein.*

Shawn *Doch!*

Linda *Ist eklig. Du hast ihn nicht gewaschen!*

In diesem sehr engagierten Spielmoment beider Kinder verdichtet sich das Bild der Figur Peter noch mehr. Shawn wirft unangekündigt seinen Mantel auf Linda, die angeekelt zurückschreckt. In diesem Vorgang zeichnet sich eine weitere Parallele zum Stück ab. In der Inszenierung reicht der Schauspieler Peter den Kindern im Zuschauerraum einzelne Requisiten wie einen Rasierpinsel und eine leere Sardinenbüchse. Shawn greift diese Form von Interaktion auf, indem er Linda den Mantel übergibt. Dass er den Mantel dabei wirft, zeigt seine Interpretationsweise dieser Handlung: Der Schutzraum zur anderen Person wird unangekündigt überschritten. Shawns Spiel macht somit sichtbar, wie offensiv er Peters In-Beziehung-treten mit dem Publikum unter anderem wahrgenommen hat.

In der Reaktion von Linda spiegeln sich die Reaktionen der Zuschauer während der Aufführung wieder: Sie ekelt sich vor dem Mantel, wie auch die Zuschauerkinder vor dem Rasierpinsel und der leeren Sardinenbüchse von Peter angeekelt zurückgewichen sind. Ein Gefühl aus dem Stückbesuch wird hier auf die Spielsituation übertragen und somit sichtbar.

Folgendes Beispiel zeigt weitere Interpretationen Shawns von der Figur des Obdachlosen:

Shawn *Wollt ihr etwas zu trinken?*

Linda *Ich nicht.*

Spielleiterin *Ja, ich schon.*

Shawn *Was genau denn? Also Wasser verkalkt, Wasser verkorkt oder Wasser verkocht?*

Shawn spielt den Protagonisten Peter hier nicht nur als eine unsympathische, ungemütliche Figur, sondern er zeigt auch sympathische Seiten: *Wollt ihr etwas zu trinken?* – wie auch humorvolle Seiten – *Was genau denn? Also Wasser verkalkt, Wasser verkorkt oder Wasser verkocht?* In seinem Spiel wird eine Annäherung zum Gegenüber sichtbar, die sich über den Verlauf des Stücks zwischen Peter und dem Publikum ebenso ereignet hat. Shawn hat den Protagonisten Peter somit nicht nur abweisend und unsympathisch wahrgenommen, sondern weitaus differenzierter. Über sein Spiel verweist er auf sehr verschiedene Charaktereigenschaften wie unsympathisch und unhöflich, aber auch einladend und humorvoll, die sich ihm in der Inszenierung vermittelt haben.

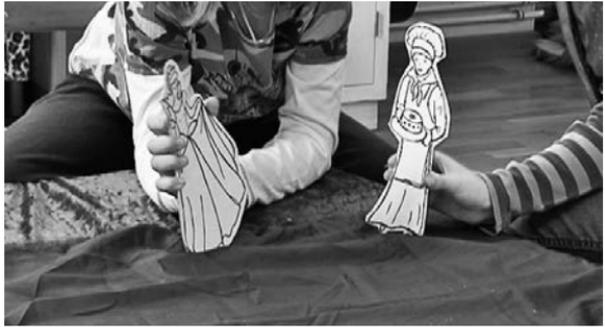
Zudem greift er einzelne Sätze aus dem Stück auf und entwickelt Grundprinzipien der Figur selbstständig weiter. Er bezieht sich dabei auch auf Formen der Interaktion und Ansprache der Figur während der Aufführung, auf Formen ästhetischer Kommunikation, die er beobachtet hat.

Wie sich hier zeigt, gibt das darstellende Spielverfahren den Kindern somit Gelegenheit, sich differenzierter zu der Wahrnehmung von Figuren auszudrücken. Zudem lässt sich an ihrem Spiel erkennen, welche Handlungsweisen und Spielprinzipien der Figuren die Kinder in der Inszenierung wahrgenommen haben und in welche Beziehung sie selbst zu den Figuren treten. Anhand des Rollenspiels wird auch deutlich, wie die Aussagen der Kinder über die Wahrnehmung des Stücks im Spiel auf kollektive Weise und im gemeinsamen Interagieren gemacht werden. Sowohl Shawns Interpretation von Peter wie auch Lindas Reaktion darauf sind wichtige, sich ergänzende Bestandteile einer gemeinsamen Charakterisierung der Figur.

Hier soll als kurzer Einschub gefragt werden, ob sich das Format Rollenspiel für alle Kinder gleichermaßen eignet, denn die Szene ist inhaltlich auch deshalb so ergiebig, weil Shawn ein sicherer und selbstbewusster Spieler ist. Er bringt darstellerische Kompetenzen schon mit in die Einheit und kann das Wahrgenommene spielerisch ausdrücken.

Da das darstellende Spielverfahren jedoch nicht nach der ästhetischen, darstellerischen Leistung der Kinder sucht, sondern nach ihren persönlichen Anknüpfungspunkten ans Stück, hängt es von der Spielfreude der Kinder ab, welche Einblicke eine spielerische Einheit in die Sichtweise der Kinder ermöglicht. Unter anderem finden beispielsweise zwei Jungen fremdländischer Herkunft, Hassan und Asad, in einer Einheit zu *D Prinzessin uf dr Erbse* sehr schnell Zugang zum Spiel, obwohl die Lehrerin sich im Vorhinein über deren Zugang zum Spiel nicht sicher ist. Die beiden verkleiden sich leidenschaftlich als Prinzen und können sich mühelos in die Figuren hineindenken. Über ihr Spiel zeigt sich unter anderem eine Lust am Verkleiden und Verkörpern der Märchenfiguren und ein müheloses Anknüpfen an und Rekonstruieren von Stückinhalten.¹⁷ Es kann hingegen vermutet werden, dass die Kinder einfacher mit den (ihnen bekannten) Märchenfiguren wie Prinzessin und Prinz ins Spiel kommen als durch die Verkörperung des obdachlosen Protagonisten Peter. Die Erkenntnisse aus den Spieleinheiten sind somit weniger von den darstellerischen Kompetenzen der Kinder abhängig als vielmehr von den jeweils passenden Spielangeboten, die an die Kompetenzen und die Spielphantasie der Kinder anknüpfen.

Über das Spiel der Figuren aus dem Stück zeigt sich auch, wie die Kinder nicht nur Darstellungsweisen und -absichten der Protagonisten aus dem Stück aufgreifen, sondern ihre eigene, kindliche Lebensrealität auf die Figuren übertragen. In einer Spielsequenz zu *D Prinzessin uf dr Erbse* beginnen die beiden Freundinnen Jamina und Mona-Lisa nach der erneuten Wahl zweier Pappfiguren – Magd und Königin – mit einer Szene. Die Figuren sollen im Schlosspark aufeinandertreffen, die Hochzeit von Prinz und Prinzessin steht kurz bevor. (Jamina = Magd Marie; Mona-Lisa = Königin)



- Jamina *Königin, ist die Dame von Eleonora schon angekommen?*
- Mona-Lisa *Ne. Und du kannst Prinzessin zu ihr sagen. Die Eltern sind schon angekommen.*
- Jamina *Gut. Äh, wann beginnt die Hochzeit?*
- Mona-Lisa *Ja, sie hat schon begonnen, aber ich wollte ein bisschen frische Luft nehmen.*
- Jamina *Gute Idee.*

Sie lassen die Figuren in höfischer Förmlichkeit miteinander kommunizieren, wie schon der erste Satz zeigt (*Königin, ist die Dame von Eleonora schon angekommen?*). Das Gespräch wirkt förmlich und unpersönlich. Sie greifen auf die Kommunikationsweise der Figuren aus dem Stück zurück. Jedoch ist schon in diesem Spielbeginn erkennbar, dass die beiden Mädchen Erfahrung im gemeinsamen Spiel mitbringen. Sie kommunizieren viel über Blicke miteinander. Im Verlauf der Szene verändert sich die anfängliche Förmlichkeit der Figuren.

- Mona-Lisa *Bist du mit ihm verliebt?*
- Jamina *Ach was. Toni doch nicht.*
- Mona-Lisa *Er ist viel zu groß, oder?*
- Jamina *Viiieel zu groß. Der ist fast drei Köpfe größer als ich.*

Mona-Lisa *Das finde ich auch lustig. (Jamina kichert)*
Er kann doch keine Frau suchen. Er ist zu groß.
Da muss er sich bücken.

Die Kommunikation der beiden Figuren Königin und Magd wirkt plötzlich vertraut. Beide Mädchen grinsen, während sie sprechen. Jamina kichert zwischendurch.

Inhaltlich knüpfen sie zwar an das Thema des Stücks, die Suche des Prinzen nach einer Frau, an, übertragen es aber im Spiel auf die Figur der Magd. Es ist zu beobachten, dass sich hier nicht länger die Königin und die Magd des Szenenanfangs unterhalten, sondern zwei Freundinnen. Vergleicht man die hier entstandene, freundschaftliche Beziehungsebene zwischen diesen beiden Figuren mit jener aus der Inszenierung, unterscheiden sich beide grundlegend. Die Beziehung zwischen Königin und Magd ist in der Inszenierung durch das Statusgefälle von Chefin und Angestellter charakterisiert.

Die beiden Mädchen Jamina und Mona-Lisa übertragen somit Eigenschaften ihrer Freundschaft, wie Intimität und Vertrautheit, auf die Figuren der Inszenierung. Sie kreieren dadurch ein neues Bild der beiden Figuren aus dem Stück. Ihr Spiel gibt somit nicht länger nur Aufschluss über ihre Perzeption des Gesehenen, sondern auch über die Art der Beziehung, in der sich die beiden Mädchen befinden. Das Gesehene gibt ihnen Anlass, eigene Sichtweisen zum Thema Beziehung oder Liebe zu formulieren.

Für das darstellende Spielverfahren folgt daraus die Schlussfolgerung, dass die Kreationen der Kinder im Spiel nicht nur auf das Stück zurückgeführt werden können, sondern immer auch Aufschluss über das Kind bzw. die Kinder im Spiel selbst geben. Nicht nur die Beziehungen zwischen den Figuren werden im und über das Spiel sichtbar, sondern auch die der spielenden Kinder selbst. Diese Methode bietet den Kindern somit auch einen Raum, im Nachhinein Verknüpfungen des Stücks mit ihrer Lebensrealität zu vollziehen. Für die Auswertung des Verfahrens bedeutet dies, dass unter anderem die Beziehungsebene der Kinder mitreflektiert werden muss.

4.3 Nonverbales Spiel

Einzelne Spielsequenzen fallen durch die Aussagekraft der nonverbalen Ausdrucksebene auf. Die folgende Szene aus einer Einheit zum Stück *Nebensache* gibt einen Einblick: Linda und Shawn erhalten die Aufgabe, die Kinder des Bauern Peter zu spielen. Von den Kindern wird im Stück ausschließlich erzählt, sie werden auf der Bühne nie verkörpert. Die Spielaufgabe sieht vor, dass die Kinder von Peter auf der Straße zufällig ihrem obdachlosen Vater begegnen. Dieser erkennt sie im ersten Moment nicht.

Die Spielleiterin ist ebenfalls am Spiel beteiligt. Sie übernimmt die Rolle von Peter. (Spielleiterin = Peter; Linda + Shawn = Kinder von Peter)

- Spielleiterin (unfreundlich) *Ich kenn euch irgendwo her.*
mustert die beiden. Shawn versteckt sich hinter Linda. Er macht sich klein, schaut immer wieder ängstlich hinter ihr hervor und zieht sich wieder in sein Versteck zurück.
- Spielleiterin *Wie heißt denn du?*
- Linda *Annina und er Lilli.*
- Shawn (mit jämmerlicher Stimme) *Wir haben unseren Vater verloren. Unsere Mutter hat uns abgeholt. Er ist aber auch ein bisschen ... ähm ... bisschen faul geworden.*
- Spielleiterin *Was habt ihr denn so für einen Vater? Wie ist der denn so?*
- Shawn *Shawn kommt langsam hinter Linda hervor. Er war ganz, ganz nett, aber einfach ein bisschen faul. Aber wir vermissen ihn trotzdem. Er war ein Bauer, sein Haus hat gebrannt, seine Leiche hat man nicht gefunden und vermissen tun wir ihn immer noch (er seufzt).*



Shawn versteckt sich zu Beginn der Begegnung mit «Peter»¹⁸ hinter Linda. Er macht sich klein und nimmt eine distanzierte Haltung «Peter» gegenüber ein. Er signalisiert mit seinem Körper eine Distanz zu «Peter», ein Unwohlsein. Gleichzeitig ist er interessiert, sich am Gespräch zu beteiligen, schaut an Linda vorbei, um «Peter» zu sehen. Immer wieder kommt er körperlich etwas hinter ihr hervor, um sich dann wieder in sein Versteck zurückzuziehen. Es entsteht eine körperliche Vor- und Rückwärtsbewegung, ein Wechselspiel aus Nähe und Distanz. Über sein Spiel zeigt er an, wie er seine Beziehung zu «Peter» auslotet. Schließlich verlässt Shawn sein Versteck, um sich am Gespräch zu beteiligen und nähert sich damit auch räumlich an «Peter» an.

In Shawns körperlichem Spiel lässt sich eine Annäherung zwischen ihm und der Figur «Peter» erkennen. Shawns Spiel mit Nähe und Distanz wird zum Zeichen für seinen Beziehungsstatus zu «Peter», der sich im Verlauf der Szene verändert.

Charlotte Baumgart (siehe *Die Geschichte vom Bauern, der Frau, Kinder und Hof verlor*, S. 45) entdeckt in ihrer Analyse zu *Nebensache* eben dieses ambivalente Verhältnis zwischen Kindern und dem Protagonisten Peter während der Aufführung. Sie schlussfolgert, dass die Beziehung, die die Kinder mit dem Protagonisten eingehen, ambivalent und individuell ist und eine starke Entwicklung durchläuft. Die genannte Beispielszene von Shawn lässt sich in Verbindung mit ihrer These bringen.

Shawn überträgt seine Erfahrung aus der Aufführung ins Spiel. Hier zeigt sich, wie eine Erfahrung oder Beobachtung aus der Aufführung in einem neuen (ästhetischen) Ereignis auf der nonverbalen Ebene zum Ausdruck kommt. Die Aussagen auf verbaler und auf nonverbaler Ebene transportieren dabei sehr unterschiedliche Informationen. Während sprachlich die Nähe zu Peter als Vater kommuniziert wird, zeigt sich über Shawns Körperlichkeit zeitgleich die ambivalente Beziehung zu Peter, dem Landstreicher. In diesem Spannungsfeld der Aussagen wird sichtbar, dass die Gleichzeitigkeit zweier entgegengesetzter Wahrnehmungen der Figur von Peter existent ist: Peters Identität als Vater schafft Nähe für die Kinder, während die des Obdachlosen Distanz bringt.

Das darstellende Spielverfahren impliziert somit die nonverbale, körperliche Ausdrucksebene als eine zusätzliche Informationsquelle zur sprachlichen Ebene. In diesem möglichen Spannungsfeld werden die Erfahrungen der Kinder während des Stückbesuchs sichtbar, bilden im Spiel sozusagen eine ästhetische Metapher zum Erlebten. Im Vergleich mit anderen Methoden wie den Interviews oder den Briefen können die Kinder über das körperliche Spiel ausdrücken, was sich für sie nicht in Sprache bringen lässt. Erfahrungen der Kinder wie das Wechselspiel aus Nähe und Distanz zum Protagonisten Peter, die auf ein körperlich-räumliches Erlebnis hindeuten, können im Rollenspiel unmittelbar auch wieder über den Körper im Raum artikuliert werden. Dieses Verfahren bietet somit eine Ausdrucksebene für nonverbal abgespeicherte Erfahrungen der Kinder.

