

**Karola Wenzel: Arena des Anderen. Zur Philosophie des Kindertheaters**  
Schibri 2006

Karola Wenzel beginnt mit einer historisch-systematischen Darstellung von Begründungszusammenhängen für Kindertheater und darin eingelagerten Ausführungen zur Geschichte; Interpretationen von Kinderspiel und Kindertheater leiten über zu einem philosophischen Teil, der auf der Grundlage des Philosophierens mit Kindern und der Philosophie des Anderen von Levinas eine zweite, tiefer greifende Interpretation des Theaters mit Kindern unternimmt und dabei insbesondere das „generationale“ Verhältnis Spielleiterin-Spieler als Fundamentum einer weder „defizitären“ noch „musealen“ Ansicht vom Kind vorstellt.

Dabei wird eine vierfache Verbindung des Kindertheaters zur **Philosophie** entwickelt:

- Kindertheater als ein existentielles Theater stellt philosophische Fragen. Und weil auch ein Kind „wissen will, was vor uns war und was nach uns sein wird ... warum die Welt ist“ und (sich) fragt: „Was tröstet mich...“ will die Autorin „in der vorliegenden Arbeit zeigen, inwiefern das Theaterspiel eine solchermaßen tröstende Forschungsreise darstellen kann. Dabei soll das Spiel nicht ein weiteres Mal für einen Zweck, hier also für den Trost instrumentalisiert werden. Ich sehe vielmehr im Theater als einer Kunstform die Möglichkeit einer grundlegenden Auseinandersetzung mit Welt, die Möglichkeit eines gemeinsamen Philosophierens aufgehoben“(S. 10 f). „Dazu gehört der Ausdruck des Alltags, der kleinen Dilemmata und der Kommunikation genauso wie die großen philosophischen Fragen. Nicht selten sind die letzteren bereits in ersteren aufgehoben“ (11). Mit anderen Worten: „Theater ist in dieser Hinsicht ein umfassender Prozess des Verstehens von und der Erkenntnis über Welt, gemeinsamen und individuellen Erfahrungen, Kommunikationen und Verhältnissen, aus dem auch die Philosophie nicht auszuschließen ist“ (142).
  - Zum zweiten konstatiert und untersucht Wenzel Ähnlichkeiten zwischen dem Theaterspielen von Kindern und dem Philosophieren mit Kindern und formuliert als die ihre „Arbeit leitende Frage ...: Inwieweit kann das ‚Philosophieren mit Kindern‘ dazu beitragen, Theater mit Kindern als eigenständige Kunstform zu verstehen, derer die Kinder sich in ihrer Auseinandersetzung mit der Welt bedienen können?“ (12).
  - Drittens wird das Verhältnis zwischen Spielleiterin und Spielgruppe unter Bezug auf „die Philosophie des Anderen von Levinas“ (16) und „Das Andere‘ in der Pädagogik“ (122 ff) problematisiert. Wie wichtig Levinas für die Arbeit von Wenzel ist, wird schon im Titel „Arena des Anderen“ dokumentiert.
  - Und viertens nutzt Wenzel das Wort Philosophie, so z.B. im Untertitel „Zur Philosophie des Kindertheaters“, nicht im vollen Wortsinn, sondern eher in der Art des englischen Wortgebrauchs („What’s your philosophy?“, also philosophy = (Welt)Anschauung), synonym etwa mit Konzept (vergl. S. 24, wo von der „Entwicklung eines eigenen Konzeptes, einer eigenen Philosophie der theaterpädagogischen Arbeit mit Kindern“ zu lesen ist).
- Jedenfalls: es geht Wenzel um ein gewichtiges, ein gehaltvolles Theater.

Vorbemerkungen

Zur Rezension: Eine Warnung vorweg! Die Rezension wird lang und ausführlich, weil Wenzels Untersuchung ein bedeutsames Thema behandelt, weil im historisch-

systematischen Teil viele Ungenauigkeiten zu monieren und zu besprechen sind, weil trotz dieser Monita die Arbeit eminent wichtig ist: sie arbeitet den Rang von Kinderspiel und Kindertheater durch den Bezug zur Philosophie überzeugend heraus und legt sensible, qualitätvolle Interpretationen vor.

Zur Terminologie: Leider macht die subjektiv-nonchalante Behandlung der Terminologie den Zugang zu den Interpretationen schwierig. Zwar beanstandet die Verfasserin „leichtfertigen Umgang mit dem Begriff ‚Spiel‘“ (46); sie weist darauf hin, dass der Begriff Kindertheater „sehr unterschiedlich definiert wird“ (12), dass darunter „sehr unterschiedliche Begriffsverständnisse subsumiert“ werden (24) und präzisiert (??) den eigenen Sprachgebrauch: „Ich werde also im Folgenden vom ‚Theater mit Kindern‘ sprechen, wenn ich das Theater meine, in dem Kinder selbst spielen und von dem Überbegriff ‚Kindertheater‘, wenn ich sowohl Theater *für* als auch *von* Kindern meine“ (25).

Ich finde es zwar sehr sympathisch, dass es „nicht darum gehen (soll), an den Fassaden der Begriffe zu arbeiten, sondern darum, die inneren Qualitäten herauszuarbeiten ...“ (25); einleuchtend aber finde ich die Zusammenfassung eines Theaters „*für* als auch *von* Kindern“ unter einem Überbegriff (Übergriff), jedenfalls an dieser Stelle, nicht.

Zumal weitere Bezeichnungen auftauchen. So geht es im „Theater mit Kindern“ (Kapitel 3) um „Fragestellungen und Problemstellungen des Theaterspielens mit Kindern“ (24), ist vom „Ursprung allen Spielens und Theaterspielens, dem Kinderspiel“ die Rede (86, 15, ähnlich Peter Slade, 94), werden „das spontane Spiel im Kindesalter“ (25), die „Arbeit mit Kindern“ (z.B. bei Asja Lacis, 27) und die „Theaterarbeit mit Kindern“ (86) genannt. Sutton-Smith steuert „das Phantasiespiel der Kinder“ bei (103), Guss beschreibt die „ästhetischen Strukturen des freien Spiels von Kindern“ (15). Bei ihr gibt es außerdem „dramatische Spielformen von Kindern“ (98), die „Kultur des dramatischen Kinderspiels“ (101), „das Spiel der Kinder“ (103); sie geht „zudem davon aus, dass die theatral-ästhetischen Formen im Spiel der Kinder nicht gleichzusetzen sind mit dem Theaterspiel von Kindern“ (112) - (noch einmal in Klammern: Die Norwegerin Faith Gabrielle Guss hat offensichtlich wichtige Arbeiten über Children's ‚Play-culture‘ und Children's ‚Play-drama‘ geschrieben, auf deren Qualitäten ich noch zu sprechen komme, aber) die vielerlei ähnlichen, jedoch unterschiedlichen Bezeichnungen führen zunächst nur ins Vage, Ungefähre.

Das wird noch ärgerlicher, wenn deutlich wird, was NICHT als Terminus auftaucht. Rollenspiel etwa wird in der Begriffsdiskussion nicht genannt (25), es taucht fast nur in Zitaten auf (29 bei Ruping/Schneider, 59 bei Ebert/Paris; 56 bei Smilansky das „soziale Rollenspiel des Kindes“). Interaktionsspiel wird gar nicht genannt. Es dominiert also die fatale Neigung, mehrere (beinahe alles) umfassende Begriffe zu gebrauchen, die nicht klar differenziert, sondern häufig schlichtweg synonym gebraucht werden (oder sich erst langsam erschließen, vergl. weiter unten die bemerkenswerte Terminologie von Guss).

Ähnlich locker verfährt Wenzel mit der Frage des Alters. Es geht um Kindertheater, aber: „Es würde nun dem Inhalt, den Aussagen und den Thesen der Arbeit widersprechen, wenn ich das Alter der Kinder in den Gesprächen genau angeben würde“ (23); sie verzichtet also vielfach bewusst auf Präzision, bezieht aber immer wieder JUGENDLICHE mit ein und kommt doch nicht umhin, ab und an genauere (9, 94, 95, 108) oder ungefähre Altersangaben zu machen (Grundschule 87; 6. Klasse 37; Jugendliche 26 f, 30, 56, 86, 95; Jugendclubs 25). Dabei geht es Wenzel vor allem darum, dass „Kinder in erster Linie als Andere“ zu begreifen sind: „Sie sind zuerst Andere und dann sind sie Kinder ...“ (23). Freilich: auch sie muss „die allgemeingültige Separation zunächst annehmen“ (23), sich dem allgemeinen

Dilemma unterwerfen, dass Wechselwirkungen und Einflüsse erst dann formulierbar sind, wenn Faktoren getrennt werden – die „eigentlich“ nicht zu trennen sind.

Fazit: Die unklare Terminologie weicht die Strukturen auf; sie erleichtert den Zugang zu der Arbeit nicht; sie verstellt das Verständnis, weil nur ungefähr deutlich wird, worauf sich die Aussagen beziehen.

## 1.

1.1 Die Unklarheiten verstärken sich im zwitterhaften **historisch-systematischen Teil** der Arbeit. Wenzel nutzt die Systematisierung der „Begründungszusammenhänge“ von Ulrike Hentschel als „Arbeitsgrundlage“ und verschränkt sie „mit der historischen Perspektive auf die theaterpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“ (30). Sie will versuchen, „für die eigene Arbeit sowohl die historischen wie die aktuellen Entwicklungslinien des Theaters mit Kindern zu klären“ (30).

Zwar will sie „keine Geschichte des Kindertheaters“ vorlegen, sondern „eine Analyse der mehr oder weniger offen liegenden Gründe, warum Kinder Theater spielen sollten“ (14, vergl. 13), will aber doch „zur Diskussion um eine Geschichte des Kindertheaters beitragen. ... Damit ergeben sich freilich auch kritische Anmerkungen an die Darstellung der theaterpädagogischen Geschichte in Deutschland“ (14). Weil, so Wenzel, die „didaktischen Begründungszusammenhänge ... ihre Wurzeln in der Antike und in den kirchlich geprägten Schulsystemen des Mittelalters“ haben, will sie „die Entwicklungslinien von Antike und Mittelalter einbeziehen“ (31), wohl wissend, dass „eine wirklich grundlegende historische Forschung über Theaterpädagogik ... sich in Deutschland erst konstituieren“ muss (69).

Wir haben also einerseits eine Systematisierung von Begründungszusammenhängen bzw. von „Intentionen ... Die Intentionen werden ... mit dem Fortschritt der Geschichte immer vielfältiger“ (31). Andererseits wird Historisches, werden historische Exkurse in die Begründungszusammenhänge eingelagert. Oder umgekehrt? „Mit der Historisierung der Intentionen ergibt sich eine chronologische Gliederung“ (31).

Ein solcher Ansatz muss notwendig (wie will jemand ohne fundierte Vorarbeiten, sich stützend auf Tertiärliteratur, kaum jemals Quellen zitierend, auf 60 Seiten „die Entwicklungslinien von Antike und Mittelalter einbeziehen“ und bis in die Gegenwart hinein fortführen?) scheitern; das Ergebnis ist, sagen wir es grob, weithin ungenau, manchmal falsch, manchmal unverständlich verknappt.

Ich greife eine Reihe von Einzelpunkten heraus und beginne mit dem Begriff

- **Drama.** Auf S. 34 ist 'Drama' „bei den Griechen mit ‚heilige Handlung‘ zu übersetzen“; das griechische Wort drama aber heißt 1. Tat, Handlung, 2. Schauspiel; es gehört zum Verb drao = 1. tun, Dienste leisten, 2. ausführen, vollbringen, verüben. Einigermaßen richtig (und vage) heißt es auf S. 49: „Bewusst wählt er (Peter Slade) den Begriff ‚Drama‘, dessen Übersetzung aus dem Griechischen das Handeln impliziert.“

- **Antike:** Unter der Überschrift „Religion und Mythos“ geht es um „griechische Götter“ (32), den „Fächerkanon der hellenistischen Schule ... das Fach Religion“ (33), gleich anschließend um **Platon** und seine „insgesamt sehr widersprüchliche Haltung zum Theater“, „seine Abneigung gegen das Theater“, die „absolut hohe Bedeutung, die er den Künsten, dem Chortanz, der Musik und dem in griechischer Zeit damit engverbundenen Theater auch für die Erziehung zukommen lässt“ (33), um seinen

„Abstand zu Dichtung und Theater“ (34, hier zitiert Wenzel Braanaas). Das ist leider alles nur ungefähr richtig.

Klarer könnte das Verhältnis der griechischen Antike zum Theater werden, wenn zunächst deutlich unterschieden wird zwischen griechischer „Wirklichkeit“ (wie genau auch immer wir sie kennen – auf jeden Fall aber müssten Unterschiede gemacht werden z.B. zwischen Sparta und Athen) und utopischen Staatsentwürfen - wie dem von Platon in den „Gesetzen“, Nomoi, und im „Staat“, Politeia. Darin geht er wie Aristoteles davon aus, dass Theater wirkt; wie bei Tanz und Musik akzeptiert er für seinen Idealstaat bestimmte Formen (Inhalte, Rollen, Stimmungen) und will andere verbieten. Dazu einige Zitate:

1. Platon plädiert für Spiel in der Ausbildung; man müsse „die Form der Belehrung nicht als einen Zwang zum Lernen einrichten“, weil „kein Freier irgendeine Kenntnis auf knechtische Art lernen muss. Denn die körperlichen Anstrengungen, wenn sie auch mit Gewalt geübt werden, machen den Leib um nichts schlechter, in der Seele aber ist keine erzwungene Kenntnis bleibend. ... Nicht also mit Gewalt, ... sondern spielend beschäftige die Knaben mit diesen Kenntnissen“ (Politeia, 7. Buch, Kap. 16, 536 d).
2. Platon erklärt nicht nur das Theater, sondern „die gesamte musische Kunst für eine nachahmende und nachbildende“ (Nomoi, 2. Buch, Kap. 10, 668 a).
3. Genau wie Aristoteles ist auch Platon davon überzeugt, dass von Nachahmungen starke Wirkungen ausgehen. „Oder hast du nicht bemerkt, dass die Nachahmungen, wenn man es von Jugend an stark damit treibt, in Gewohnungen und in Natur übergehen, es betreffe nun den Leib oder die Töne oder das Gemüt?“ (Politeia, Drittes Buch, Kap. 8, 395 d).
4. Deshalb sind beim Tanz nur ... „zwei verschiedene Gattungen“ zuzulassen: „die eine ernste ist die schöner, im Kampfe und großen Kraftäußerungen begriffener Körper sowie einer männlichen Seele; die andere dagegen einer fröhlichen Gedeihens und mäßiger Sinnenlust sich erfreuenden besonnenen Seele. Einen solchen Tanz könnte man seinem Wesen nach wohl einen friedlichen nennen. Die kriegerische Gattung aber ... Waffentanz“ (Nomoi, 7. Buch, Kap. 18, 814 e).
5. Weshalb auch „in den Staat nur der Teil von der Dichtkunst aufzunehmen ist, der Gesänge an die Götter und Loblieder auf treffliche Männer hervorbringt“ (Politeia, 10. Buch, 7. Kap. 607 a).
6. Auch die „Auswahl zuzulassender Tonarten und Musikinstrumente“ wird im „Staat“ diskutiert (3. Buch, 10. Kapitel). „Klagen und Jammer ... sind auszuschließen; denn sie sind schon Weibern nichts nütze, die tüchtig werden sollen, geschweige Männern“ (398 d, e). Es bleibt also „jene Tonart übrig, welche dessen Töne und Silbenmaße angemessen darstellt, der sich in kriegerischen Verrichtungen und in allen gewalttätigen Zuständen tapfer beweist, und der sich, wenn es misslingt oder wenn er in Wunden und Tod geht oder sonst von einem Unglück befallen wird, in dem allen wohlgerüstet und ausharrend sein Schicksal besteht“ (399 a). Dazu eine zweite Tonart „für den, der sich in friedlicher und nicht gewaltsamer, sondern gemächlicher Tätigkeit befindet... der vernünftig handelt und nicht hochfahrend sich beweist, sondern besonnen und gemäßigt ... Diese beiden Tonarten, eine gewaltige und eine gemächliche, welche der Unglücklichen und Glücklichen, der Besonnenen und Tapferen Töne am schönsten nachahmen werden, diese lasse mir“ (399 b, e). „Also bleiben dir die Lyra übrig und die Kithara und diese sind in der Stadt zu brauchen“ (399 d).
7. Ganz ähnlich erfolgt auch die Auswahl dramatischer Nachahmungen im 8. Kapitel: „Allein die Darstellung des Männlichen, Besonnenen und Guten ist den Wächtern erlaubt“. Weil „die Wehrmänner uns von allen Geschäften entbunden nichts anderes schaffen sollen, als nur die Freiheit des Staates recht vollkommen, und nichts betreiben, was nicht hierzu beiträgt: so dürfen sie eben gar nichts anderes verrichten oder nachahmend darstellen; wenn aber darstellen, dann mögen sie nur, was dahin gehört, gleich von Kindheit an nachahmen, tapfere Männer, besonnene, fromme, edelmütige und anderes der Art, Unedles aber weder verrichten noch auch es nachzuahmen geschickt sein, noch sonst etwas Schändliches, damit sie nicht von der Nachahmung das Sein davontragen“ (Politeia, 3. Buch, 395 c).
8. Durch Zensur und Strafen sollen Verstöße gegen „Vorschrift und Richtschnur für die Kunst der Musen“ rigoros geahndet werden: „Der Dichter dürfe in seinen Dichtungen nicht von dem abweichen, was gesetzmäßig und recht im Staate oder was schön und gut ist, und es sei ihm nicht gestattet, früher einem gewöhnlichen Bürger was er dichtete zu zeigen, bevor er es den dazu bestellten Richtern und Gesetzeswächtern zeigte und ihren Beifall erlangte“ (Nomoi, 7. Buch, Kap. 9, 801 d).

- **Bilderverehrung:** „Mit der Durchsetzung (des Christentums) als Staatsreligion des römischen Reiches im Jahre 381 wurden viele Theater und Spielstätten geschlossen“, so Wenzel mit Bezug auf Brauneck (34). Dieses Faktum wird zusammengebracht mit einer Eigenart des Christentums, „einer Religion, in der es als Sünde galt, sich ein Bild von Gott zu machen“ (34). Bilderverbot als Ursache für die Schließung der römischen Theater in christlicher Zeit? Sortieren wir: Bei Zoroaster, Moses, Mohammed werden Bilderdienst und Darstellung der Gottheit verworfen. Im zunächst noch „mosaischen“ Christentum gab es anfangs nur symbolischen Bilderschmuck; gnostische Sekten hatten aber schon im 2. und 3. Jh. Christusbilder. Dann gab es Bilder, es gab Bilderverbote, im 8. und 9. Jh. einen heftigen Bilderstreit. Schließlich setzten sich die „Bilderfreunde“ durch. Mit der Schließung der Theater hatte all dies kaum etwas zu tun. Dessen Ablehnung durch das frühe Christentum hat andere Gründe.

Ich verweise auf **Tertullian**, *De spectaculis* (Reclam 1988) mit seinen Hauptthesen: Spiele sind Ausdruck heidnischen Götzendienstes (Kap 5-13), sie sind mit der Moral des Christentums nicht zu vereinen (Kap. 14-27), sie sind irdisches Scheinvergnügen, nicht wahre voluptas (Kap. 28-30). „Wenn nun aber feststeht, dass alles, was mit den Schauspielen zusammenhängt, aus dem Götzendienst herrührt, dann ist damit ohne Zweifel im voraus entschieden, dass sich das Zeugnis unserer Lossagung im Taufbecken auch auf die Schauspiele bezieht, die ja dem Teufel, seinem Blendwerk und seinen Engeln gehören ... (Kap.4). - „Theater ... der ureigene Tummelplatz der Unzüchtigkeit ... die außerordentliche Beliebtheit des Theaters vor allem durch eine Unflätigkeit erzielt ... Selbst auch Dirnen lässt man als Opfer öffentlicher Wollust auf der Bühne auftreten ... sie werden vor den Augen von Zuschauern jeden Alters (!) und Standes vorgeführt, ihre Adresse, ihre Preise und ihre besonderen Eigenschaften werden ... laut vorgetragen ...“ (Kap 17).