4.4 Emotionales Spiel

In der oben beschriebenen Szene zeichnet sich eine weitere Auffälligkeit ab, die sich im Verlauf des Rollenspiels noch deutlicher zeigt: Die Kinder, insbesondere Shawn, sind äußerst emotional am Spiel beteiligt.

Spielleiterin	<i>Einen faulen Vater vermisst ihr, ja?</i>
Shawn	<i>Ja, so faul war er auch nicht. Er war einfach ein bisschen traurig wegen unserer Mutter. (...)</i>

- Spielleiterin *Und mögt ihr ihn?*
Beide nicken sofort.
- Shawn *Sehr! Also, wir mochten ihn, weil jetzt ist er ja, glaub ich, leider tot.*
- Spielleiterin *Warum mochtet ihr ihn?*
- Shawn *Er war einfach unser Vater, und er war ein sehr guter Vater, sehr nett, ja.*
- Linda *Und er kaufte uns sehr viele Sachen.*
- Shawn *Jetzt mit unserer Mutter allein, macht es nicht mehr so viel Spaß. Also, den Vater hätten wir auch gerne wieder.*

In diesem und dem Szeneausschnitt des vorangegangenen Kapitels lassen sich unterschiedliche Zeichen für eine Emotionalität der Kinder im Spiel zu *Nebensache* erkennen: Shawn spricht mit jämmerlicher Stimme. Er seufzt. Etwas später spricht er schnell und mit Begeisterung in der Stimme. Allein schon auf paralinguistischer Ebene drückt er Emotionalität aus. Emotionale Bezugspunkte finden sich auch im Inhalt seiner Sätze wieder: *Wir haben unseren Vater verloren; wir vermissen ihn; wir mochten ihn; er war ein sehr guter Vater.* Bei Linda zeigt sich ebenfalls eine emotionale Beteiligung. Sie nickt sofort auf die Frage, ob beide ihren Vater mögen.

Die beschriebene Szene macht deutlich, dass die Kinder nicht nur Anteil nehmen an dem Schicksal des Bauern, sondern im Spiel eine emotionale Verbindung zu dem Protagonisten eingehen. Sie stellen sich auf seine Seite, verteidigen ihn und zeigen Nähe in ihren Aussagen über ihn. Sie nehmen in dieser Trennungsgeschichte Partei für Peter, begründen unter anderem sein Verhalten damit, dass er einfach traurig war, wegen der Mutter. Ihr emotionales Spiel ist hier Zeichen für ihre Teilnahme am Schicksal des Bauern und ihrem Involviertsein ins Thema der erzählten Geschichte.

Darüber hinaus deutet das emotionale Spiel auch auf eine Identifikation der Kinder mit den Kindern aus der Erzählung hin. Shawn und Linda nehmen sofort deren Perspektive und Haltung ein, äußern, dass sie ihren Vater mögen, ihn vermissen und ihn wieder zu sich wünschen. Die emotionale Spielweise der Figuren zeigt hier auch, dass Shawn und Linda die Situation von Peter aus der Perspektive

seiner Kinder nachempfinden können. Die Kinderfiguren erlauben ihnen, ihre eigenen Vater-Kind-Erfahrungen miteinzubeziehen. Dadurch entsteht ein neues Bild von dem Protagonisten Peter. Er ist nicht länger nur der schmutzige Obdachlose, vor dem man sich verstecken muss, sondern ein Vater, den man vermisst, und *ein sehr guter Vater*, wie Shawn im Spiel äußert. In den Aussagen Shaws lässt sich aber auch das grundlegende Bedürfnis von Kindern nach einer intakten Familie und einer Vaterfigur erkennen.

Das darstellende Spielverfahren zeigt sich hier als ein Medium für emotionale Aussagen der Kinder. Die emotionale Beteiligung im Spiel gibt Aufschluss über die Art des Involviertseins der Kinder ins Stück bzw. eine Nähe zum Inhalt. Über diese Ausdrucksebene kann auch auf eine Intensität der Identifikation mit Figuren oder Situationen geschlossen werden.

Das Rollenspiel erlaubt es den Kindern, im Vergleich zu den anderen Methoden einen Perspektivwechsel zu vollziehen und damit *möglicherweise auch neue Einsichten in die Verfasstheit sozialer Wirklichkeit zu erhalten*¹⁹. Dadurch, dass die Kinder selbst in die Rollen der Geschichte schlüpfen, wird eine besondere Nähe zwischen Aussage und Gegenstand hergestellt, die beispielweise über die Methode der Interviews in der Weise nicht gewährleistet wird. Der Inhalt rückt näher an die Kinder heran, kann dabei nochmals neu oder anders erfahren werden. Das darstellende Spielverfahren bietet für die Kinder somit eine Möglichkeit auch emotionale Aussagen zum Inhalt einzubringen.

4.5 Fragen im Spiel

In den spielerischen Einheiten zu *Nebensache* fällt auf, dass die Kinder im Spiel mit den Pappfiguren oder im Rollenspiel immer wieder Fragen formulieren. Es zeigt sich ein allgemeines Interesse der Kinder an dem Schicksal des Bauern, der obdachlos geworden ist. Shawn fragt in einer Szene die Figur Peter: *Äh ... wie bist du eigentlich zu einem Obdachlosen geworden?* In einer anderen Szene will Linda wissen: *Wieso lebst du in der Straße und hast kein Haus?*

Sophie aus einer anderen Klasse erkundigt sich: *Aber müssen Sie denn nicht arbeiten?*

Die Kinder formulieren ähnlich wie in den Briefen (siehe Baumgart in diesem Band, S. 179) auch im Spiel Fragen. Sie versuchen dabei, den Hintergrund für das Schicksal des obdachlosen Bauern zu erfragen. Dadurch nehmen sie Anteil an dem Schicksal des Bauern. Die Fragen zeigen, dass sich die Kinder mit dem Stückinhalt auseinandersetzen und weiteren Zugang zum Thema suchen.

In den spielerischen Einheiten zu *D Prinzessin uf dr Erbse* tauchen im Spiel weniger Fragen auf als zu dem Stück *Nebensache*. Allerdings wird über das Spielformat der Interviews explizit zum Fragen angeregt (siehe Tabelle 1, Schritt 4). Ein Kind in der Rolle des Reporters interviewt ein anderes Kind in der Rolle einer Figur aus dem Stück. Die dabei entstehenden Fragen, hier an die Prinzessin, verweisen auf offene Stellen im Stück oder auf Inszenierungsmomente, die für die Kinder von Interesse sind, z.B.: *Wie hast du dich gefühlt, als du so nass und kalt auf das Schloss gekommen bist? War das komisch für dich, als sie dich mit den Strümpfen und der Erbse reingelegt haben? Wieso glaubst du, meinten die anderen am Schloss, dass du keine Prinzessin bist?*

Hier wird nach den Empfindungen der Prinzessin oder den Beweggründen der anderen Figuren gefragt. Das heißt, innere Vorgänge werden angesprochen und aufgedeckt, die sich diesem Kind über das Spiel und die Handlung nicht ausreichend erschlossen haben oder zu deren Befragung das Spiel im Nachhinein angeregt hat.

Das spielerische Verfahren ist somit eine Methode, die den Kindern neben den Briefen und Interviews ein weiteres Format für ihre Fragen eröffnet. Sie können Fragen stellen, die während der Aufführung unbeantwortet blieben. Der Adressat ihrer Fragen, in diesen Beispielen Peter oder die Prinzessin, kann direkt antworten. Somit treffen die Fragen, die sich in den Briefen nur in einem fiktiven, einseitigen Austausch befinden, auf ein Gegenüber. Das Rollenspiel simuliert den Dialog mit der Figur aus dem Stück und ermöglicht es den Kindern dadurch, ihre noch offenen Fragen zu stellen bzw. im Spiel diese Fragen vielleicht erst zu entdecken.

5 Zusammenfassung und Fazit

Der hier vorliegenden Auswertung des darstellenden Spielverfahrens lag die Frage zu Grunde, welche Wirkungsweisen der Theaterstücke sich in den spielerischen Auseinandersetzungen der Kinder mit den Stücken zeigen und welche Rückschlüsse dies auf die Stücke selbst ermöglicht. Zudem sollte ein Beitrag zu der Beantwortung der Frage geleistet werden, welche Möglichkeiten der Einsatz des Verfahrens in der vergleichenden Rezeptionsforschung bietet.

Dabei geht es vorwiegend um die Frage, welchen Mehrwert das darstellende Spielverfahren im Kontext einer Rezeptionsforschung im Kindertheater eröffnet und wo Grenzen bzw. Schwierigkeiten einer solchen Methode liegen.

Anhand von Beispielen aus den spielerischen Einheiten zu dem Stück *Nebensache* wurde herausgearbeitet, dass die Kinder sich im Spiel stark mit den Kindern aus der Geschichte identifizieren. Auch reagieren sie sehr emotional auf die Hauptfigur aus dem Stück – einen Obdachlosen – und haben Verständnis für seine Situation. Indem die Kinder selbst in die Rollen der Geschichte schlüpfen, wird eine besondere Nähe zwischen Aussage und Gegenstand hergestellt. Die intensive Auseinandersetzung mit dem Schicksal des Obdachlosen und dem Wunsch, Vater und Kinder wieder zusammenzubringen, zeigt auf, dass die Kinder zu einer tiefen Auseinandersetzung mit dem Thema angeregt wurden.

Die Beobachtungen aus den spielerischen Einheiten zum Stück *Die Prinzessin auf der Erbse* zeigen, wie wichtig die Figurenwahl für die Kinder ist. Dies äußert sich unter anderem durch eine Impulsivität oder eine Bedachtsamkeit im Akt des Wählens. Das Spiel mit den Märchenfiguren fällt den Kindern leicht. Sie übertragen im Spiel eigene Beziehungsstrukturen wie beispielsweise Freundschaft auf die Figuren. Die Figurenwahl scheint sehr geschlechterspezifisch zu verlaufen.

Als sehr gehalt- und bedeutungsvoll zeigten sich insbesondere solche Momente des darstellenden Spielverfahrens, in denen die Kinder selbst in die Rollen der Protagonisten schlüpfen. Zum einen findet hier ein Perspektivwechsel statt: Aussagen über eine Person oder

eine Situation werden nicht direkt, sondern mittels des Figurenspiels, das heißt aus den jeweiligen Figuren heraus, gemacht. Das darstellende Spielverfahren bietet den Kindern demnach ein Verfahren, sich differenzierter zu der Wahrnehmung von Figuren auszudrücken, indem sie die Figuren im Spiel handeln lassen. Das Verfahren bedient sich hier einer Eigenschaft der darstellenden Künste, die Christel Hoffmann mit den Worten beschreibt: (...) *der Darsteller, ob Kind oder Schauspieler, gibt seine Beobachtungen durch sich selbst wieder, d. h. er zeichnet sie nicht, er beschreibt sie nicht, er stellt sie dar*²⁰. Die Kinder machen dabei nicht nur Aussagen über das Dargestellte, sondern indem sie im Rollenspiel für die eigene Intention Zeichen finden müssen, treffen sie auch Aussagen über die Art der Darstellung selbst. So wird zum einen sichtbar, wie sie die Figur und ihre Charaktereigenschaften wahrgenommen, aber auch, inwieweit sie Spielprinzipien des Stücks selbst mitrezipiert haben. Ein Junge greift beispielsweise – indem er im Spiel seinen Mantel der Spielpartnerin entgegenwirft – ein Interaktionsprinzip aus dem Stück auf. Sein Spiel gibt neben der Information, wie er die Figur wahrgenommen hat, auch Hinweis darauf, durch welche Zeichen sich ihm diese Wahrnehmung vermittelt hat.

In dieser theatralen, körperlichen Bezugnahme der Kinder zum Stück zeigt sich eine Ausdrucksmöglichkeit, die über das von Wardetzky eingesetzte *Spiel mit einem Spielset* (vgl. Kapitel 2.1) hinausgeht. Die Kinder spielen nicht nur mit den Figuren, sie verkörpern sie. Körperlich verankerte Erfahrungen oder Wahrnehmungen aus dem Stück, die sich leichter nonverbal artikulieren lassen, können so zum Ausdruck kommen. Im Gegensatz zu den anderen angewandten Methoden im Forschungsprojekt bietet die nonverbale Ebene der spielerischen Gestaltung eine zusätzliche Informationsquelle über das Theatererlebnis der Kinder. Und über das Spiel erhalten die Kinder die Möglichkeit zur Nachahmung. Diese direkten Bezüge zum Stück implizieren nicht nur Informationen über das, woran sie sich erinnern können und in welcher Form dies auf der Bühne sichtbar wurde, sondern über die Art ihres Spiels, im Interagieren mit den anderen Figuren, zeigt sich auch, *wie* dieser Moment auf sie gewirkt hat.

Die emotionale Aussagekraft der Kinder im Spiel ist eine weitere Ausdrucksebene, die einen Hinweis auf das Stückerlebnis der Kinder liefert. In diesen emotionalen Spielmomenten zeigt sich eine besondere Nähe der Kinder zum Inhalt – eine Nähe, die auf die Lebenswelt der Kinder zurückverweist.

Über das Rollenspiel kann besser in Erfahrung gebracht werden, wie die Kinder Beziehungsstrukturen zwischen den Figuren sowie das Wechselspiel zwischen Schauspielern und Zuschauern wahrgenommen haben. Dass die Kinder im Spiel verstärkt Aussagen zu Wahrnehmungen von Beziehungen machen, liegt im darstellenden Spiel selbst begründet, *denn sein Hauptinhalt, wie der des Theaters generell, ist die Darstellung menschlicher Beziehung*²¹. Die Kinder können im gemeinsamen Spiel auf die Interaktion zweier Figuren aus der Aufführung sowie auch auf die Entwicklung dieser Beziehung Bezug nehmen.

Wie sich an einem Beispiel deutlich zeigte, kann dabei auch die Beziehung der spielenden Kinder in die Szene miteinfließen.

Weitere Verknüpfungen mit der eigenen Lebensrealität lassen sich besonders dann beobachten, wenn der verhandelte Inhalt den Kindern nahe ist oder die Figuren, die sie verkörpern, ihnen Anlass zur Identifikation bieten.

Das im Verfahren eingesetzte Spielformat der Pappfiguren gibt ebenfalls einen Einblick über die Identifikationsfiguren der Kinder. Dabei ist nicht nur die schlussendliche Wahl aufschlussreich, sondern auch die Intensität, mit der das Kind den Akt des Wählens vollzieht.

Die dialogische Form des Rollenspiels ermöglicht den Kindern zudem, offen gebliebene Fragen zu stellen oder im simulierten Dialog mit der Figur weitere Fragen zu entdecken. Das darstellende Spielverfahren eröffnet somit auch einen Raum, in dem die Kinder durch eigene Fragen der spielerischen Auseinandersetzung eine neue, inhaltliche Richtung geben können.

Als Fazit kann somit festgehalten werden, dass das Verfahren des darstellenden Spiels einen ergänzenden Mehrwert zu den anderen Erhebungsverfahren besitzt, die im Forschungsprojekt *Ästhetische Kommunikation im Kindertheater* Anwendung fanden. Dies liegt zum einen daran, dass das Verfahren des darstellenden Spiels das

Spektrum an Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder erhöht. Über das darstellende Spiel erhalten die Kinder Möglichkeiten für nicht-sprachliche Äußerungen und den Einbezug performativer Mittel, die in den anderen Erhebungsverfahren nicht gegeben sind. Durch die Szenen werden nicht nur Antworten auf die Fragen des Forschungsteams gegeben, sondern in der gemeinsamen Interaktion aller Spielbeteiligten entstehen auch neue Inhalte und weitere Fragen.

Auf methodischer Ebene hat sich weiterhin gezeigt, dass die aufgezeichneten Videosequenzen des darstellenden Spiels ein sehr umfangreiches Datenmaterial und eine hohe Detaillierungsfülle hervorbringen. Diese Fülle der Daten ist zweifelsfrei als eine Stärke des Verfahrens zu werten, da sowohl nonverbale als auch sprachliche Äußerungen festgehalten und zueinander in Bezug gesetzt werden können.

Das darstellende Spielverfahren weist jedoch auch Grenzen beziehungsweise Voraussetzungen auf. Zum einen ist darauf hinzuweisen, dass die Fülle und Komplexität der erhobenen (sprachlichen wie nonverbalen) Daten einen beträchtlichen Arbeitsaufwand bei der Interpretation erfordern. Dabei hat es sich in der Auswertung als sinnvoll erwiesen, nach *ästhetischen Metaphern* zu suchen, um das Datenmaterial sehr qualitativ auszuwerten. Für eine Anwendung in der Praxis, zum Beispiel im Bereich der Theaterpädagogik, bedarf es einer Vereinfachung des Erhebungs- und Auswertungsverfahrens. Hier könnte ein weiteres Forschungsprojekt anknüpfen, das nach einem adäquaten Modell einer Rezeptionsforschung mit spielerischen Mitteln für den Einsatz im Arbeitsfeld der Theaterpädagogik sucht. Hinsichtlich der Spielleitung setzt die Komplexität der Durchführung einer Spieleinheit theaterpädagogische Kompetenzen voraus – auch aus diesem Grunde empfiehlt sich eine Anbindung an die Theaterpädagogik.

Eine Herausforderung besteht darin, für die Kinder, die an den spielerischen Einheiten teilnehmenden, jeweils die passenden Spielangebote zu offerieren, da die darstellenden Kompetenzen der Kinder verschieden sind.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Aussagen aus dem darstellenden Spielverfahren sich nie ausschließlich auf das besuchte Theaterstück zurückführen lassen, denn wie Mollenhauer es ausdrückt kommt *die Wirkung eines ästhetischen Ereignisses in einem neuen ästhetischen Ereignis zur Darstellung*²² und geht somit auch über das ästhetische Ereignis der Aufführung hinaus. Die Spielszenen ermöglichen somit nicht nur Erkenntnisse über die Theaterwahrnehmung der Kinder, sondern geben darüber hinaus immer auch Einblicke in deren Spielgewohnheiten und in ihre Lebenswelt.

Die in diesem Beitrag aufgezeigten Erkenntnisse sind ein Teil von einer Spurensuche über den Einsatz spielerischer Verfahren in der Rezeptionsforschung im Kindertheater und laden dazu ein, die Reichhaltigkeit und Komplexität dieses Forschungsansatzes weiter zu erkunden.

- 1 Kristin Wardetzky, «Nie sollst du mich befragen ... », in: Jürgen Kirschner (Hg.): *Kinder und Jugendliche als Theaterpublikum, Startinformationen zum Wechselspiel zwischen Bühne und Zuschauerraum*. Schriftenreihe Startinformation, Bd. 5, Frankfurt am Main 2004, S. 33.
- 2 Monika Wagner-Willi, «Videoanalysen des Schulalltags. Die dokumentarische Interpretation schulischer Übergangsrituale», in: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann, Arnd-Michael Nohl (Hg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*, Wiesbaden 2007, S. 126.
- 3 Jürgen Kirschner, Kristin Wardetzky (Hg.), *Kinder im Theater*, Schriftenreihe der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung, Bd. 25, Frankfurt am Main 1993.
- 4 Ebd. S. 191f. Zu jeder der beiden Inszenierungen wurde ein Modell des Bühnenbildes und der Figuren im Maßstab 1:20 hergestellt. Am Tag nach dem Aufführungsbesuch hatten die Kinder in der Schule einzeln die Möglichkeit, ohne Anleitung mit dem Modell zu spielen. Der Spielimpuls war beschränkt auf den Hinweis: *Nun kannst du nachspielen, woran du dich erinnerst*. Das Spiel der Kinder wurde mit einer Videokamera aufgezeichnet. Ursprüngliches Ziel war es, die durch die Interviews gewonnenen Ergebnisse durch den Einsatz des Spiels zu überprüfen.
- 5 Wardetzky 2004, S. 194.
- 6 Wardetzky 2004, S. 45.
- 7 Ebd.
- 8 Uwe Flick, *Triangulation. Eine Einführung*, Wiesbaden 2008, S. 11f.
- 9 Ulrike Hentschel, «... mit Schiller zu mehr social skills...»? *Zur Rolle des Theaters im aktuellen Bildungsdiskurs*, Dramaturgie 1/2007, S. 7f.

- 10 Ralf Bohnsack, «Zugänge zur Eigenlogik des Visuellen und die dokumentarische Videointerpretation», in: Michael Corsten, Melanie Krug, Christine Moritz (Hg.), *Videographie praktizieren*, Wiesbaden 2010, S. 274f.
- 11 Ulrike Hentschel, «Bildungsprozesse durch Theaterspielen. Zur Problematik der Messbarkeit von Wirkungen, Risiken und Nebenwirkungen», in: Ute Pinkert (Hg.), *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*, Uckerland, Milow 2008, S. 86.
- 12 Ralf Bohnsack, *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*, Opladen & Farmington Hills 2009, S. 175f, siehe auch Stefan Hampl, «Videos interpretieren und darstellen. Die dokumentarische Methode», in: Michael Corsten, Melanie Krug, Christina Moritz (Hg.), *Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen*, Wiesbaden 2010, S. 58.
- 13 Bohnsack 2009, S. 175f.
- 14 Alexander Geimer, *Filmrezeption und Filmaneignung*, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2010, S. 138.
- 15 Astrid Baltruschat, «Der Interpretationsprozess nach der dokumentarischen Methode am Beispiel von Kurzfilmen über Schule», in: Michael Corsten, Melanie Krug, Christine Moritz (Hg.), *Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen*, Wiesbaden 2010, S. 38f.
- 16 Siehe Baumgart in diesem Band, S. 45
- 17 Weitere Ergebnisse zu der Spieleinheit mit Hassan und Asad finden sich im Beitrag von Julia Bihl, S. 74
- 18 Die Kennzeichnung «Peter» mit Anführungszeichen soll deutlich machen, dass hier der durch die Spielleiterin dargestellte Peter gemeint ist.
- 19 Hentschel 2007, S. 8.
- 20 Christel Hoffmann, *spiel.raum.theater. Aufsätze, Reden und Anmerkungen zum Theater für junge Zuschauer und zur Kunst des Darstellenden Spiels*, Frankfurt am Main 2006, S. 308.
- 21 Ebd. S. 305.
- 22 Klaus Mollenhauer, «Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie», in: Dieter Lenzen (Hg.): *Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik?*, Darmstadt 1990, S. 16.

Analyse von Gesprächsmustern aus Interviews mit Kindern.

Michael Frais

1 Einleitung und methodischer Zugang

Der Verfasser dieses Artikels hatte im Forschungsprojekt *Ästhetische Kommunikation im Kindertheater* die Aufgabe, konzeptionelle und methodische Unterstützung bei der Gestaltung des Untersuchungsdesigns zu leisten. In regelmäßigen Sitzungen wurden die Datenerhebungen und -auswertungen besprochen sowie die praktische Durchführung der Interviews im Verlauf des Forschungsprozesses reflektiert. Die Interviews selbst wurden von Charlotte Baumgart, Julia Bihl und Annina Roth durchgeführt. Ein Großteil der Interviews wurde von Mitarbeitenden der vom Verfasser geleiteten Evaluationsstelle an der Pädagogischen Hochschule Zürich transkribiert. Er selbst wurde vom Forschungsteam gebeten, die transkribierten Interviews der drei Theaterstücke *Nebensache*, *Die Prinzessin auf der Erbse* und *Die schwarze Spinne* im Hinblick auf methodologische Erkenntnisse des Forschungsprozesses im Rahmen dieses Projekts zu untersuchen. Neben den vom Forschungsteam bearbeiteten Fragestellungen steht bei dieser Publikation die Frage der verwendeten Methodik und dem daraus resultierendem Erfahrungswissen im Blickpunkt des Interesses. Ziel ist es also nicht, die Fragetechnik mit Hilfe der gängigen Standards von Fragetechniken zu untersuchen und zu bewerten. Vielmehr sollen gefundene Strukturen, die hilfreich für eine weiterführende Forschung auf dem Gebiet der Rezeptionsforschung im Kinder- und Jugendtheater sein können, herausgearbeitet werden. Diesbezüglich wird auf die im wissenschaftlichen Zwischenbericht aufgeworfene Perspektive im Hinblick auf eine Weiterführung der Forschungen im Bereich der ästhetisch bildenden Erlebnisräume verwiesen.

Neben anderen methodischen Zugängen zur Datenerhebung im Rahmen des gesamten Forschungsprojekts wurde das Leitfadenterview als qualitative Forschungsmethode gewählt.¹ Sowohl die Fragestellungen des Forschungsprojekts als auch die vorliegenden Interviewleitfäden zu den verschiedenen Theaterstücken zeigen, dass die gewählte Vorgehensweise bei den Interviews am ehesten der Form des fokussierten Interviews nach Merton und Kendall zugeordnet werden kann.² Merton und Kendall versuchten mit dieser Form unter anderem, allgemeine Zusammenhänge bei der Rezeption von

Filmmaterial zu analysieren.³ Die Form des fokussierten Interviews eignet sich von den bekannten Interviewformen vermutlich am ehesten bei Fragestellungen nach der Wirkung von visuell medialen Ereignissen auf die Wahrnehmung.⁴ Der Begriff des visuell medialen Ereignisses ist im Rahmen der vorliegenden Analyse als Arbeitsbegriff zu verstehen, unter den die Rezeptionsforschung im Kinder- und Jugendtheater subsumiert wird.⁵

Das fokussierte Interview zielt darauf ab, die subjektive Sichtweise des Wahrgenommenen zu erfassen. Dabei soll die *retrospektive Introspektion* des Interviewten gefördert werden, um das Kriterium der *Spezifität* zu erhöhen. Der Interviewer versucht demgemäß durch möglichst offene Fragestellungen sowie durch Hinweise und Anregungen die Bedeutung von Teilereignissen aus einem Theaterstück oder die Bedeutung des Theaterstücks als Gesamtereignis aus der Perspektive der Befragten herauszuarbeiten.

2 Triangulation auf zwei Ebenen

Wie bereits oben erwähnt ist das Leitfadenterview eine von verschiedenen qualitativen Methoden bei der Datenerhebung im vorliegenden Forschungsprojekt. Mit dieser Vorgehensweise der Methodentriangulation soll, wie bei vielen Untersuchungen üblich, ein mehrperspektivischer Blick auf den Forschungsgegenstand gewonnen werden. Neben der sehr häufig praktizierten Triangulation unterschiedlicher Methoden erhalten die einzelnen Perspektiven dieses mehrperspektivischen Blicks eine größere Aussagekraft, wenn sie auch methodenintern trianguliert werden.⁶ Dies hat zum Ziel, verschiedene Datensorten und ihre Bedeutung innerhalb einer Methode im Zusammenhang mit Aktivitäten der Rezeptionsforschung im Kinder- und Jugendtheater zu erfassen und zu analysieren.

Da bislang nur wenig Forschungsergebnisse im Bereich der Rezeptionsforschung im Kinder- und Jugendtheater vorliegen, steht zunächst die Frage im Vordergrund, wie man im Rahmen von Leitfadenterviews zu relevanten Daten gelangen kann.⁷ Daher wurden die transkribierten Interviews nach Datensorten untersucht und der Interviewkontext, in dem diese Datensorten entstanden sind, analysiert. Diese explorativ durchgeführte Vorgehensweise hat zu

der vorliegenden Analyse von Gesprächsmustern geführt, die im Zusammenhang mit der Rezeption von drei verschiedenen Theateraufführungen durch die sukzessiv geführten Interviews entstanden ist.

3 Interview-Setting

B28



Eine explorative Vorgehensweise bei der Erforschung eines weitgehend unbekanntem Gegenstandsbereichs erfordert besondere Sorgfalt bei der Planung und Durchführung der Datenerhebung. Gleichzeitig ist es notwendig, dass die Forschenden, die die Interviews durchführen, ein hohes Maß an Sensibilität und Offenheit in den Forschungsprozess einfließen lassen. So weisen Froschauer und Lueger beispielsweise darauf hin, dass nicht die Fragetechnik ein Gespräch gelingen lässt, sondern die *Herstellung einer konstruktiven und vertrauensvollen Gesprächsatmosphäre*⁸. Ihrer Auffassung nach besteht die Leistung der ForscherInnen darin, *diese Atmosphäre zu fördern, das erlangte Vertrauen nicht zu missbrauchen, zu Ideen anzuregen und Klärungen durchzuführen*⁹.

Insofern war es das Ziel, durch das Interview-Setting eine entsprechende Gesprächsatmosphäre und somit ein größtmöglich offenes Klima in den Interviewsituationen herzustellen. Dies wurde unter anderem dadurch erreicht, dass nach jeder der vier Theaterauf-

führungen jeweils die beiden gleichen Kinder interviewt wurden.¹⁰ Ein derartiges Interview-Setting hat den Vorteil, dass diese Vertrauensbasis nicht bei jedem Interview von neuem geschaffen werden musste. Der folgende Ausschnitt aus dem letzten Interview mit Samira und Nubya zeigt, dass sich anfängliche Ängste in Bezug auf die Interviewsituation bei den nachfolgenden Interviews abschwächten:

- Interviewerin *Und ansonsten hab ich noch eine letzte Frage. War es denn für euch gut, die ganze Interviewzeit oder war es für euch auch merkwürdig?*
- Samira *Also es war aufregend. (undeutlich) Das erste war, dass ich gewählt worden bin.*
- Nubya *Also am Anfang hab ich ein bisschen Angst gehabt, hab ich gedacht, dass ich und Samira beide nur einmal dran sind und nicht die ganze Zeit. Aber wenn man es dann immer wieder macht, dann ist es einfacher.*
- Samira *Dann wissen wir schon, wie das ist.*

Durch diesen Gewöhnungseffekt der interviewten Kinder an die Interviewsituation waren geeignete Rahmenbedingungen gegeben, um die oben erwähnte Öffnung der InterviewpartnerInnen zu stimulieren. Es entstand somit ein Interview-Setting, durch welches ein tiefergehender Einblick in die Rezeptions- und Reflexionsprozesse der Kinder ermöglicht wurde.

Lueger weist zudem auf die Wirkung der Sprachmelodie bei qualitativen Interviews hin. Darüber hinaus macht er auf die Bedeutung des Kontextes einer Interviewsituation aufmerksam, die jedes Interview zumindest implizit mit beeinflusst. Diese möglichen Aspekte von Interviewsituationen zeigten sich in den Mitschnitten der Interviews bzw. der Transkriptionen unter anderem darin, dass sich offene und geschlossene Fragen in der Interviewsituation nicht immer eindeutig voneinander abgrenzen lassen. Das interaktive Setting der Interviews und das gemeinsame Theatererlebnis können eine Situation entstehen lassen, die auch von dem Kontext mitgeprägt wird.¹¹ Insofern sind die verwendeten Begriffe *offen* und *geschlossen* als *eher*

offen und *eher geschlossen* zu verstehen. Der Einfachheit halber wird in diesem Text jedoch nur die Formulierung *offen* und *geschlossen* verwendet.

Im Folgenden werden die gefundenen Gesprächsmuster kurz skizziert und zur Illustration jeweils Beispiele angefügt.

3.1 Gesprächsmuster 1:

Geschlossene handlungsbezogene Fragen

Geschlossene Fragen der interviewenden Person führen in der Regel zu Antwortmustern, die zu der Beschreibung von Handlungsbestandteilen oder Handlungsabfolgen führen. Dies wären bspw. die

- Aufzählung von wahrgenommenen Details des Stücks wie Kleidung, Licht, Requisiten etc.
- Wiedergabe von Teilen der Handlung oder Handlungsabfolgen des Stücks.