- **Luther:** „Ähnlich wie den Kirchenvätern<sup>1</sup> des Mittelalters erschien Luther das Theaterspiel als probates Mittel, seine Lehre über das protestantische Schultheater zu verbreiten“ (36). Theater als protestantische propaganda fidei? Luther selbst führt andere Gründe an; zum Beispiel in seinen Tischreden:

„Comödien zu spielen soll man um der Knaben in der Schule willen nicht wehren, sondern gestatten und zulassen, erstlich dass sie sich üben in der lateinischen Sprache, zum andern, dass in Comödien fein künstlich erdichtet, abgemalet und fürgestellt werden solche Personen, dadurch die Leute unterrichtet und in Igllicher seines Amts und Standes erinnert und vermahnet werde, was einem Knecht, Herrn, jungen Gesellen und Alten gebühre, wol anstehe, und was er thun soll ... wie sich ein Igllicher in seinem Stande halten soll im äußerlichen Wandel ... Zudem werden darinnen beschrieben und angezeigt die listigen Anschläge und Betrug der bösen Bälge; desgleichen was der Eltern und jungen Knaben Amt sey ....welchs denn sehr nütz und wol zu wissen ist“ (zitiert nach Kindermann, Theatergeschichte Europas, Band 2, 303).

- **Cromwell:** „Neukonservative theologische Richtungen, allen voran der puritanische Herrscher Cromwell in England, führten dazu, dass das protestantische Schultheater ... völlig verschwand. Doch die Gegenreformation, allen voran der Jesuitenorden, gründete ebenso wie die Protestanten eigene Schulen. Das jesuitische Schultheater entstand Ende des 16. Jahrhunderts, entwickelte sich in Frankreich weiter ...“ (36).

Da geht einiges durcheinander: die Ordensgründung der Jesuiten erfolgt 1539 (1534 im Theaterlexikon bei Brauneck), die erste Jesuiten-Aufführung ist 1555 (in Wien). Beinahe ein Schul-Monopol erringen die Jesuiten in Belgien, Polen, den Ländern der Habsburger, Bayern; auch in Frankreich sind sie vertreten – allerdings nicht mit einer spezifischen Weiter-Entwicklung. Cromwell aber, eher ein Betriebsunfall als ein „Einschnitt in die Theaterpraxis“, regiert gut 100 Jahre nach dem Beginn von Jesuitenorden und gegenreformatorischem Jesuitentheater (er lässt 1649 den

---

<sup>1</sup> Kirchenväter laut Brockhaus: „i.e.S. die frühchristlichen Kirchenlehrer; i.w.S. Ehrentitel für christlich. Schriftst. des 2. bis 7. Jh., die sich durch hohe theol. Gelehrsamkeit auszeichneten und die christl. Theologie mit dem geistigen Erbe der Antike verschmolzen.“

englischen König hinrichten, wird Lordprotector, stirbt 1658, schon 1660 wird das Königtum wieder hergestellt – und damit auch von neuem Theater gespielt).

Die nicht nur chronologische Verwirrung im Text von Wenzel stellt sich ein, weil je besondere Entwicklungen in den unterschiedlichen europäischen Ländern unzulässig generalisiert werden. Damit werden Beziehungen behauptet, die so nicht bestehen.

- **Christian Weise:** Um ein wirkliches Bild des Zittauer Rektors, Spielleiters und Dramatikers zu erhalten und ihn nicht darauf zu reduzieren, dass er „dem damals schon existierenden (?<sup>2</sup>), nur sehr schriftlastigen Rhetorikunterricht einfach neues Leben einflößte“ (37), sollte man sein Schauspiel Masaniello (Reclam 1972) lesen, darin z.B. „Allegro des Vice-Roy kurzweiliger Diener“ und „Kleine Narren in Allegro Compagnie“ mit ihren überaus „theaterpädagogischen“ Spielaufgaben. Oder man sollte die in der Reclam-Ausgabe zitierten Vorworte Weises anschauen:

- Zum Sinn von Theater und Leben: „Es ist doch ein elend jämmerlich Ding um aller Menschen Leben. Und wer solches in fremden Bildern vor sich sehen kann, der ist ohn allen Zweifel nicht geärgert, sondern vielmehr zu manchem Nachdenken angeführet worden“ (209).

- Intentionen: „Über dieß wie könnte ich einen zukünftigen Cavalier von meiner Hand wegziehen lassen / wenn er zwar das Gemüthe mit Lateinischen Gedancken / hingegen aber die Zunge mit keiner anständigen Beredsamkeit / viel weniger das Gesichte und den Leib zu keiner Leutseligen Mine disponiert hätte? Ja weil das Menschliche Leben an sich selbst einer immerwährenden Comödie verglichen wird / so kann ich nicht besser thun / als wenn ich die Partheyen bey guter Zeit abzuschreiben gebe / welche sie anitzo in kurzweil versuchen / bald aber im Ernste vor die Hand nehmen sollen“ (6 f).

- Pädagogik: „Die Schule ist ein schattichter Ort/ da man dem rechten Lichte gar selten nahe kömft“ (6).

- Wirkung: „Ich rede von dem Affect, welcher in allen Scenen gleichsam das Leben macht. Denn wo nicht lustig und traurig / getrost und verzweifelt / verliebt und höhnisch / schrecklich und furchtsam / herrisch und knechtisch / unter einander kömmt / dass man allezeit die Curiosität durch etwas neues unterhalten kann / so wird von dem Reden und von den Personen ein schlechter Staat gemacht werden“ (208).

- Verfremdung: „ein iedweger Mensch ist so gesinnet / dass er über anderer Leute Verrichtungen sich verwundert / und wo nicht öffentlich/ dennoch im Herten eine kleine Satyram darüber machet. ... Damit nun den Leuten in solcher Verwunderung (während der Aufführung!) gleichsam eine Secunde gegeben werde / so wird eine Person darzu genommen / welche gleichsam die Stelle der allgemeinen Satyrischen Inclination vertreten muß“ (192 f).

- **Goethe:** Unter dem „kulturpädagogischen Begründungszusammenhang“ wird im Kapitel 3.2.1.3 „Kulturelle Bildung“ Goethe genannt, der „dem Theater im Gegensatz zum Spiel in seinen Schriften (,Wilhelm Meisters Lehrjahre‘) keinen Erziehungswert beimisst und von der Theaterkunst als Schulfach abrät“ (41); Wenzel beruft sich dabei auf Braanaas und Schultze. Erstaunlich!

Zunächst: Es gibt von Goethe naturwissenschaftliche Schriften, Schriften zur Kunst, Schriften zur Literatur; Wilhelm Meister aber ist keine Schrift, sondern ein Roman.

Sodann: Verwiesen wird auf die Lehrjahre; dort kann ich jedoch keinerlei

Hinweis darauf finden, dass Goethe „von der Theaterkunst als Schulfach abrät“.

Gemeint sein könnten also allenfalls die ‚Wanderjahre‘. In diesem Roman (Roman!)

besucht Wilhelm Meister unter anderem die „Pädagogische Provinz“, ein

weiträumiges, vielgestaltiges utopisches Erziehungsinstitut – fast ein Erziehungsstaat oder eine Erziehungsgesellschaft (2. Buch, 8. Kapitel). Dort gibt es in der Tat neben

Religion, Sprachübung und Sprachbildung, einem ganzen Bezirk der

Instrumentalmusik, neben Dichtkunst, Tanz, bildender Kunst (insbesondere

Bildhauerkunst und Architektur), Fremdsprachen und vor allem Ackerbau, Viehzucht,

---

<sup>2</sup> Noch auf derselben und der nächsten Seite kann man lesen, dass in „der griechischen Antike“ die „Rhetorik entstand“ (37), dass sie im „Gegensatz zum Theater, das im Religionsunterricht aufgehoben war, ... ein eigenständiges Schulfach“ (38) war.

Pferdezucht und vielerlei Handwerk KEIN Theater, keine „Sorgfalt für dramatische Poesie“. Wilhelm Meister befragt den ihn „Führenden“ daraufhin– und der antwortet: „Wer unter unsern Zöglingen sollte sich leicht entschließen, mit erlogener Heiterkeit oder geheucheltem Schmerz ein unwahres, dem Augenblick nicht angehöriges Gefühl in der Masse zu erregen, um dadurch ein immer missliches Gefallen abwechselnd hervorzubringen? Solche Gaukeleien fanden wir durchaus gefährlich und konnten sie mit unserm ernstern Zweck nicht vereinen. Man sagt aber doch, versetzte Wilhelm, diese weit um sich greifende Kunst befördere die übrigen sämtlich.

Keineswegs. .... Die sämtlichen Künste kommen mir vor wie Geschwister, deren die meisten zu guter Wirtschaft geneigt wären, eines aber, leicht gesinnt, Hab und Gut der ganzen Familie sich zuzueignen und zu verzehren Lust hätte. Das Theater ist in diesem Falle, es hat einen zweideutigen Ursprung, den es nie ganz, weder als Kunst noch Handwerk noch als Liebhaberei, verleugnen kann.“

Die Diskussion geht noch weiter. „Wilhelm hörte dies mit Geduld, doch nur mit halber Überzeugung, vielleicht mit einigem Verdruss ...“ – und dann mischt sich überraschend (und auch im „Wilhelm Meister“ ungewöhnlich) der „Redakteur“ (Goethe) ein: „Mag doch der Redakteur dieser Bogen hier selbst gestehen, dass er mit einigem Unwillen diese wunderliche Stelle durchgehen lässt. Hat er nicht auch in vielfachem Sinn mehr Leben und Kräfte als billig dem Theater zugewendet? und könnte man ihn wohl überzeugen, dass dies ein unverzeihlicher Irrtum, eine fruchtlose Bemühung gewesen?“ Bedenken wir diesen Text insgesamt, so rechtfertigt er keinesfalls die Aussage, dass Goethe „dem Theater ... keinen Erziehungswert beimisst und von der Theaterkunst als Schulfach abrät“!

Kommt hinzu, dass Goethe so gut wie alle üblichen Theaterformen mit Wilhelm Meisters Lehr- und Wanderjahren mehr oder weniger ausführlich verknüpft, angefangen vom kindlichen Rollenspiel („Ich war wechselsweise bald Jäger, bald Soldat, bald Reiter, wie es unsre Spiele mit sich brachten ...“, Lehrjahre, 1. Buch, 7. Kapitel) über das Puppentheater („Diese Spiele, obgleich ohne Verstand unternommen und ohne Anleitung durchgeführt, waren doch nicht ohne Nutzen für uns. Wir übten unser Gedächtnis und unsern Körper und erlangtem mehr Geschmeidigkeit im Sprechen und Betragen, als man in so frühen Jahren gewinnen kann.“, 8. Kapitel) bis zu solchen besonderen Formen wie dem Spiel der Ilmenauer Bergleute („Wir haben, sagte Wilhelm bei Tische, an diesem kleinen Dialog das lebhafteste Beispiel, wie nützlich allen Ständen das Theater sein könnte, wie vielen Vorteil der Staat selbst daraus ziehen müsste, wenn man die Handlungen, Gewerbe und Unternehmungen ... auf das Theater brächte ... Jetzt stellen wir nur die lächerliche Seite der Menschen dar ... es könnten auf diesem Wege manche sehr unterhaltende, zugleich nützliche und lustige Stücke ersonnen werden.“ 2. Buch, 4. Kapitel). In den Lehr- und Wanderjahren rollt Goethe also (unter anderem) ein ganzes Panorama von Theaterformen auf. In einer solchen Übersicht durfte auch das Nicht-Theater nicht fehlen – und genau dafür scheint mir der (im übrigen NICHT vollständige) Ausschluss des Theaters in dem Erziehungsstaat der Pädagogischen Provinz zu stehen<sup>3</sup>.

Auf jeden Fall aber stimmt es nicht, dass Goethe dem Theater „keinen Erziehungswert beimisst“; umso schlimmer, dass auf S. 72 „die Zweifel daran, u. a. von Goethe“ „im Rahmen des historischen Überblicks auf das Theaterspiel von Kindern“ noch einmal festgehalten werden.

---

<sup>3</sup> Ansonsten sollte man sich lieber an direkte Äußerungen Goethes zum Theater halten. Ich führe vier Beispiele an zum Thema **Theater und Bildung**: „Nach unserer Überzeugung gibt es kein größeres und wirksameres Mittel zu wechselseitiger Bildung als das Zusammenwirken überhaupt, besonders aber zu theatralischen Zwecken“ (Schriften zur Literatur. Über die Entstehung des Festspiels zu Ifflands Andenken).

„Wir haben zwar zur Not hier und da Schulen, auch Gymnasien und endlich die hochberühmten Universitäten, nichts aber zur wirklichen Bildung des Menschen und des Charakters. Daher sind die meisten auch so charakterlos unter uns“ (an Knebel, Mai 1810).

„Überhaupt glaubt man nicht, wie sehr das Theater, wenn man so zehn Jahre lang es alle Abende besucht, bildet. Da kommt denn doch alles vor: Welt, Kunst, Moral tritt durch das Spiel der Personen hervor, und durch die Freiheit des Urteils gewinnt es für die Zuschauer neues Interesse und Lebendigkeit“ (an Christine von Reinhard, Anfang Juli 1807).

„Wer nicht ganz verwöhnt und hinlänglich jung ist, findet nicht leicht einen Ort, wo es ihm so wohl sein könnte als im Theater. ... Wenn alle diese Künste und Reize von Jugend und Schönheit an einem einzigen Abend, und zwar auf bedeutender Stufe, zusammenwirken, so gibt es ein Fest, das mit keinem andern zu vergleichen ist“ (Eckermann, 22.3. 1825).

- **NS – 2. Weltkrieg:** „Die Entwicklung in Deutschland wird stärker als in den angelsächsischen Ländern vom zweiten Weltkrieg unterbrochen“ (54). Vom zweiten Weltkrieg? Gravierend ist vor allem die katastrophale Gewaltpolitik der Nazis mit Ermordungen und Vertreibungen von 1933 an!