Der Begriff *Handlungsbestandteil* wird in diesem Publikationsteil als Oberbegriff verstanden, der auch die oben erwähnten *wahrgenommenen Details* des Stücks umfasst.

Beispiel 1:

Interviewerin *Was haben die Hunde denn gemacht?*
Samira *Alle gefressen ... also, alle getötet, die Bauern nicht. Die Bauern haben noch gelebt.*¹²

Die analysierten Interviews zeigen sehr deutlich, dass aus geschlossenen Fragen häufig eine Art Frage-Antwort-Spiel entsteht, bei dem eine dichte Informationssammlung über das, was die Kinder wahrgenommen haben und was ihnen im Gedächtnis geblieben ist, dokumentiert werden kann.

Beispiel 2:

- Interviewerin *Mh. Könnt ihr noch, ehm ... mal beschreiben was am Anfang vom Theaterstück passiert ist?*
- Nubya *Da hat er zuerst einfach die Lampe von der Decke herunter gerissen und ist aufgestanden.*
- Interviewerin *Ja. Was ist noch passiert?*
- Samira *Also die Lampe ehm, also ist ja abge... die hat er runter gerissen, aber sie hat immer noch Licht gegeben.*
- Interviewerin *Ja, mh, gut beobachtet. Und ehm ... und der Mann, was habt ihr gedacht, als ihr den Mann da gesehen habt?*
- Nubya *Also, ich habe zuerst gedacht, es ist jemand wo jünger ist, aber ich habe nicht gedacht, dass es ein alter Mann spielt.*
- Samira *Ja, ich auch.*
- Interviewerin *Ja? Und warum dachtet ihr, dass der dort liegt?*
- Samira *Weil er eben, also er hat die Geschichte erzählt und vielleicht, er hat ja auf der Straße gelebt und dann hat er ja nur noch so eine kleine Decke und so.*
- Interviewerin *Mh. Genau, was war das eigentlich für ein Mann?*
- Samira *Also kein reicher Mann, sondern, ehm, ein armer Mann.*
- Interviewerin *Was wollte der an diesem Ort? Was hat er da gemacht?*
- Samira *Die Geschichte erzählt. Und, wo was er alles erlebt hat. Weil er jetzt auf der Straße lebt.*
- Interviewerin *Mh. Genau, ich glaub, ehm, der hat da auch geschlafen, als wir reinkamen?¹³*

Diese Art von geschlossenen Fragen können zudem folgende Funktionen erfüllen:

- Abbau von Hemmungen zu Beginn eines Gesprächs sowie Stimulierung des Gesprächsflusses während eines Gesprächs;

- thematische Fokussierung auf ein Teilereignis des Theatererlebnisses;
- Anregung des bildlichen Vorstellungsvermögens der Interviewpartner zu einem Teilereignis im Hinblick auf eine gedankliche Visualisierung und eine darauf bezogene subjektive Definition oder Kommentierung des Teilereignisses durch den bzw. die InterviewpartnerInnen als Element des fokussierten Interviews.¹⁴

Wesentlich bei dieser Fragetechnik ist, dass die Wiedergabe von Einzelaspekten des Geschehens oder von Einzelbestandteilen von Handlungsabfolgen zunächst der sachlichen Ebene einer Information zuzuordnen ist, diese Art der Fragetechnik aber gleichzeitig, gewollt oder ungewollt, verwendet werden kann, um den inhaltlichen Verlauf des Interviews gezielt zu steuern.

3.2 Gesprächsmuster 2:

Geschlossene emotionsbezogene Fragen

Fragen zu emotionalen Aspekten wie beispielsweise *Wie hat dir das Stück gefallen?* führen bei den Kindern vielfach ebenfalls zu einem geschlossenen *Ja-Nein-Antwortformat* oder zu Antworten, bei denen Begriffe wie *lustig, traurig, ängstlich, gruselig, schön* etc. verwendet werden.

Beispiel 3:

Interviewerin	<i>Wie findet ihr denn die drei Schauspieler? Waren die euch sympathisch oder nicht sympathisch?</i>
Samira	<i>Das war lustig eigentlich, also, die waren lustig.</i>
Interviewerin	<i>Was fandest du denn lustig an ihnen?</i>
Samira	<i>Also, dass sie so lustig geredet haben, also nicht lustig geredet, aber sie haben einfach lustige Sachen gemacht.¹⁵</i>

Durch Fragen auf emotionaler Ebene kann das emotionale Gedächtnis des oder der Interviewten aktiviert werden. Daraus können folgende Effekte entstehen:

- Der Interviewpartner/die Interviewpartnern fühlt sich in seiner/ihrer Subjektivität wahrgenommen und entwickelt im Verlauf des Interviews eine größere Offenheit.
- Es kann eine größere Bereitschaft oder auch größerer Mut entstehen, subjektive Deutungsmuster oder subjektive Wahrnehmungen zu offenbaren, und daraus beispielsweise Interpretationen zu entwickeln.

Bei diesen Fragen können die oben erwähnten nonverbalen Aspekte eine große Rolle spielen und die Öffnung des Interviewpartners/der Interviewpartnerin im Hinblick auf eine persönliche Innenschau zusätzlich provozieren bzw. fördern.

3.3 Gesprächsmuster 3:

Geschlossene Wahrnehmungs-Reflexionsfragen

Das folgende als *Wahrnehmungs-Reflexionsfrage* bezeichnete Gesprächsmuster setzt sich aus einem handlungsverweisenden Aspekt (im folgenden Beispiel: *der Prinz guckt ins Publikum*), der sich auf die Wahrnehmung der Rezipienten bezieht und einem reflexionsbezogenen Aspekt (im folgenden Beispiel: *Wisst ihr noch, was ihr da gedacht habt?*) zusammen.

Mit diesem Gesprächsmuster lassen sich Reflexionsprozesse, die in Zusammenhang mit bestimmten wahrgenommenen Handlungseinheiten stehen, gezielt bei den RezipientInnen anregen. Damit können die Wirkungen einzelner Handlungseinheiten systematisch dokumentiert und im Kontext der Gesamthandlung untersucht werden.

Beispiel 4:

- | | |
|---------------|--|
| Interviewerin | <i>Wisst ihr auch noch, was ihr da gedacht habt, als plötzlich der Prinz ins Publikum geguckt hat?</i> |
| Nubya | <i>Ich hab gedacht, dass er uns schon vorher gesehen hat, dass er vorher schon gespitzelt hätte.</i> |

Samira *Ich auch eigentlich. Er hat das, glaub ich, extra gemacht, damit es besser aussieht. (...) Ich hab gedacht, er hat uns einfach Hallo gesagt, er hat uns einfach gesehen, und als er gesagt hat, er hat uns nicht gesehen, da hab ich gedacht, dass er es ja eigentlich nicht wusste.¹⁶*

3.4 Gesprächsmuster 4:

Kombination von geschlossenen und offenen Fragen

Insbesondere die Kombination von geschlossenen und offenen Frageformaten kann zu einem Impuls bei den interviewten Kindern führen, durch den weitere Aspekte ihrer Wahrnehmung oder auch ihrer Gefühlslage angestoßen, verbalisiert und gegebenenfalls im Zusammenhang mit dem Theaterstück interpretiert werden.

Beispiel 5:

Interviewerin *Aha. Habt ihr ihn denn noch mal normal sprechen gehört, danach?*

Nubya *Ja, wo er weggelaufen ist. Wo er mit Herrn Tschili gesprochen hat.*

Interviewerin *Ah ja? Und da hat er eine höhere Stimme gehabt?*

Nubya *Ja.*

Interviewerin *Ja. Mh ... ehm, es gab ja noch andere Momente, wo Kinder mitmachen durften, im Stück.*

Samira *Ah ja.*

Interviewerin *Was gab's da zu machen?*

Samira *Kinder.*

Nubya *Also, da musste man Sachen aufsagen, was das könnte sein, beim Bauernhof, seine Sachen.*

Samira *Ah ja, das stimmt.*

Interviewerin *Mh.*

Samira *Die Gabel ist die Mistgabel.*

Interviewerin *Mh.*

Nubya *Und, dieses, glaube ich, dieses Schächteli, ist ein Fischeich gewesen.*

Interviewerin	<i>Mh. Die Sardinendose.</i>
Nubya	<i>Ja.</i>
Interviewerin	<i>Ja. Wie war das? Wie fandet ihr das, dass der Peter euch so gefragt hat?</i>
Samira	<i>Ein bisschen lustig.</i>
Nubya	<i>War auch lustig. Ich habe nicht gedacht, dass ehm ... dass mit dem Dings ein Busch ist.</i>
Interviewerin	<i>Das der ... was war denn das eigentlich?</i>
Nubya, Samira	<i>Ehm ... ich weiß es nicht.</i>
Interviewerin	<i>Es war so ein ehm ...</i>
Nubya	<i>Rasierding.</i>
Interviewerin	<i>Ein Rasierpinsel. Ja genau. Mit dem er sich rasiert hat. Mh. Habt ihr denn auch was gemacht?</i>
Samira	<i>Nä-äh.</i>
Nubya	<i>Ich habe etwas gesagt, ich hab gedacht, das wäre ehm ... Heu ...wenn dran das Haar.</i>
Interviewerin	<i>Mh. Und warst du enttäuscht, dass es nicht richtig war?</i>
Nubya	<i>Nein, nicht so.¹⁷</i>

Die Interviewerin führt die Kinder durch geschlossene Fragen zunächst auf die Stellen des Theaterstücks hin, bei denen die Kinder mitmachen durften. Daran anschließend erfolgten die beiden nonverbalen Äußerungen *Mmh* durch die Interviewerin. Die Kinder haben dadurch die Möglichkeit und den Raum für eigene Gedanken und Interpretationen erhalten und auch genutzt.

3.5 Gesprächsmuster 5:

Offene Fragen

Wie obiges Beispiel gezeigt hat, können nonverbale Äußerungen auch die Funktion von offenen Fragen annehmen. Dadurch, dass den Kindern Zeit zum Nachdenken gelassen wird, können sie eigene Gedanken und Fantasien zum Theaterstück entwickeln. Dies kann zu Interpretationen und/oder zur Konstruktion von Deutungsmustern führen.

Das folgende Beispiel 6 zeigt, wie die Kinder im Kontext von offenen Fragen Handlungsbestandteile thematisieren (kaputter Spiegel) und durch weitere offene Fragen einen Handlungszusammenhang konstruieren und diesen als *richtige* Interpretation erkennen können. (Zusammenhang zwischen dem Leben auf der Straße und dem kaputten Spiegel.)

Beispiel 6:

- Interviewerin *Mh. Gab es sonst noch Momente, wo ... die ihr komisch fandet?*
- Nubya *Beim Kaffee, wo er sich fast verbrannt hätte.*
- Interviewerin *Ja? Was war daran komisch?*
- Nubya *Also, ich hab zuerst gedacht, dass nichts drin ist und dann hat er sich verbrannt und hab ich gedacht, das spielt er nur. Ich hab das komisch gefunden ehm ... weil er dann so eine komische Grimasse gemacht hat.*
- Interviewerin *Ah ja. Kannst du die mal nachmachen versuchen? Warum hat er die gemacht?*
- Nubya *Weiß es nicht. Vielleicht, dass die Kinder lachen.*
- Interviewerin *Eh-hä, und du Samira?*
- Samira *Also, das mit dem kaputten Spiegel.*
- Interviewerin *Mh. Was da genau?*
- Samira *Also, dass ... er hat ein kaputten Spiegel, aber er hat sich rasiert.*
- Interviewerin *Mh. Und ... also was war da für dich komisch? Der kaputte Spiegel?*
- Samira *Ja, der kaputte Spiegel. Dass er keinen neuen hat.*
- Interviewerin *Mh. Warum hat er wohl keinen neuen?*
- Samira *Weil er auf der Straße lebt.¹⁸*

Im Beispiel 7 werden die Kinder durch die erste Warum-Frage direkt aufgefordert, einen Handlungszusammenhang zu interpretieren. Dieser erste Handlungszusammenhang wird durch die dritte Frage der Interviewerin auf das Thema Angst gelenkt. Bei der vierten Frage

der Interviewerin werden die Kinder direkt nach einer Erklärung für die Wiederholung einer Szene innerhalb des Stücks gefragt:

Beispiel 7:

- Interviewerin *Warum haben die denn überhaupt diese Puppe dahinten genutzt?*
- Samira *Zum Zeigen.*
- Nubya *Oder damit wir Angst haben.*
- Interviewerin *Du sagst «zum Zeigen», Samira. Was denn?*
- Samira *Also zum Zeigen, wo jemand wohnt oder so kann man zeigen.*
- Interviewerin *Und du hast gesagt zum Angst machen oder Angst haben ...*
- Nubya *Also, dass die Kinder Angst haben vor der Spinne und am Schluss hab ich auch nicht verstanden, dass es noch mal wiederholt wurde.*
- Interviewerin *Also, du hast gesehen, dass es noch mal wiederholt wurde. Und habt ihr denn eine Erklärung, warum?*
- Samira *Vielleicht machen die das ja jeden Tag und das ist ein Tag gewesen, noch haben sie einen zweiten Tag gemacht und dann ist es wieder so gewesen.*
- Nubya *Ja, vielleicht sie haben ja die Geschichte erzählt, wie das alles passiert ist und dann haben sie gesagt, uns einfach den Anfang noch mal gesagt, damit sie nicht rauskommen, weil es ist alles noch einmal gleich gewesen.¹⁹*

Diese direkte Art des Fragens entspricht nicht dem nondirektiven Gesprächsstil in Anlehnung an Carl R. Rogers, der Bezüge zur oben erwähnten Form des *fokussierten Interviews* aufweist. In einem vertrauensvollen Setting kann dieser direktive Interviewstil jedoch hilfreich und auch notwendig sein, um Forschungsprozesse effizient gestalten zu können.

3.6 Gesprächsmuster 6:

Offene Fragen, die ein Interpretationsgespräch zwischen den Kindern anregen, an dem der Interviewer nur zum Teil beteiligt ist

Das folgende Beispiel zeigt, wie durch offene Fragen zwischen den interviewten Kindern eine aktive Auseinandersetzung mit dem Stück angeregt werden kann, bei der das typische Frage-Antwort-Muster geschlossener Fragen unterbrochen werden kann.

Beispiel:

- Interviewerin *Und was glaubst du, warum hat der Hofmarschall für euch gesungen mit dem Publikum? Er hätte ja auch alleine singen können.*
- Samira *Weil es dann schöner tönt für den Prinz.*
- Nubya *Dann ist es viel lauter, als wenn nur drei mitsingen.*
- Samira *Und wo sie so gesungen haben, hat Heiri zu Marie so getan, wie wenn er in sie verliebt wäre.*
- Nubya *Ja.²⁰*

Offene Fragen und Abfolgen offener Fragen sind bei der Rezeptionsforschung im Kinder- und Jugendtheater wesentliche Bestandteile von Interviews, da sie die Fantasie und Kreativität der Interviewten anregen. Ein wichtiger Aspekt ist dabei, dass die Interviewten in ihren gedanklichen Konstruktionen und Interpretationen möglichst unbeeinflusst bleiben. So kann der Forscher die notwendige Distanz zum Forschungsgegenstand aufbauen, zu möglichst objektiven Daten gelangen und sich von seinen eigenen Interpretations- und Deutungsmustern lösen, die möglicherweise das Interview mehr oder weniger beeinflussen können.

Gerade im Kontext offener Frageformate ist es denkbar, dass die Kinder durch ein Theaterstück und/oder den Interviewer so stark angeregt werden, dass sie dabei eigenständig und auf Grundlage einer gemeinsamen Reflexion eine längere Diskussion ohne die interviewende Person führen und so zu einer Interpretation von Handlungsbestandteilen oder der Gesamthandlung gelangen.