- En passant noch die Richtigstellung eines Zitates. **Foucault** schreibt: Kritik „häuft nicht Urteil auf Urteil, sondern sie sammelt möglichst viele Existenzzeichen; sie würde sie herbeirufen, sie aus ihrem Schlaf rütteln. Mitunter würde sie sie erfinden!“ (20). Ein attraktiver, beherzigenswerter Aufruf zu kreativer Kritik! Freilich zitiert Wenzel nach Paffrath, der wiederum ohne Literaturangabe zitierte und eine nicht gekennzeichnete Auslassung vorgenommen hatte; Wenzel fügt eine weitere, nicht gekennzeichnete Auslassung hinzu; übernimmt von Paffrath ein Ausrufezeichen, das bei Foucault ein Fragezeichen ist. „Mitunter würde sie (die Kritik) Existenzzeichen erfinden?“<sup>4</sup>

Fazit zum historisch-systematischen Teil: Erwähnen wir wenigstens, dass die Darstellung, wenn sie sich auf das 20. Jahrhundert bezieht, besser wird, dass die Kapitel Creative dramatics (47 ff) und Child Drama (49 ff) mit der Würdigung von Peter Slade gelungen und nützlich sind<sup>5</sup> - ebenso wie im Kapitel „Sozialisationstheoretische Begründung“ (56 ff) die Diskussion Haug - Paris/Ebert - Scherf (59 f)<sup>6</sup>. Noch wichtiger aber, dass Wenzel bei aller Unzulänglichkeit, oft Unbrauchbarkeit der historischen Einsprengsel auf die Vielfalt der Begründungszusammenhänge hinweist (schon S. 62) und diese Vielfalt in der „Diskussion der Begründungszusammenhänge“ (68 ff) wieder aufnimmt in den „Intentionen, die zu jedem Zeitpunkt der Geschichte andere waren und dennoch in jeder theaterpädagogischen Praxis zu jeder Zeit im Spiel sind“ (68). Das ist sowohl richtig wie wichtig. LeserInnen sollten also über das Historische hinwegsehen und sich auf die Begründungszusammenhänge konzentrieren.

## 1.2

Aus dem historisch-systematischen Material filtert Wenzel zwei Sichtweisen heraus:

- „dass Kinder nicht nur lernen, sondern dass sie etwas Bestimmtes lernen müssen, was sie noch nicht können/wissen und als Erwachsene aber

---

<sup>4</sup> Ich gebe den vollständigen Text, also ohne die beiden Auslassungen: „Ich kann nicht umhin, an eine Kritik zu denken, die nicht versuchte zu richten, sondern die einem Werk, einem Buch, einem Satz, einer Idee zur Wirklichkeit verhilft, sie würde Fackeln anzünden, das Gras wachsen sehen, dem Winde zuhören und den Schaum im Fluge auffangen und wirbeln lassen. Sie häuft nicht Urteil auf Urteil, sondern sie sammelt möglichst viele Existenzzeichen; sie würde sie herbeirufen, sie aus ihrem Schlaf rütteln. Mitunter würde sie sie erfinden? Um so besser, um so besser. Die Kritik durch Richtspruch langweilt mich; ich möchte eine Kritik mit Funken der Phantasie. Sie wäre nicht souverän, noch in roter Robe. Sie wäre geladen mit den Blitzen aller Gewitter des Denkbaren.“ (Aus Foucault, Ausgewählt und vorgestellt von Pravu Mazumdar; Reihe Philosophie jetzt!, München: Diederichs 1998, S. 88. Auch der frz. Text hat ein Fragezeichen, vergl. Foucault: Dits et écrits 1984-1988, Band IV, S. 106).

<sup>5</sup> Auch wenn Isabel Burger nur im Zusammenhang mit Winifred Ward genannt wird (48); sie war aber auch Mitarbeiterin am „Schulspiel“ von Edmund Johannes Lutz (Burger: Creative Play Acting 1950; Burger/Lutz: Das schöpferische Spiel in der Erziehung, in: Festliche Stunde 1954,5; vergl. Spielkreis 1954,3; Lutz: Das Schulspiel, 1957). Lutz fehlt bei Wenzel genau wie Ignaz Gentges, Josef Maria Heinen (und die Zeitschrift „Der bunte Wagen“ – um nur diese aus Reformpädagogik/ Laienspiel zu nennen; wichtig wäre überdies, einmal das Angebot an Kinderstücken und die dazugehörigen Laienspielratgeber, Mirbt, Scharff, Clasen u.a. anzusehen); ebenso fehlen Kukuruz, Köln; auch Rutluk, Recklinghausen, und der „Kinderspielclub Johannisplatz“ von Heilmeyer/Fröhlich (dokumentiert in zwei Bänden unter gleichem Titel, München 1972, 1973). Nur Paris/Ebert werden genannt.

<sup>6</sup> „Ganz einfache Techniken der Verfremdung“ wurden freilich genau wie Spiel im Kreis/Vorspielen aus dem Halbkreis nicht von Scherf „entwickelt“ oder von Slade „entdeckt“ (50) – sie waren eher Allgemeinbesitz von SpielleiterInnen.

können/wissen sollen. Diese für den erzieherischen Diskurs typische“ Sichtweise bezeichnet sie als **defizitär** und formuliert

- „eine zunächst gegenläufige Sichtweise auf Kinder“, die sie **museal** nennt, „weil Kinder hier als etwas Höheres, besonders Schützenswertes und möglichst gegen eine Weiterentwicklung zu Erhaltendes gesehen werden“ (69).

Sie verknüpft ihre Überlegungen zum Defizitären mit der Diskussion von zyklischen / linearen Übergängen, der Absage an klare Entwicklungsphasen oder Altersstufen; andererseits führt die „Wertschätzung der Kindheit als eigenem Lebensalter“ zu einem Dilemma, denn „wo eine Entwicklung nicht gestört werden soll, kann Erziehung nicht mehr stattfinden“ (79). Dabei will die Autorin „die Formen , die grundsätzlich jede Art von Aufführung ablehnen“, ausklammern: „Hier handelt es sich m. E. nicht um Theaterspiel bzw. Theaterpädagogik. Den Hauptgrund für diese Unterscheidung sehe ich darin, dass hier eine deutliche Trennung vorgenommen wird zwischen Kindern, die spielen dürfen, aber nicht in der Öffentlichkeit darstellen sollen, und den Erwachsenen, die die Bühnen der Öffentlichkeit beherrschen“ (89 f). Das heißt: „Der Schutz der Kinder vor der Öffentlichkeit entwertet ihre Beiträge in der Gesellschaft. Das soll nicht mein Ansatz sein“ (90).

In diese Überlegungen wird Dewey mehrfach einbezogen, ebenso Sutton-Smith, der „auch im Spiel der Kinder das allen Menschen eigene Irrationale, das Wilde und auch das Sexuelle herauszustellen“ versucht und dabei zeigt, „wie sehr die Kultur der Kinder von der erwachsenen Kultur unterdrückt wird ... children .. are allowed much less freedom for irrational, wild, dark, or deep play in Western culture than are adults“ (80). Hingewiesen wird auf seinen Begriff von „cultural rhetorics“, die sich in der „language of play theory“ finden lassen (75 – das wird leider nicht weiter geführt).