4 Fazit

Diese exemplarische Betrachtung und Analyse verschiedener Gesprächsmuster gibt erste Hinweise darauf, wie in der Rezeptionsforschung im Kinder- und Jugendtheater Rezeptions- und Reflexionsprozesse der Kinder erforscht werden können.

Abhängig von den gesetzten Zielen und dem didaktischen Konzept von Kinder- und Jugendtheater können mit unterschiedlichen Fragestrategien innerhalb eines sorgfältig gestalteten Interview-Settings gezielte Datenerhebungen vorgenommen werden, die eine plausible Bewertung von theaterpädagogischen Wirkungen ermöglichen.

Je nachdem, welche Datensorten von Seiten der Forschenden gewünscht werden, können diese durch ein systematisches und gezieltes Frageverhalten, innerhalb des oben beschriebenen Interview-Settings, angeregt werden.

Die hier vorliegenden Erkenntnisse aus dieser explorativen Studie bedürfen allerdings einer weiteren Validierung. Dies könnte im Rahmen der eingangs erwähnten möglichen weiterführenden Forschungen mit Blick auf Voraussetzungen und Bedingungen für die Erschließung ästhetisch bildender Erlebnisräume umgesetzt werden.

Für eine weitere Validierung könnten diese Erkenntnisse auch im Erwachsenenbereich erprobt werden.

In Zusammenhang mit den Erkenntnissen aus dem gesamten Forschungsprojekt müsste ein derartiger Ansatz analysiert, weiter ausdifferenziert und systematisch unter Berücksichtigung des aktuellen Forschungsstands zu den bekannten Gütekriterien qualitativer Sozialforschung reflektiert werden.²¹

- 1 Unter Leitfadenterview wird in diesem Forschungsprojekt ein halbstrukturierter Interviewleitfaden verstanden. Die verwendeten Interviewleitfäden sind zum einen durch eine inhaltlich thematische Struktur gekennzeichnet, um die Forschungsfragen in den Fokus der Interviewsituation stellen zu können. Zum anderen sind die Interviewleitfäden bzw. deren Anwendung von einer gewissen Offenheit gekennzeichnet, damit der Blick des Forschers offen für den Forschungsgegenstand an sich bleibt. Eine zu enge Strukturierung der Leitfäden kann zu einer Verengung des forschenden Blickes führen, wodurch wichtige Phänomene des Forschungsgegenstands übersehen werden können.
- 2 Robert K. Merton, Patricia L. Kendall, «Das fokussierte Interview», in: Christel Hopf, Elmar Weingarten (Hg.), *Qualitative Sozialforschung*, Stuttgart 1979, S. 171–204.
- 3 Vgl. Uwe Flick, *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*, Reinbek bei Hamburg 2007, hier S. 202.
- 4 Über Interviewformen als qualitative Forschungsmethode in den Sozialwissenschaften liegt bereits eine Vielzahl von Veröffentlichungen vor, auf deren wiederholende Darstellung oder Zusammenfassung in diesem Aufsatz verzichtet wird.
- 5 Eine präzise begriffliche Definition der zu beschreibenden Phänomene im Kontext qualitativer Sozialforschung müsste bei weitergehenden Forschungstätigkeiten ausdifferenziert werden.
- 6 Vgl. dazu: Uwe Flick, *Triangulation*, Wiesbaden 2011, S. 27ff.
- 7 Beispielsweise Jürgen Kirschner, Kristin Wardetzky (Hg.), *Kinder im Theater. Dokumentation und Rezeption von Heleen Verburgs Winterschlaf in zwei Inszenierungen*, Frankfurt am Main, Remscheid 1993; Jürgen Kirschner, (Hg.), *Kinder und Jugendliche als Theaterpublikum; Startinformation zum Wechselspiel zwischen Bühne und Zuschauerraum*, Frankfurt am Main 2004; Mira Sack, «Weiter-Spielen als produktive Form der Theaterrezeption – Am Beispiel eines Kindertheaterstücks», in: Norbert Neuß (Hg.), *Ästhetik der Kinder: interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*, Frankfurt am Main 1999, S. 325–339.
- 8 Ulrike Froschauer, Manfred Lueger, *Das qualitative Interview*, Wien 2003, S. 75–76.
- 9 Ebd., S. 76.
- 10 Es wird an dieser Stelle von vier Theateraufführungen gesprochen, da das Pilottheaterstück *Farfalle* als Vorstudie und somit als Bestandteil des Gesamtsettings bewertet werden kann.
- 11 Manfred Lueger, *Interpretative Sozialforschung. Die Methoden*, Stuttgart 2009, S. 172f.
- 12 Interview von zwei Schülerinnen zu *Die schwarze Spinne*.
- 13 Interview von zwei Schülerinnen zu *Nebensache*.
- 14 Dieser Aspekt wurde von der Grundidee der Methode des fokussierten Interviews (vgl. Flick 2007, S. 202) auf die Rezeptionsforschung im Kinder- und Jugendtheater übertragen.
- 15 Interview von zwei Schülerinnen zu *Die schwarze Spinne*.
- 16 Interview von zwei Schülerinnen zur *D Prinzessin uf dr Erbse*.
- 17 Interview von zwei Schülerinnen zu *Nebensache*.
- 18 Interview von zwei Schülerinnen zu *Nebensache*.
- 19 Interview von zwei Schülerinnen zu *Die schwarze Spinne*.
- 20 Interview von zwei Schülerinnen zur *D Prinzessin uf dr Erbse*.
- 21 Vgl. dazu: Flick 2007, S. 487ff.

Rezeption machen.

Kamera-ethnographische Beobachtungen
zur Rezeptionsforschung im Theater für Kinder
Bina Elisabeth Mohn



Beim ethnografischen Forschen wird davon ausgegangen, die in beobachtbaren Praktiken verborgenen Sinnstrukturen noch nicht zu kennen. Eigene Vorannahmen und Setzungen werden radikal hinterfragt, so auch die Annahme, dass Perception allein im Kopf stattfindet oder Rezeptionsforschung erheben könnte, was im Moment der Aufführung stattgefunden hat. Ethnografie praktiziert ein vom *fremden* Gegenüber angeregtes Denken. Diese Fremdheit haftet nicht den beforschten Personen an, sondern ist methodisch zu verstehen.¹

Mit noch nicht wissenden Blicken zu beobachten, dies mit einer Kamera zu notieren und dabei einem sich formenden Interesse Gestalt zu verleihen, ist Anliegen der von mir begründeten Kamera-Ethnographie (www.kamera-ethnographie.de). Sie kann als ein *bildendes Forschen* verstanden werden. Anstelle von Mitschnitten, die als *Situationsdokument* gehandelt werden, treten materialisierte Blickspuren der EthnografInnen im Feld, blickbedingte Daten also mit ethnografischer Autorschaft.² Eine solche Arbeit an Blicken und Bildern ermöglicht schließlich die Publikation von Video-Studien mit dem Ziel eines dichten Zeigens in Anlehnung an den Begriff der *dichten Beschreibung* (C. Geertz).

Im Rahmen des Forschungsprojekts *Ästhetische Kommunikation im Kindertheater* habe ich solche Beobachtungen mit der Kamera durchgeführt. Die kamera-ethnografischen Beobachtungen sind auf einem Nebengleis des Forschungsprojekts entstanden: Während

sich das Projektteam anhand von Was- und Warum-Fragen eher auf die sprachlich erfassbaren Gedanken und Äußerungen der Kinder konzentrierte, habe ich beim Gebrauch von Kameraführung und Videoschnitt nach dem Wie beobachtbarer Praxis gefragt. In den drei Teilen *Stimmen zum Stück*, *Praktiken des Zuschauens* und *Medien der Rezeption* konzentrieren sich die Videos der DVD *Rezeption machen* auf solche Momente und Szenen, die zum Beobachten und Weiterforschen am Videomaterial anregen.

Teil 1: Stimmen zum Stück

Konfrontierendes Erzähltheater, unterhaltsames Märchen, Gruselinszenierung: Die Aufführungen der Stücke *Nebensache* (Peter Rinderknecht / Junges Ensemble Stuttgart), *D Prinzessin uf dr Erbbe* (Fredy Kunz / Kleintheater Rümlang) und *Die schwarze Spinne* (Theater Sgaramusch) können unterschiedlicher kaum sein. Wie gehen die Kinder mit den Besuchen im Theater um?



Im Teil *Stimmen zum Stück* reden Theatermacher, Kinder, Lehrerinnen und Forschungsteam über Stücke und Spielweisen. Unterbrochen durch Szenen aus der jeweiligen Aufführung kommen zunächst – in einer Gesprächsrunde mit dem Forschungsteam – die Performer zu Wort. Peter Rinderknecht reflektiert die Figur des Obdachlosen; Fredy Kunz und Stefanie Hächler betonen Mundart und Comic-Charakter ihrer Märcheninszenierung; Stefan Colombo, Nora Vonder Mühl und Olifr Maurmann denken über den Umgang mit Angst im

Theater für Kinder nach. Vorlieben, Meinungen und Einschätzungen der Forscherinnen, Kinder und ihrer Lehrerin schließen daran an, ergänzen sich, brechen sich teilweise aneinander. Zusammenhängend betrachtet gibt das dreiteilige Video *Stimmen zum Stück* (35 Min.) einen kontrastreichen Eindruck der möglichen Bandbreite an Inhalten und Formen im Theater für Kinder und ermöglicht eine Sensibilisierung für Wahrnehmungsunterschiede und Interpretationsdifferenz.

Teil 2: Praktiken des Zuschauens

In diesem Teil der DVD wird deutlich, wie der kamera-ethnographische Zugang jenseits von Befragungen oder Konversationsmitschnitten das Zuschauen als performative Praxis in den Blick nimmt. Mit einer Kamera lässt sich weder feststellen, was Kinder gerade sehen, noch was sie gesehen haben. Wie-Fragen des Zuschauens, der Theaterbesuch als Praxis und die Körperlichkeit im Publikum werden stattdessen das Thema der Kamera-Beobachtungen, die beim Schnitt der drei Videos (27 Min.) unterschiedlich akzentuiert werden.

Perzeption Hand haben



Das Handwerk des Zuschauens wird im wörtlichen Sinne Fokus der Videobeobachtungen: Wie machen die Kinder *Zuschauen*? Was außer den Augen ist beteiligt? Was zum Beispiel tun die Hände? Welche Rolle spielen die Körper bei der Perzeption? Inwiefern bestimmen Sitzgelegenheiten die Körperlichkeit des Zuschauens? Gibt es eine stückspezifische Körperlichkeit?

Kollektives Zuschauen



Anhand von Szenen aus den Aufführungssituationen wie auch aus der Rezeptionsforschung in der Schule lässt sich fragen: Wie kollektiv oder individuell sind Praktiken der Perzeption und Rezeption? Wie bestimmen Gruppe, Sitznachbarn und Freunde den jeweiligen Theaterbesuch? Welche kollektiven Praktiken der Perzeption und Rezeption sind zu sehen?

Rezeptionsporträt



Exemplarisch folgt dieses Video einem einzelnen Kind auf der Suche nach möglichen individuellen Stilen der Theaterrezeption. Welche individuellen Praktiken der Perzeption und Rezeption sind zu sehen oder denkbar?

Teil 3: Medien der Rezeption

Bei der an die Theaterbesuche anschließenden Rezeptionsforschung in der Schule nimmt die Kamera neben den Kindern auch das Forschungsteam in den Blick, das mit unterschiedlichen Medien versucht hat, an die Theatererlebnisse anzuknüpfen. Wie reagieren die Kinder darauf und was passiert beim Schreiben und Reden, Malen und Spielen? Die Kamera nimmt auch hier eine Position zwischen dem Beobachtbaren und dem Gesagten ein und kann auf diese Weise sichtbare Praktiken befragen (32 Min.).

Notieren und Verkörpern



Dieses Video befasst sich mit den Medien und Praktiken des Forschens und stellt Wie-Fragen an das wissenschaftliche Beobachten: Wie sind die Beobachterinnen im Publikum platziert und was lässt sich von dort aus hören, sehen und notieren? Offenbar haben sich die schreibenden Forscherinnen – mit dem Ziel, Äußerungen der Kinder beim Zuschauen zu erheischen – ganz anders positioniert als die Kamerafrau mit ihrem Ziel, Gesichter von vorne sehen zu können. Wie prägen die jeweiligen Medien das Beobachten? Was zum Beispiel macht das Schreiben mit einer Beobachtung? Schreibakte haben eine spezifische Dauer, die das Beobachten strukturiert. Favorisiert schreibendes Beobachten ein Protokollieren des Gesprochenen? Wie werden dann aber Beobachtungen zum Ausdruck gebracht, wenn sie sich ohne Worte abgespielt haben? Noch wenig beforscht und beachtet scheint mir, dass die Körper der Forschenden eine wichtige Rolle spielen und als Darstellungsinstrument im Beobachtungsprozess auftreten, wenn sich das Forschungsteam zum Beispiel über nonverbale Äußerungen im Publikum austauscht. Typischerweise werden solche verkörperten Darstellungen durch das Wort so begleitet: Die Kinder haben während dieser Aufführung immer so gemacht. Wo die Grenze des Sagbaren erreicht ist, kommen die Körper ins Spiel und dies markiert zugleich den Ort, an dem ein Forschen mit der Kamera produktiv anknüpfen kann. Bei einer am Sprechen und auf Text zielenden Forschung können stumme Praktiken,

verkörperte Praktiken nicht Thema werden. Hier bietet ein kameraethnographischer Forschungsansatz eine Themenverschiebung an, die im Kontext der Theaterpädagogik von Interesse sein dürfte.³

Worte: Erfragen

Auf kognitiv verfügbares Wissen der Kinder zu setzen erfordert professionelles Know-how im Umgang mit Interview- und Gesprächssituationen. Mit der Problematik und Kunst des Fragens befassen sich die Szenen dieses kurzen Videos, die Anlass geben, danach zu fragen: Wie kommt es dazu, dass Kinder über ihre Rezeption der Stücke Auskunft geben?



Was kann im Medium der Sprache formuliert werden? Gibt es Raum für ein gemeinsames Nachdenken? Wie ließe sich der erschaffen?

Ohne Worte: Malen

Malen: ein Ereignis, ein Gesprächsanlass, im Ergebnis auch Bildproduktion. Kinder beim Malen mit der Kamera zu beobachten, steigt in das Ereignis ein. Hier (siehe Videostandbild aus dem Malprozess) wird die Spinne nachträglich in das schützende Gitter hineingesperrt, die Gitterstäbe bei diesem Vorgang geprüft und nachgezogen.



Wie setzen die Kinder die Aufgabe zu Malen um? Was wird beim Malen zum Thema? Wie hängt das gemalte Bild mit dem Theatererleben zusammen – oder auch nicht? Wie entstehen beim Malen Erinnerungen, Deutungen und Fantasien?

Ohne Worte: Spielen



Auch das Nachspielen und Erfinden von Szenen wird zum Ereignis und Gesprächsanlass und liefert dabei ganz eigene neue Szenen. Wie nehmen die Kinder die Spielimpulse auf? Wie hängen die gespielten Szenen mit dem Theatererleben zusammen? Wie entstehen beim Spielen Erinnerungen, Deutungen und Fantasien?

Die Fokussierung der Videos der DVD *Rezeption machen* habe ich mit Geesche Wartemann regelmäßig diskutiert.⁴ Als aktueller Ansatzpunkt einer Untersuchung von Kinderpublikum und Theaterrezeption interessiert uns die Frage, inwiefern und wie genau *Rezeption* bei den Versuchen ihrer Erhebung überhaupt erst entsteht. Wie jedes Erinnern oder (Nach-)Denken verbleibt Rezeption in Prozessen. Dies zu beforschen erfordert ein ebenso prozessuales Wissenschaftsverständnis wie passende Methoden, die den verbreiteten Habitus des Festen, Festhaltens und Feststellens durch zeitgemäße Dynamik ersetzen.⁵

Wozu taugen all die Fragen?