Das Resümee von Wenzel: Der museale oder „sentimentale Blick auf Kindheit klammert nicht nur jede Entwicklungsmöglichkeit aus“, er führt „letztendlich zu einer Degradierung. Somit bilden sowohl der sentimentale Blick wie auch die defizitäre Stufenvorstellung eine Abwertung der jungen Lebensphase“ (85). Das heißt: Die in den Begründungszusammenhängen „entdeckten immanenten Vorstellungen vom pädagogischen Verhältnis zwischen erwachsenem (Theater-)pädagogen und Kind/Jugendlichem führten schließlich nach der Analyse der Muster des Musealen und des Defizitären zu der Notwendigkeit, eine neue Grundlage für das Verhältnis zu finden“ (so schon im Kapitel „Methodische Überlegungen“, 20).

Fazit: Auch in der „Theaterarbeit mit Kindern ... , wie sie heute in der Praxis vorfindbar ist“ findet die Verfasserin „die Pole des defizitären und des musealen Denkens“ (86). Realität und reales Handeln liegen, so würde ich fortsetzen, ZWISCHEN diesen Polen; beide Pole sind destruktiv, führen zu einem vergifteten Verhältnis; Wenzel sucht ein anderes, besseres, das sie im Konzept des Anderen findet und ausarbeitet<sup>7</sup>. Beide Pole, so ließe sich formulieren, sind als solche nicht existent; sie sind Mittel zur Analyse und ermöglichen die Formulierung von zwei gegensätzlichen, aufeinander verwiesenen Aufgaben: zu bewahren, was an Eigenem mitgebracht wird; zu lehren, besser: lernen/erfahren zu lassen, was noch NICHT erfahren wurde. Wenzel vertieft diesen Ansatz, indem sie die Poligkeit defizitär-museal als Referenz in den folgenden „Reflexionen zur Praxis“ (86 ff) und im Kap. 4 „Kinderspiel“ (94 ff) nutzt.

---

<sup>7</sup> Drei Fragen zu S. 72: Was ist „die christliche Konzentration der Verjüngung“; worin besteht das reife „Spiel junger Mädchen“ und wer hat „Angst vor dem reifen Spiel junger Mädchen“?

2.

Mit den „Reflexionen zur Praxis“ (Kap. 3.4) beginnt (für mich) der hoch sensible, aufschlussreiche interpretierende Teil mit einer tief greifenden Empfindsamkeit im Konkreten, die auf Kinderspiele, Rollenspiele, Theater von Kindern bezogen ist. Dabei wird Levinas mit seinem „Denken an den Anderen“ zum Fundamentum eines veränderten Verhältnisses zwischen Erwachsenem und Kind, allgemein gesprochen: zwischen Spielleiter und Spielerin, das weder defizitär noch museal zu sein versucht (Kap. 5: Das Andere, 114 ff). Einbezogen werden Erfahrungen eines (nicht theatralen) Philosophierens mit Kindern (Kap. 6, 127 ff).

Wenzel fasst (Kap 4: Kinderspiel) ihre Beispiele zusammen: „Die Funktion des Spiels könnte hier also beschrieben werden als eine Auseinandersetzung mit der eigenen Umgebung, mit dem eigenen Selbst. Gleichzeitig finden wir in ihm ästhetische Formen, die in der Kunst bewusst eingesetzt werden, um genau diese Auseinandersetzung mit Außen- und Innenwelt beim Zuschauer zu evozieren“ (97). Kinderspiel und Kunst sind also verwandt miteinander; das entspricht dem Ansatz der Norwegerin Faith Gabrielle Guss, die laut Wenzel umfangreiches empirisches Material zusammengestellt hat mit dem Ziel, to document and describe how playing children create their drama (111). Sie unterscheidet zwischen artistic, künstlerisch, und aesthetic, der Möglichkeit sinnlicher Erkenntnis und sinnlicher Reflexion von Erfahrung (99 f), und spricht dabei von einer transformational reflection (103). Ihr Ansatz dokumentiert sich in einer beachtlichen Terminologie, die „Play-drama“ als terminus technicus einführt: It is a fourth kind of drama, in the same family as ritual process, aesthetic stage drama, and the drama of social living (100). Dabei ist „die im Prozess stattfindende Reflexion nicht eine rationale, sondern vielmehr ein Zwischenspiel zwischen Körper und Geist auf einer prä-rationalen, poetisch-symbolischen Ebene“ (101). Guss „beschreibt diesen Spielprozess als einen offenen form- und bedeutungssuchenden, in dem die Kinder als Erzähler, Spieler, Regisseure, Zuschauer und Kritiker kontinuierlich reflexiv ihre Position neu bestimmen und ihre Erfahrungen als Material nutzen, mit dem sie ihr Spiel gestalten“ (101). Guss spricht von transformational reflection ... The aesthetic, form-making and meaning-seeking dimension bridges the gap between ‚pure‘ sensing and ‚pure‘ rational understanding (103).

Wenzel, die zur Interpretation u.a. auf Baumgarten, Gadamer und wiederum Dewey verweist und spielerische Improvisationen mit dem postdramatischen Theater in Beziehung setzt (100, 107), fasst zusammen: „Das Herausstellen der ästhetischen Funktion von Kinderspiel (und in der Sprache der Kinder) und damit die Trennung von seiner Funktionalität im Alltag bzw. im Erziehungsprozess markieren den Übergang vom Kinderspiel zu einer Kunst mit Kindern“ (109).

Unter der Überschrift „Probleme des Musealen“ (109 ff) wird der Ansatz von Guss kritisch befragt; der entscheidende „Unterschied zwischen der musealen Perspektive und der Perspektive, die Guss vertritt: Als Ziel steht der Wunsch des Austausches zwischen Kinder- und Erwachsenenformen, die gemeinsame Arbeit im ästhetischen Prozess, der generationale Austausch“ (112).

Damit kehrt Wenzel zurück zu ihrer bereits einleitend formulierten These: „Theater mit Kindern bedeutet demnach innerhalb der Theaterpädagogik die künstlerische Gestaltung der alltäglichen Vorgänge und Erfahrungen von Kindern gemeinsam mit Kindern“ (26; so auch 113); dabei „sind und bleiben ... alle ästhetischen Formen des Kinderspiels ... als vorhandene kulturelle theatrale Spielformen des Alltags Grundlage und Reibungsfläche jeder künstlerisch-theatralen Arbeit“ (113).

Damit werden SpielleiterInnen auf die Kinder und deren Ausdrucksvermögen verwiesen: „selbst in Kinderspielen mit festen Regeln (lassen sich) Dramaturgien

finden, die die Möglichkeit bieten, aus einer einfachen Spielform eine theatrale Form zu gestalten“ (149); oder, mit Verweis auf Marie-Luise Lange: „Da in fast allen Regelspielen grundlegende Bewegungsformen (Stop and Go, Kreis, entgegengesetzte Reihe) und grundlegende Beziehungsformen (Jäger - Gejagter, Beschützer – Ausbrecher; Aufpasser – Menge) enthalten sind, sind in ihnen auch die grundlegenden Formen dramatischer Beziehungen, Bewegungen und Konflikte enthalten“ (150).