An ethnografisch fokussierten Videosequenzen lassen sich unterschiedliche Perspektiven herantragen, es lassen sich weitere Fragen aufwerfen, Gesehenes kontrovers diskutieren und unterschiedliche Schlüsse ziehen. Durch die teilweise hochselektiven Blickschneisen beim Drehen und durch ein fokussierendes Schneiden des Materials lassen sich visuelle Versuchsanordnungen bauen, die gerade durch den Modus des Hinschauens, Fragens und Zeigens Prozessimpulse liefern. In diesem Zusammenhang plädiere ich dafür, den Gestus des Fragens neu zu bewerten und durchaus auch als eine Ergebnisform des Forschens zu begreifen. Gute Fragen zu entwickeln ist eine Kunst, mit der sich (Film-)RezipientInnen selbst in Forschende verwandeln lassen.

Angaben zur DVD *Rezeption machen*:

Inhalt

STIMMEN zum STÜCK

<i>Nebensache</i>	13 Min.
<i>Prinzessin uf dr Erbse</i>	10 Min.
<i>Die schwarze Spinne</i>	12 Min.

PRAKTIKEN des ZUSCHAUENS

Perzeption Hand haben	10 Min.
Kollektives Zuschauen	9 Min.
Rezeptionsporträt	8 Min.

MEDIEN der REZEPTION

Notieren und Verkörpern	7 Min.
Worte: Erfragen	5 Min.
Ohne Worte: Malen	8 Min.
Ohne Worte: Spielen	12 Min.

Autorin/Kamera-Ethnographie: Bina Elisabeth Mohn

Mitwirkende: Forschungsprojekt *Ästhetische Kommunikation im Kindertheater* an der Zürcher Hochschule der Künste in Kooperation mit der PHZH und der Bildungsdirektion Kanton Zürich schule&kultur. Für ihre Offenheit und Anregungen danke ich: Charlotte Baumgart, Julia Bihl und Annina Roth (Forschungsteam), Mira Sack und Geesche Wartemann (Projektberatung), Peter Roth (Video-Mitschnitte), Beat Krebs (Praxispartner/Bildungsdirektion Kanton Zürich) und den Schulklassen aus dem Kanton Zürich (Schulhäuser Rotweg, Baumgärtli, Gumpenwiesen und Altes Schulhaus), Florian und Emilie (Kinder im Einzelinterview), sowie Jo May (Lehrerin), den Theatermachern Peter Rinderknecht, Kleintheater Rümlang mit Fredy Kunz und dem Theater Sgaramusch.

Förderung: SNF-DORE (Schweizerischer Nationalfonds), Bildungsdirektion Kanton Zürich und IPF, Zürcher Hochschule der Künste. Verlag: IVE Institut für Visuelle Ethnographie, Göttingen 2011.

- 1 Klaus Amann, Stefan Hirschauer, «Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm», in: Dies. (Hg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*, Frankfurt am Main 1997, S. 7–25.
- 2 Bina Elisabeth Mohn, «Die Kunst des dichten Zeigens: Aus der Praxis kamera-ethnographischer Blickentwürfe», in: Beate Binder, Dagmar Neuland-Kitzerow und Karoline Noack (Hg.), *Kunst und Ethnographie: Zum Verhältnis von visueller Kultur und ethnographischem Arbeiten*, Berliner Blätter 46/2008, S. 61–72.
- 3 Erste Beiträge zur Erforschung *stummer Praktiken* in Schule, Kita und im Theater für Kinder liefern kamera-ethnographische Beobachtungen auf diesen Video-DVDs: Bina Elisabeth Mohn, Klaus Amann, DVD *Lernkörper: kamera-ethnographische Studien zum Schülerjob*, siehe Videos: *Standby, Takt, Taktik und Stundenweise Schulzeit*, IVE Institut für Visuelle Ethnographie, Göttingen 2006.
Bina Elisabeth Mohn und Sabine Hebenstreit-Müller, DVD *Kindern auf der Spur – Kita-Pädagogik als Blickschule*, siehe Videos: *Zeit zum Gucken, Kinder als Beobachter, Erzieher als Beobachter, Jara u. Romy – Blick u. Bild*, IVE, Göttingen 2007.
Bina Elisabeth Mohn und Geesche Wartemann, DVD *WECHSELSPIELE im Experimentierfeld Kindertheater*, siehe Videos: *Kinderpublikum, Erwachsene Assistenten, Blicke des Performers, Krisenexperiment* u. a., IVE, Göttingen 2009.
Bina Elisabeth Mohn, Mitwirkung Geesche Wartemann: DVD *Rezeption machen. Beobachtungen zur Rezeptionsforschung im Theater für Kinder*. Siehe Videos: *Notieren und Verkörpern, Zuschauen Hand haben*, IVE, Göttingen 2011.
- 4 An der inhaltlichen Ausrichtung der DVD hat *Geesche Wartemann* mitgewirkt, Professorin für Theorie und Praxis des Kinder- und Jugendtheaters an der Universität Hildesheim. Mohn und Wartemann erproben den kamera-ethnographischen Ansatz im Feld des Theaters für Kinder (siehe auch: DVD Mohn und Wartmann, *WECHSELSPIELE im Experimentierfeld Kindertheater*, Göttingen 2009).
- 5 Bina Elisabeth Mohn, «Methodologie des forschenden Blicks: Die vier Spielarten des Dokumentierens beim ethnographischen Forschen», in: Peter Cloos, Marc Schulz (Hg.), *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren*, Juventa 2011, S. 79–98.

Der Zuspielder.

Eine performative Installation über Kinder als Theaterpublikum
Julia Bihl



Im Rahmen des Forschungsprojekts *Ästhetische Kommunikation im Kindertheater* entstand eine Installation, die auf künstlerische Weise Zwischenergebnisse aus der Forschung präsentierte. Zwei Wochen lang wurden im März 2011, als Programmpunkt des Kinderkunstfestivals *Blickfelder* in Zürich, diese Ergebnisse öffentlich gemacht. Ziel dieser Präsentationsform war es, wissenschaftliche Erkenntnisse so zu präsentieren, dass Inhalte nicht nur nachgelesen werden können, sondern andere Formen des Erfassens möglich sind: durch Begehen von Inhalten, Hineinhören, Durchblättern, Aufklappen, Hinabbeugen, Hinaufklettern, Anschauen und Anfassen. Die Installation richtete sich unter anderem an Theater-PraktikerInnen und -TheoretikerInnen, an VeranstalterInnen und LehrerInnen.

Der Besuch der Installation begann noch vor dem Betreten des Raums. In einem Bauwagen auf dem Vorplatz wurden die Besucher aufgefordert, ihr erstes Theatererlebnis aufzuschreiben. Das notierte Erlebnis wurde an der Innenwand des Bauwagens angebracht. Mit dieser Erinnerung aus der eigenen Kindheit öffneten sich für die BesucherInnen die Türen zur Forschung über Kinder als Theaterpublikum. Eine Performerin, selbst Teil des Forschungsteams, begrüßte, begleitete und informierte beim Eintritt in den Theaterraum. Der Weg ins Innere der Installation führte durch ein Meer aus Papptafeln, die an durchsichtigen Fäden von der Decke hingen. Die Tafeln waren

beschriftet mit Kommentaren von Kindern, KünstlerInnen und WissenschaftlerInnen zum Kindertheater und zur Rezeptionsforschung:

Das möchte ich überhaupt gerne mit Theater auslösen, dass man sich etwas Wichtiges fragen kann und sich in krasse Situationen begeben kann, ohne dass man gerade das Leben verliert, wenn man sich falsch entscheidet. Das sind tolle Momente. Deshalb ist Theater toll – also dafür mache ich es. Stefan Colombo (Theater Sgaramusch)

Das Kind und sein wirkliches Verhältnis zur Kunst wird leicht zum Objekt der Spekulation. Kristin Wardetzky

Ja, weil Theater geht ja immer wieder. Wir haben ja auch jeden Tag Schule, da könnte auch jeden Tag Theater sein. Schulkind

Hinter dem Schildermeer eröffnete sich ein Raum, voll von verschiedenen großen Pappkartons, ca. 300 an der Zahl – Pappkartons gestapelt, geöffnet, gefüllt, verschlossen, zerdrückt – fein säuberlich und chaotisch angeordnet. Aus den Kartons heraus quollen Bahnen an Endlospapier, auf denen die Zwischenergebnisse nachgelesen werden konnten. Kinderstimmen kamen aus einigen Kartons, die von der Decke hingen. Bildschirme und Projektionsflächen zeigten Momentaufnahmen aus der Forschungszeit in den Schulklassen. Verschiedene Objekte standen als assoziative Blickfänger zu den Stücken in und um die Kartons – alles in allem: ein vollgefüllter Raum. Die Installation war unterteilt in fünf Bereiche, die sich in ihrer Gestaltung voneinander unterschieden:

1. Bereich: Teilergebnisse zum Stück *Nebensache*
2. Bereich: Teilergebnisse zum Stück *D Prinzessin uf dr Erbse*
3. Bereich: Teilergebnisse zum Stück *Die schwarze Spinne*
4. Bereich: Das Forschungslabor
5. Bereich: Forschungsfreie Zone

Die Bereiche zu den drei Inszenierungen waren assoziativ angelehnt an die Stückinhalte und die Erlebnisqualitäten des jeweiligen Stücks.

Bei *Nebensache* standen und lagen Kartons, Requisiten und Endlospapier ungeordnet am Boden. Der Besucher musste sich auf die ausgelegte Pappe niederlassen, um Inhalte zu erfahren. Im Bereich *D Prinzessin uf dr Erbse* fand er sich umringt von einer kleinen Pappmauer zwischen einer Vielzahl getürmter Kartonschachteln voll märchenhafter Accessoires. Den Bereich *Die schwarze Spinne* dominierte ein großer Kasten, in dessen schwarzem Inneren beängstigende Soundcollagen zu hören waren. An den Außenwänden hingen Kinderzeichnungen von Spinnen. Sinnliche Eindrücke und Erkenntnisse zu der jeweiligen Erlebnisqualität der Kinder im Stück verzahnten sich miteinander.

Der vierte Bereich, das Forschungslabor, war eine Auseinandersetzung mit dem Akt des Forschens selbst. Hier wurden die Erfahrungen des Forschungsteams im Umgang mit den Methoden preisgegeben. Unter anderem gaben Videoprojektionen Einblick in herausfordernde Momente während der Durchführung von teilnehmenden Beobachtungen, Interviews und freien Gestaltungsverfahren. Zusätzlich bereitgestellte Literatur lud zum Weiterforschen ein.

Im Kontrast dazu stand die forschungsfreie Zone, der Bereich 5. Ein Hochsitz mit Fernglas, umzäunt von einer hohen Mauer großer Pappkartons, bot zur Entspannung über Kopfhörer Zwitschergeräusche von Vögeln. Hier konnten sich die BesucherInnen für einige Momente herausretten aus dem Meer von überquellenden Kartons und Forschungsinhalten, bis sie den Weg durch die herabhängenden Papptafeln zurück ins Freie antraten.

But is it ABER?

Rekonstruktion eines Aha-Erlebnisses anlässlich der
performativen Installation «Der Zuspieler»
*Carmen Mörsch mit einem Wahrnehmungsprotokoll
von Anna Schürch*

I am envisioning educational inquirers who undertake the reclaiming and redirecting of history by communicating directly with the general public through research that is based in the arts. But which characteristics of art and arts-based research hold promise in this regard? Two will be highlighted here. First, I am recommending research that is «socially engaged», and second, research that is «epistemologically humble».¹

Eingeladen, einen Erfahrungsbericht mit Theoretisierung anlässlich meines Besuchs der Installation *Der Zusprieler* zu schreiben, fragte ich zunächst meine Kollegin Anna Schürch, ob sie mit mir die Installation begehen und den Text im Wechselspiel verfassen würde. Ein Grund für das Teilen der Einladung war FLAKS, *das Forschungslabor für Künste an Schulen*, das Anna und weitere KollegInnen am *Institute for Arts Education*, dem Forschungsinstitut, an dem wir arbeiten, zurzeit aufbauen.² Bei FLAKS geht es um die Potenziale der Gegenwartskünste für die Schule, für die Entwicklung der künstlerischen Fächer genauso wie für die Schulkultur. Studierende und Lehrpersonen forschen im Rahmen von durch FLAKS betreuten Lehrveranstaltungen, Masterarbeiten und Pilotprojekten entlang von Fragen, die sie innerhalb dieses thematischen Rahmens interessieren. Sie arbeiten dabei mit Aktionsforschung und anderen Methoden der qualitativen Sozial- und Erziehungswissenschaft, wobei der Zugriff auf künstlerische Herangehensweisen in allen Phasen des Forschungsprozesses – der Erarbeitung der Fragestellung, der Datenerhebung, -auswertung und -darstellung – eine Rolle spielt. Insofern stellt FLAKS die Frage nach der Produktivität der Gegenwartskünste auf zwei Ebenen: für die Schule und für die Forschung in der Schule. Nicht zuletzt geht es dabei immer wieder auch um die Frage nach der Vermittlung von Forschungsergebnissen mit künstlerischen Verfahren. Das Nachdenken über die Installation *Der Zusprieler* erschien uns aus dieser Perspektive interessant.

Die Zusammenarbeit am Text kam am Ende nicht zustande, was vor allem an meiner Arbeitsbelastung lag. Nach der Besichtigung *des Zuspierers* sandte mir Anna Schürch einen kurzen Text über ihre Wahrnehmungen bei dem Besuch, der von mir unbeantwortet blieb. Diesen möchte ich zunächst zitieren.

Der Flyer kündigt an, dass die «Ergebnisse eines Forschungsprojekts» in einer «performativen Installation» gezeigt werden. Form und Inhalt sind also benannt: Die «Ergebnisse eines Forschungsprojekts» (zum Thema «Kinder als Theaterpublikum») werden als «performative Installation» präsentiert.

Wie lässt sich diese «performative Installation» beschreiben? Was ist das für ein Darstellungsformat?

Wir werden nicht eingelassen, bevor wir nicht aus der Erinnerung unser erstes Theatererlebnis aufgeschrieben haben. Es geht darum einzutauchen, die Gedanken an den Punkt zu bringen, wo das Forschungsprojekt einsetzt. Aber nicht nur das: Während ich meine Karte ausfülle, denke ich auch an Fragebogen, an Datenerhebung. Hier werden nicht nur Ergebnisse gezeigt, hier wird auch weiter geforscht. Wenn ich schließlich losgehe, bin ich in einer Rolle irgendwo zwischen Befragter, die Auskunft geben kann zur Frage, wie sie als Kind Theater erlebt hat, und Fragender, die forschend der Frage oder ihrem eigenen Fall weiter nachgeht.

Es beginnt wie im Theaterfoyer: Dort hängen jeweils als Fotokopien aus verschiedenen Zeitungen die Rezensionen. Oder man kauft sich das Programmheft und liest, was andere über das Stück, die Inszenierung geschrieben haben. Lesarten werden skizziert, ein Thema umrissen. Hier hängen die Zitate zum Thema «Kinder als Theaterpublikum» in der Luft, Sätze auf Kartontäfelchen, an je zwei Fäden auf Augenhöhe, der ganze Eingang voll. Ich werde in Kenntnis gesetzt darüber, worum es geht, und bin gefordert, mir eine Vorstellung zu bilden vom Thema, vom State of the Art. Noch kann ich das alles nicht gedanklich durchdringen, im Nachhinein wird sich das bestimmt viel schlüssiger/flüssiger lesen und noch einmal anders erschließen, wie die Rezension auch.