Bleibt zu erinnern (s.o.), dass Karola Wenzel in ihren Überlegungen sich immer auf ein bedeutsames Theater bezieht und nach einem solchen Theater sucht: „Theater ist in dieser Hinsicht ein umfassender Prozess des Verstehens von und der Erkenntnis über Welt, gemeinsamen und individuellen Erfahrungen, Kommunikationen und Verhältnissen, aus dem auch die Philosophie nicht auszuschließen ist“ (142).

Voraussetzung dafür ist freilich Anerkennung des Kindes als Partner, Respekt vor dem Kind (dem Anderen). Wenzel insistiert, dass „das generationale Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern neu gedacht werden muss“ (schon in der Einleitung, 12) und sieht sich deshalb veranlasst, sich „mit dem Bild von Kindern und der Stellung von Kindern in der Gesellschaft zu beschäftigen“ (13). Dazu diene der Gegensatz museal – defizitär; dazu wird auch die philosophische Auseinandersetzung mit Levinas herangezogen: „Das Ich trägt äußerste Verantwortung für den Nächsten, zugleich hört mein Nächster nicht auf, der mir Fremde zu sein, den ich mir nicht ausgesucht habe, den ich mir nicht anpassen und den ich nicht vereinnahmen kann“, so fasst Wenzel Kernthesen von Levinas (118), zugespitzt mit Judith Butler zu einer „Kritik der ethischen Gewalt“: „dass der Glaube daran, den anderen erfassen und kennen zu können, eine Art Gewalt ist. Hier läge also die Chance auf eine ‚Geduld gegenüber Anderen‘ (Butler)“ (122). Der Gedanke wird mit Meyer-Drawe/Waldenfels, später auch Wimmer (160 f) weiter geführt zu „Das Andere in der Pädagogik“ (122 ff) und der kritischen Nachfrage (auch an die Theaterpädagogik), „ob eine Erziehung in einer Beziehung stattfindet, in der die Funktion des Lehrens und die des Lernens von vornherein den Personen zugeordnet sind, Erziehung also in einer instrumentellen Beziehung stattfindet oder ob Lehren und Lernen sich auf beiden Seiten miteinander verschränken“ (125). Direkt und konkret formuliert wird das von Peter Slade: In approaching Child Drama, the best results are obtained by believing that the child is not only an original artist but an important person. With this in mind, I hold discussions with the children ... One learns much from this (137).

Philosophie ist dabei nicht nur eine Metapher. Im Kap. 7 „Theater mit Kindern II“ wird zwar noch gefragt „Kinderspiel als Philosophieren?“ (138 ff). Wenn aber Sprache „die erste ernsthafte Verwicklung in die Ordnung der Dinge, so wie sie vom Erwachsenen gesehen wird“, ist (Meyer Drawe/Waldenfels, zitiert 139), wenn „Erst die durch Sprache geronnene Wahrnehmung des Gesehenen und Gehörten durch die zuschauenden TeilnehmerInnen ... dem Agierenden die unterschiedlichen Modi ästhetischer, d.h. *kontemplativer, korrespondierender und imaginativer Sinnstiftung* erfahrbar“ macht (Marie-Luise Lange, zitiert 141), dann sind wir mit dem Exkurs: Theater und Philosophie (140 ff) im Kernbereich der Wenzelschen Pädagogik und Ästhetik, die Bedeutung (Sinnstiftung), Ausdruck, sinnliche Reflexion, Respekt und Reibung miteinander verbinden. Mit anderen Worten: „es ist erst Kunst, wenn man sich darüber Gedanken macht“ (die Spielerin Barbara, 158), oder, mit einem Satz von Wenzel: „Die Pädagogik im Begriff der ‚Theaterpädagogik‘ wäre für mich der

besondere Hinweis, das Verhältnis zum anderen offen zu halten für eine ‚Arena des Anderen‘“ (159).

Das ist **insgesamt** eine Integrationsleistung von hohem Anspruch – die die Ungenauigkeiten des historisch-systematischen Teils vergessen lässt und „zu einem neuen Verstehen der Kultur des dramatischen Kinderspiels führen kann“ (101). Dazu gehört für Wenzel „insbesondere die spielpädagogische Sicht auf das spontane Spiel im Kindesalter, deren Ausblendung m.E. einem theoretischen und praktischen Weiterdenken in der Theaterpädagogik zurzeit im Wege steht“ (25).

Also ein wichtiges Buch – und das nicht nur für Theaterpädagogen, sondern für Pädagogik allgemein. Eine historisch interessierte Theaterpädagogik kann aus den ersten Kapiteln herauslesen, was alles genauer untersucht werden müsste; die praktisch arbeitende Theaterpädagogin kann die Lektüre getrost mit Kap. 4 beginnen. Für eine Theorie der Spiel- und Theaterpädagogik (wie für die Theaterwissenschaft) könnte das kindliche play drama (Guss) von zentraler Bedeutung sein.<sup>8</sup>

Hans-Wolfgang Nickel

---

<sup>8</sup> Dazu zwei kurze Weiterführungen:

1. Guss bezeichnet das drama of social living als eine vierte Theaterform; Wenzel berührt mehrfach die Interaktion als Alltags-Handlung (drama!) mit wechselnden Akteur-Zuschauer-Positionen. En passant spricht sie auch von der „Theatralität des Alltags“ (etwa auf S. 109). Das könnte ein Schlüssel sein, Spiel/Theater in allen seinen Formen und Funktionen genauer zu bestimmen (vergl. auch Turners Begriff des social drama).

2. Dabei muss die begrenzte Sicht auf Theater erweitert werden. Denn obwohl Wenzel opponiert „gegen die massive Verbreitung des alten bürgerlichen Theaterbildes in pseudo-naturalistischen Darstellungen der Massenmedien“ (151), zieht sie als Theater immer nur das professionelle, große, literarische Theater der Hochkultur heran und vor allem dessen modern/postmoderne Nachfolge (Formen des Kinderspiels, „die sich von den Formen besonders der postmodernen Theaterkunst kaum unterscheiden“, 98). Außen vor bleibt das „andere Theater“ (Münz), das Theater der „Seiltänzer und Betrüger“ (Baumbach), bleiben Parodie, Volksschauspiel (Brauchtum), Mimus; nur am Rande ist die Rede von „Straßenwitz und Scherz des fahrenden Volkes“ (mit Verweis auf Gustav Freytag, erschienen 1859-67), werden „Narrenspiele, Karnevalssumzüge, Schul-Bischofsspiele, in denen Kinder Geistliche nachspielten (Ariès 1984) erwähnt (35). Puppentheater taucht, soweit ich sehe, niemals auf – auch nicht das (dramatische) Spiel mit Gegenständen.