Im Innern der Installation ist es mit Tageslicht definitiv vorbei, hell ist es wegen der Scheinwerfer an der Decke. Der Raum ist vollgestellt mit Kisten, man riecht es auch: von Scheinwerfern gewärmter Karton. Kisten hier, wie nach dem Umzug, als Möbel in provisorischer Ordnung, provisorischem Gebrauch, aber schon eingerichtet. In einer Ausstellung würde man das «Display» nennen: die Mobiliarien, auf, in und an denen die Exponate gezeigt werden. Hier einzelne Bildschirme, Zeichnungen, Objekte und stapelweise Text, ausgedruckt

auf dieses alte Computerpapier mit den gelochten Seitenstreifen: aus den Kisten geholt, ausgepackt arrangiert oder auch nur liegen gelassen. Texte von Theaterstücken oder sind es Interviews? Das sind doch nicht etwa die Daten des Forschungsprojekts, das ist doch nicht etwa das Archiv?! Wer hat das ausgeräumt?

Solches Scheinwerferlicht ist für Ausstellungen ungewöhnlich, ist kein Archivlicht und auch kein Arbeitslicht, es ist theatral, die «performative Installation» hat Theaterlicht, die «performative Installation» ist eine Bühne.

In der Absicht der «performativen Installation» scheint es zu sein, Material bereitzulegen und zur Verfügung zu stellen zur weiteren Behandlung. Ich kann lesen, ich könnte die ganzen Papierberge auseinanderfalten, ich kann mir auch über Kopfhörer anhören, was auf den Papierbahnen (als Transkript von Gesprächen) steht und ich kann auf Monitoren sehen, wie Kinder über Theaterstücke reden. Langsam komme ich der Frage auf die Spur, was «Kinder als Theaterpublikum» beschäftigt. Ihre Zeichnungen sind aufgehängt worden, ihre Briefe, ganze Klassensätze, Accessoires und Requisiten zur Veranschaulichung. Es gibt Materialien zu verschiedenen Stücken, jedes Stück hat seine Umgebung: eine Art Bühne, auf der die Daten (oder die Stücke?) (improvisiert) wiederaufgeführt werden könnten. Im Archiv wiederum wäre von einer Auslegeordnung die Rede, in/dank der ich mich wie im Datentext bewegen kann, arbeiten, wenn ich möchte.

Sind das die gesamten Daten? Ist alles vor Ort, was erhoben wurde? Was haben die überhaupt alles gefragt, gesammelt? Jemand hat die Datenauslage kommentiert und die Kommentare auf Post-it-Zetteln an manchen Stellen angebracht: Bereits bestehen Lesespuren und Erkenntnisse, aber ich komme noch nicht dazu, Schlüsse zu ziehen. In der «performativen Installation» ist das ganze Forschungsprojekt latent gleichzeitig da, der Ablauf zusammengerafft, geschichtet, gepackt. Ich rekapituliere: Auf einem Tisch liegt/an einer Wand etwas abseits hängt der Forschungsplan, das Konzept, step by step. Das muss ich mir jetzt erst vergegenwärtigen.³



Viele von Annas Wahrnehmungen und Fragen beim Besuch der Installation deckten sich mit meinen eigenen. Doch wurden sie bei mir überlagert, gleichsam überblendet, von einer Kettenreaktion aus berufsbiografischen Erinnerungen und einem durch deren Zusammenspiel mit der Installation evozierten Aha-Erlebnis.

Der Denkpsychologe und Sprachphilosoph Karl Bühler führte 1907 den Begriff *Aha-Erlebnis* ein, zur Beschreibung von einem *eigenartigen, im Denkverlauf auftretenden, lustbetonten Erlebnis, das sich bei plötzlicher Einsicht in einen zuerst undurchsichtigen Zusammenhang einstellt*⁴. Hundertundein Jahr später definiert der Psychologe Kjell Kühne im Ringen um Genauigkeit das Aha-Erlebnis als *schlagartiges und unwillkürliches Erkennen eines neuen, kohärenteren Zusammenhangs zwischen bekannter Information, das von einer emotionalen Reaktion begleitet ist*⁵. Mein Aha-Erlebnis in der performativen Installation *Der Zuspierer* führte zu einigen weiterführenden Fragen. Fragen über das Verhältnis von Kunst, Engagiertheit und kulturwissenschaftlicher, sozialwissenschaftlicher, erziehungswissenschaftlicher oder auch ethnografischer Forschung, welche, so meine Hoffnung, für einen Teil der LeserInnenschaft des vorliegenden Bandes interessant sein könnten. Deswegen also eine Rekonstruktion des Vorgangs.

Das Betreten der Installation *Der Zuspierer* evozierte Erinnerung Nr. 1 an eine künstlerische Installation mit dem Titel *10.000 Fäden*,

die ich im Jahr 2001 im Auftrag der geburtshilflichen Abteilung des Kreiskrankenhauses Landau an der Isar erarbeitet hatte. Als Grundlage dienten mir damals Fotografien sowie Texte und Objekte von Frauen, die ihre Kinder an diesem Ort zur Welt gebracht hatten. Ich versandte an 5000 von ihnen einen Fragebogen und ein Schreiben mit der Bitte, Material aus ihrem Familienalbum und Erinnerungsstücke für das Kunstwerk zur Verfügung zu stellen. Aus dem, was zurückkam, entwickelte ich eine fünfteilige, raumgreifende Installation für das Foyer und den Wartebereich der Abteilung. Sie verknüpfte die zugesandten Aussagen und Bilder mit meinen eigenen Analysen des Materials und machte gleichzeitig die Reflexion über den Entstehungsprozess der Arbeit teilweise sichtbar. Dabei verwendete ich neben den mir zugesandten Originalen auch Nylonschnur, Tesafilm, Fotomaterial, Computerausdrucke auf Transparentfolie, glasklare Plastikschläuche, wie sie aus dem Krankenhaus vertraut sind, und ungeöffnete Briefe mit dem Vermerk *unbekannt verzogen*, die das Krankenhaus bei der Versandaktion zurückerhielt.⁶ So wurden die Räumlichkeiten, in denen schwangere Frauen auf die Niederkunft warten und sich mit ihren Familien und FreundInnen treffen, zur Bühne, auf der Mutterschaft, Kindheit, Familie und Schwangerschaft anhand von Kunst aufgeführt und dadurch auf einer anderen Ebene als der des Alltags und des persönlichen Involviertseins als Konstruktionen wahrnehmbar und diskutierbar wurden. Die Situation der Wartenden bekam ein selbstreflexives Moment; durch den Beitrag ihrer Vorgängerinnen und durch ihre eigene Benutzung der Installation wurden sie zu deren Protagonistinnen. Dies erzeugte Emotionen, Interesse und auch Kontroversen. Über die fünf Jahre, in denen die Arbeit in der Station verblieb, kamen die Frauen zum Schauplatz zurück, um zum Beispiel einem Besuch die Installation zu zeigen, die aus zusammengesetzten, übersetzten und interpretierten existenziellen Erfahrungen ihres Lebens bestand.

Erinnerung Nr. 2 betraf die Gründe für meine damalige Entscheidung, bei dieser künstlerischen Arbeit mit Methoden wie der Fragebogenerhebung oder dem Sampling von Objekten zum Material zu kommen. Um es vorweg zu sagen: Ich nannte das damals nicht *künstlerische Forschung*, und *künstlerisch zu forschen* war auch nicht

meine Motivation. Vielmehr war es mir wichtig, dass ein Einstieg für die hauptsächlichen NutzerInnen der Arbeit möglich und attraktiv war, ohne dass ich dabei auf den Anspruch formaler Dichte und ästhetischer und inhaltlicher Komplexität verzichten wollte. Zwar war die Arbeit von einem Kunstsammler in Auftrag gegeben und von einem Kurator produziert worden, doch richtete sie sich zunächst nicht an das Kunstfeld, sondern an die BesucherInnen einer geburtshilflichen Abteilung in einem ländlichen Krankenhaus.⁷ Mit Materialien zu arbeiten, die von den AkteurInnen selbst kamen, erschien mir für die Einlösung dieses doppelten Anspruchs vielversprechend. Es ging mir also nicht um Populismus, um irgendein wie auch immer geartetes *Runterbrechen*, sondern um kontextbezogene Relevanz und um multiple Lesbarkeit. Dieser Anspruch bestand auch vor dem Hintergrund, dass ich zu diesem Zeitpunkt seit sieben Jahren als Künstlerin in der Kunstvermittlung gearbeitet hatte und mich deswegen im Zustand einer Art skeptischen KomplizInnenschaft mit den verschiedenen Öffentlichkeiten, die freiwillig oder eben auch unfreiwillig mit Kunst konfrontiert werden, befand.⁸ Diese KomplizInnenschaft bestimmte auch mein Selbstverständnis als Künstlerin maßgeblich. Ich erlebte (und erlebe) sie als fortwährende Politisierung – aus der Zwischenposition heraus blieb und bleibt mir nichts anderes übrig, als mich zu den Macht- und Herrschaftsverhältnissen im Kunstsystem reflexiv zu verhalten, mit ihnen und gleichzeitig gegen sie, vor allem aber an ihnen zu arbeiten.

Dass es soweit hatte kommen können, lag an Erinnerung Nr. 3: einem postgradualen Studium am Institut für Kunst im Kontext der Universität der Künste Berlin, in dem ich mich Mitte bis Ende der 1990er Jahre als an einer Kunsthochschule ausgebildete, mit dem Modus Atelierproduktion unzufriedene Bildermacherin zur Kulturarbeiterin hatte weiterbilden können.⁹ In diesem Studium ging es bei der Projektarbeit und Lektüre viel um das Analysieren und vor allem um das Gestalten des Verhältnisses von Kunst und – von Kunst und Theorie, Kunst und Gesellschaft, Kunst und Aktivismus, Kunst und Bildung, Kunst und Markt, Kunst und öffentlichem Raum. Es ging um eine Reflexion und Umarbeitung der für KünstlerInnen vorgesehenen Rollen.

Erinnerung Nr. 4 betraf eines der Bücher, die meine StudienkollegInnen und ich damals ausgiebig diskutierten: 1994 war der von Nina Felshin herausgegebene Reader *But is it Art? The Spirit of Art and Activism*¹⁰ erschienen. Dessen zwölf Essays bieten je unterschiedliche Perspektiven auf die Schnittstelle von künstlerischer Praxis und politischem wie sozialem Aktivismus, wie sie sich seit den 1960er-Jahren und im Zuge der künstlerischen Institutionskritik der 1990er-Jahre ausgebildet hat. Nicht wenige der im Reader besprochenen künstlerischen Positionen (wie zum Beispiel Group Material) greifen auf ethnografische und dokumentarische Verfahren zurück und dienten mir damals – bewusst oder unbewusst – als Orientierung für meine Herangehensweise bei *10.000 Fäden*. Bereits die Titelfrage *But is it Art?* deutet an, dass es in dem Band neben Beschreibung und Problematisierung vor allem auch um Legitimierung geht. Als hybride Praxis sah und sieht sich Kunst, die sich in Allianz und mit sozialen und politischen Anliegen sowie in Zusammenarbeit mit deren VerfechterInnen begibt, aus den eigenen Reihen mit dem Vorwurf mangelnder Autonomie und formaler Stringenz und damit mit der Denunziation, nicht *Kunst* zu sein, konfrontiert. Dies liegt daran, dass sie diese Allianz und Zusammenarbeit nicht nur auf der symbolischen Ebene realisiert, sondern selbst aktiv in Verhältnisse eingreift. Gleichzeitig, und das ist das Paradox, antwortet solche Kunst gerade auf eine – nicht zuletzt feministische¹¹ – Kritik an einem werkzentrierten und auf einer heroischen Vorstellung von Autonomie fußenden Kunstbegriff.¹²

Als Fünftes erinnerte ich die engagierten Diskussionen, als ich mich, ebenfalls im Jahr 2001, mit der Arbeit *10.000 Fäden* im Graduiertenkolleg *Kulturwissenschaftliche Geschlechterstudien* an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg als neues Mitglied vorstellte. Die Verknüpfung von künstlerischen Verfahren und qualitativer Forschung bildete für die KollegInnen dort einen willkommenen und keinesfalls neuen Bestandteil des Methodenrepertoires. Verbindende Klammer und Spannungsfeld war und ist dabei eine sich auf die kritische Theorie genauso wie auf die Dekonstruktion beziehende, feministisch-queer informierte und sich in diesem Sinne selbst hinterfragende Kulturwissenschaft, die im besten Fall den Anspruch ver-

folgt, *engagierte Wissenschaft* im Sinne Pierre Bourdieus zu sein.¹³ Nach Norman Denzin, einem der meistzitierten US-amerikanischen Ethnologen, wenn es um methodologische Fragen der qualitativen Forschung geht, hat sich die Hinwendung zu künstlerischen Verfahren in den Sozial- und Kulturwissenschaften ebenfalls in der Folge einer Legitimationskrise entwickelt, evoziert durch eine radikale herrschaftskritische Hinterfragung von erkenntnistheoretischen Voraussetzungen und Wahrheitsansprüchen, die in den 1960er-Jahren ihren Anfang nahm.¹⁴ Genauso wie oben für die Kunst geschildert, wird – wiederum paradoxerweise – auch bei engagierten Forschungen, die mit künstlerischen Verfahren arbeiten, durch die Fach-Community die Frage *But is it?* gestellt. Obwohl im Wissenschaftsverlag Sage Publications im Jahr 2007 ein siebenhundert Seiten starkes *Handbook of the Arts in Qualitative Research*¹⁵ erschien, muss der Beweis, dass es sich in solchen Fällen um *Forschung* handelt, im Prinzip immer wieder von Neuem erbracht werden – bei einer Praxis, die ja gerade den Absolutheitsanspruch der hegemonialen Parameter für Forschung dekonstruieren möchte.

Als sechstes und letztes Glied in meiner Erinnerungskettenreaktion fiel mir ein Text des Erziehungswissenschaftlers Elliot Eisner von 2007 wieder ein, in dem er auf die kurze Geschichte von Arts-Based Research in Education – im Fachjargon unter dem für deutschsprachige Menschen performativ anmutenden Akronym ABER bekannt – eingeht. Darin erwähnt er, dass im Jahr 1993 der erste Workshop zu ABER an der Stanford University angeboten wurde (der seither jährlich stattfindet), organisiert von der *American Educational Research Association*. Nicht zuletzt angeregt durch künstlerische Praxen an der Schnittstelle zum Aktivismus und zur Bildungsarbeit, wie sie in Nina Felshins Buch beschrieben sind, aber auch durch den bereits existierenden Zugriff der Sozial- und Kulturwissenschaften auf künstlerische Verfahren, begann sich nun auch die Erziehungswissenschaft für diese zu interessieren. Und auch bei ABER ging (und geht) es um die Suche nach Antworten auf vergleichbare Herausforderungen: die grundsätzliche Hinterfragung der disziplinären epistemologischen Voraussetzungen; die Einsicht in das Spannungsverhältnis zwischen progressiven und kritischen Pädagogiken auf der einen

Seite und einer vom Ziel immer weiter zu optimierender Kontrolle, Disziplinierung und Leistungsüberprüfung geleiteten, als Herrschaftstechnik agierenden erziehungswissenschaftlichen Forschung auf der anderen; die Unzufriedenheit mit der Beziehung zwischen der Forschung und ihrem Praxisfeld und der daraus resultierende Wunsch nach Kooperation und Partizipation, sowie ein Problem der Vermittlung – zum Beispiel angesichts der Berichterstattung und der Forderungen in Bezug auf Schule in den Mainstreammedien und deren Einfluss auf die Bildungspolitik. Eliot Eisner selbst versuchte bereits 1991 von *Kunst* nach *Pädagogik* Analogien herzustellen, indem er beispielsweise *Pädagogisches Kennertum* und *Pädagogikkritik* (educational connoisseurship/educational criticism) als Voraussetzung für eine qualitätsvolle erziehungswissenschaftliche Forschung postulierte.¹⁶ Jüngere VertreterInnen von ABER suchen einen der Kunst und ihrer Machteffekte gegenüber reflexiveren Zugang – sie interessieren sich zum Beispiel für die Performativität des Lehrens und der Schule als System, die wiederum mit performativen und partizipativen Zugängen erforscht wird, oder für die Nutzung künstlerischer Verfahren für die Darstellung, Vermittlung und Diskussion von Forschungsergebnissen über die Wissenschaftscommunity hinaus.¹⁷ Unnötig zu erwähnen, dass auch ABER sich innerhalb der von den Kognitions- und Neurowissenschaften dominierten erziehungswissenschaftlichen Forschung immer wieder neu legitimieren muss – der gleiche innere Widerspruch wie in den anderen genannten Feldern.

Mein Aha-Erlebnis lag im *schlagartigen und unwillkürlichen Erkennen* dieser geteilten Paradoxie, dieser geteilten Präkarität in Bezug auf die Legitimität im jeweils eigenen Lager als Antriebskraft. Sie resultiert aus dem geteilten und nicht hintergehbaren Interesse an der herrschaftskritischen Reflexion und Dekonstruktion der eigenen erkenntnistheoretischen Voraussetzungen und ihrer Machteffekte, an Vermittlung über den jeweiligen Betrieb hinaus und an einer Komplizenschaft mit dem Publikum, der aktivistischen Basis, der pädagogischen Praxis. Die emotionale Reaktion, die dieses *Herstellen eines neuen, kohärenteren Zusammenhangs zwischen bekannter Information* in meinem Fall begleitete, war Erleichterung.

Denn mir wurde im nächsten Schritt klar, worin mein massives und bis dato dennoch diffuses Unbehagen herrührt, wenn derzeit an Kunsthochschulen von *künstlerischer Forschung* die Rede ist und ich immer mal wieder dazu aufgefordert werde, an der Festschreibung einer Definition derselben mitzuwirken. Bisher wusste ich dazu nur, dass ich ein Problem mit der Disziplinierung künstlerischen Handelns durch die bürokratischen Zurichtungen im Zuge der Bologna Reform habe. Aber mein Unbehagen geht an dieser Stelle tiefer, wie mir mein Aha-Erlebnis klar vor Augen führte. Es resultiert aus den Implikationen der Behauptung des Neuen, dem Beharren auf einem Alleinanspruch, der in diesem Fall in der Abgrenzung zu einer sogenannten *Wissenschaftlichen Forschung* liegt. *Künstlerische Forschung* muss, so scheint es, zurzeit unbedingt ganz anders sein als *Wissenschaftliche Forschung* – ungeachtet der Tatsache, dass es nur schon in den Disziplinen, die in meiner berufsbiografischen Erinnerungskette aufgeblitzt sind, seit mindestens 20 Jahren die Arbeit mit künstlerischen Verfahren gibt. Die momentanen VerfechterInnen der *Künstlerischen Forschung* müssen sich eine von dieser devianten Geschichte bereinigte *Wissenschaftliche Forschung* erst konstruieren, um sich im nächsten Schritt als das ganz Andere behaupten und als solches legitimieren zu können.

Was mir daran fatal erscheint, ist, dass der oben beschriebene Anspruch einer kritischen, selbstreflexiven und engagierten Forschungs- und Kunstpraxis, welcher die gegenseitigen Zugriffe (von der Kunst in die Wissenschaft und von der Wissenschaft in die Kunst) überhaupt erst motiviert hat, durch das momentane Beharren auf einer vermeintlichen *unique selling proposition künstlerisch* im Gegensatz zu *wissenschaftlich* neutralisiert wird.

Es handelt sich im Wortsinn um ein reaktionäres Geschehen, das zu längst dekonstruierten Konzepten von *Kunst* und *Wissenschaft* zurückzustreben scheint, das Oppositionen wieder aufrichten will, die ich (und sicher nicht nur ich) in meiner eigenen Berufsbiographie in dieser simplen Binarität kaum erlebt habe – so lange sind sie schon Schnee von gestern.

Eliot Eisner spricht in dem oben erwähnten Text von *five tensions*¹⁸, welche die Arbeit im Kontext von ABER-Projekten strukturieren:

1. zwischen dem Gebrauch deutungsöffener Formen und dem Wunsch nach Verständlichkeit;
2. zwischen dem Singulären der Forschungssettings und dem Wunsch nach Verallgemeinerbarkeit und Übertragbarkeit;
3. zwischen ästhetischer Formgebung und der Notwendigkeit des Dokumentarischen;
4. zwischen dem Wunsch, durch die Forschung immer neue, genauere und komplexere Fragen zu generieren, und dem Wunsch, durch sie valide Antworten für die Praxis zu erhalten;
5. zwischen der deklarierten Nutzlosigkeit künstlerischer Produktion und der deklarierten Nützlichkeit erziehungswissenschaftlicher Forschung.

Meine Erinnerung an die Installation *Der Zusprieler* lässt bei mir die Vermutung aufkommen, dass die von Eisner angeführten Spannungsverhältnisse auch für dieses Projekt virulent waren. Aber ist es deswegen ABER?

Aus meiner Sicht ist diese Frage unwichtig. Interessanter als an ontologischen Definitionen zu basteln und disziplinäre Zuweisungen zu tätigen, finde ich es, Praxen aus verschiedenen Bereichen der Wissensproduktion, die sich den oben formulierten Ansprüchen verpflichtet fühlen, mehr als es bisher geschehen ist, in einen kritischen Austausch zu bringen. Sich gemeinsam um Genauigkeit, Zeit und Konzentration zu bemühen, um in produktiven Spannungen zu arbeiten (und sie zu bearbeiten), die, so meine These, für alle kritisch agierenden Projekte an den vielfältig ausgebildeten Schnittstellen von Kunst, Forschung, Pädagogik und Aktivismus konstitutiv sind.

- 1 Tom Barone, «How arts-based research can change minds», in: Melissa Cahnmann-Taylor, Richard Siegesmund (Hg.), *Arts-Based Research in Education. Foundations for Practice*, New York 2008, S. 35.
- 2 Erni Danja, Sascha Willenbacher und in Zukunft eine weitere Kollegin/ein weiterer Kollege aus der Schulmusikforschung.
- 3 Anna Schürch leitete diesen Bericht mit folgenden Fragen ein: *Was macht die Präsentation sichtbar und wie? Welchen Stellenwert im Forschungsprozess nimmt die Präsentation ein? Geht es um das Ausstellen der Daten, um das Aufbewahren der Daten, um eine Form der Auswertung? Wie und worin unterscheidet sich die Präsentation von anderen Formen der Wissensaufbereitung? Inwiefern werden Erkenntnisse vermittelt? Welche Rolle kommt dem Publikum zu?* Diese Fragen werden in meinem Text teilweise implizit mitverhandelt.
- 4 Karl Bühler, *Tatsachen und Probleme zu einer Psychologie der Denkvorgänge*, Bände I–III, Archiv für die gesamte Psychologie, 9, 1907, S. 297–365.
- 5 Kjell Kühne, *Das Aha-Erlebnis*, Universität Heidelberg 2008, Diplomarbeit, <http://www.share.ovi.com/download/kjell79.11136> (Zugriff am: 24.03.2009).
- 6 Eine Dokumentation der Arbeit findet sich unter <http://www.kunstkooperationen.de/proobjekte/zehntausendfaeden.htm> (Zugriff am: 20.12.2001).
- 7 Auftraggeber war Dr. Bernd Probach, der Leiter der Abteilung. Kuratiert wurde die Arbeit von dem Berliner Kunsthistoriker und Ausstellungsmacher Marvin Altner.
- 8 Ein Zustand, der inzwischen chronisch geworden ist.
- 9 <http://www.kunstimkontext.udk-berlin.de/> (Zugriff am: 20.12.2001).
- 10 Nina Felshin, *But is it Art? The Spirit of Art and Activism*, San Francisco 1994.
- 11 Vgl. z. B. Kathrin Hoffmann-Curtius, Silke Wenk (Hg.), *Mythen von Autorschaft und Weiblichkeit im 20. Jahrhundert*, Marburg 1997.
- 12 Der Kunsttheoretiker Michael Lingner spricht in diesem Zusammenhang von *post-autonomer/heautonomer Kunst* oder *Handlungskunst*. Michael Lingner, «Gegenwartskunst nach der Postmoderne. (Heautonome Handlungskunst)». in: Kulturamt der Stadt Jena (Hg.), *Kunst – Raum – Perspektiven. Ansichten zur Kunst im öffentlichen Raum*, 1997, http://ask23.hfbk-hamburg.de/draft/archiv//ml_publicationen/kt97-6.html (Zugriff am: 20.12.2001).
- 13 http://www.engagiertewissenschaft.de/de/inhalt/Fuer_eine_engagierte_Wissenschaft_Die_letzte_Rede_von_Pierre_Bourdieu (Zugriff am: 23.1.2012).
- 14 Norman Denzin, Yvonna Lincoln (Hg.), «The Seventh Moment: Out of the Past», in: Diess.: *The landscape of qualitative research: theories and issues*, London 2003, S. 611–638.
- 15 J. Gary Knowles, Ardra L. Cole (Hg.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research*, London 2008.
- 16 Eliot Eisner, *The enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*, New York 1991.
- 17 Vgl. dazu aktuell das Projekt *facing the differences* von der Abteilung für künstlerisches Lehramt der Akademie der Bildenden Künste Wien, <http://www.facingthedifferences.at> (Zugriff am: 27.1.2012).
- 18 Eliot Eisner, «Persistent Tensions in Arts Based Research», in: Cahnmann-Taylor, Richard Siegesmund (Hg.), *Arts – Based Research in Education. Foundations for Practice*, New York 2008, S. 25. Die Übersetzung stammt von der Autorin und ist sinngemäß, nicht wörtlich.

Autorinnen und Autoren

Charlotte Baumgart ist Schauspielerin und Theaterpädagogin am Theater Strahl in Berlin und leitet seit 2011 das Berliner Kooperationsprojekt TUKI Theater und Kita. Von 2006 bis 2010 arbeitete sie als selbstständige Theatermacherin in der Schweiz. Von 2008 bis 2011 war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am IPF der Zürcher Hochschule der Künste. Charlotte Baumgart ist Gründungsmitglied des Kindertheaters *Kompanie Kopfstand*. Sie studierte *Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis* an der Universität Hildesheim.

Julia Bihl ist seit 2008 Schauspielerin und Regisseurin in der Schweiz, in Deutschland und in Liechtenstein. Sie war von 2009 bis 2011 wissenschaftliche Mitarbeiterin am IPF der Zürcher Hochschule der Künste und ist seit 2004 Mitglied des Künstlerischen Leitungsteams von *Kompanie Kopfstand – Theater für ein junges Publikum*. Sie studierte Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis an der Universität Hildesheim.

Michael Fraiss arbeitete von 2005 bis 2007 am *Institut für Evaluation und Qualitätsentwicklung* an der Leuphana Universität Lüneburg und ist seit März 2007 an der PH Zürich. Er leitet die Evaluationsstelle ESOB. Seine Arbeitsschwerpunkte umfassen die wirkungsorientierte Prozesssteuerung von Evaluationsprojekten, die Entwicklung von Evaluationsdesigns und Durchführung von Evaluationen in verschiedenen Feldern der Bildung und des Lernens, Schulentwicklung sowie Evaluationsforschung.

Annina Giordano-Roth ist seit 2006 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Darüber hinaus ist sie seit 2011 Dozentin für Theaterpädagogik an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen und seit 2004 Mitglied des Künstlerischen Leitungsteams von *Kompanie Kopfstand – Theater für ein junges Publikum*. Sie studierte Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis an der Universität Hildesheim.

Dr. Bina Elisabeth Mohn (Berlin) studierte Kulturanthropologie, Visuelle Anthropologie und Wissenschaftssoziologie. Sie hat über die Spielarten des Dokumentierens nach der Repräsentationskrise promoviert (Dr. phil.) und ist die Begründerin der Kamera-Ethnographie. Als freie Forscherin und Filmemacherin produziert sie beobachtende Video-Studien zum Lernen, Spielen, Forschen und Arbeiten. Siehe: www.kamera-ethnographie.de

Carmen Mörsch ist Leiterin des *Institute for Art Education* am Departement *Kulturanalysen und Vermittlung* der Zürcher Hochschule der Künste. Die Künstlerin, Vermittlerin und Kulturwissenschaftlerin führt seit 1993 Projekte in der Kunst, Kunstvermittlung und in kultureller Bildung durch und betreut seit 2001 auch Forschungs- und Entwicklungsprojekte in der Kulturvermittlung. Von 2004 bis 2008 war sie Juniorprofessorin an der Fakultät Sprach- und Kulturwissenschaften, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Dr. Mira Sack ist Professorin an der Zürcher Hochschule der Künste und Leiterin des Bachelor-Studiengangs Theater. Die Erziehungswissenschaftlerin und Theaterpädagogin lehrt und forscht an der Schnittstelle von Theorie und Praxis mit dem Fokus auf Probenprozessen, Lehr-Lern-Interaktionen und Formen zeitgenössischer Theaterpädagogik und Kunstvermittlung.

Dr. Geesche Wartemann ist Professorin für Ästhetik des Kinder- und Jugendtheaters an der Universität Hildesheim. Schwerpunkte ihrer Forschung und Lehre sind die Ästhetik des Kinder- und Jugendtheaters, Konzepte der Theatervermittlung sowie Strategien und Formen der Interaktion zwischen Künstlern und jungen Zuschauern in Proben und Aufführungen des zeitgenössischen Kinder- und Jugendtheaters.

Hinweise zu den Bildern

B1–B3: Bilder aus der Inszenierung *Nebensache*, © Tom Pingel.

B4–B5: Bilder aus der Inszenierung *D Prinzessin uf dr Erbse*,

© Fredy Kunz

B6–B9: Bilder aus der Inszenierung *Die schwarze Spinne*,

© Bruno Bühler

B10–B13: Fotos aus den freien Gestaltungsverfahren,

Dokumentationsmaterial Schule

B14–B17: Kinderzeichnungen zum Thema *Wo ist die Spinne*

heute?, ebd.

B18–B23: Briefe der Kinder, ebd.

B24–B28: Bilder aus der Installation *Der Zuspierer*,

© Stephan Rappo, IPF

S. 260–267: Videostills aus der DVD *Rezeption machen*

© Bina Elisabeth Mohn, IPF, IVE

Impressum

© 2012 für diese Ausgabe: Zürcher Hochschule der Künste
Alle Rechte vorbehalten. Jede Form der Vervielfältigung,
Mikroverfilmung oder Einspeicherung und Verarbeitung in
elektronischen Medien nur mit schriftlicher Genehmigung
des Institute for the Performing Arts and Film.

Herausgeber: Mira Sack, Anton Rey
IPF, Institute for the Performing Arts and Film,
Leitung: Anton Rey
Departement Darstellende Künste und Film, ZHdK
Direktion: Hartmut Wickert
Redaktion: Mira Sack
Redaktionelle Mitarbeit: Charlotte Baumgart,
Annina Giordano-Roth
Lektorat: Urte Reckowsky, Rebecca Schmalholz
Gestaltungskonzept: Julia Bihl, Monika Gysel,
Jeannine Herrmann
Grafik Design: Jeannine Herrmann
Bildbearbeitung: Rita Lehnert

DVD: *Rezeption machen. Beobachtungen zur Rezeptionsforschung
im Theater für Kinder*, Bina Elisabeth Mohn, Göttingen 2011
Vertrieb: Institut für Visuelle Ethnographie. Bestell-Nr.: IVE 14051
© IPF, IVE

Druck und Bindung: OK Haller Druck AG, Zürich
Papier: Normaset Puro, naturaweiß, matt 120g/m² und Coloracion,
FSC, Hawaii/intensivgelb, matt 80g/m² (Inhalt), Cyclus Offset,
weiß, matt, 300g/m² (Umschlag)

1. Auflage, September 2012
ISBN 978-3-906437-38-5
Gessnerallee 11, 8001 Zürich
ipf.zhdk.ch, www.subtexte.ch
info.ipf@zhdk.ch

