

Persönlichkeitsentwicklung durch szenisches Spiel an einer Schule für Geistigbehinderte

**Schriftliche Hausarbeit gem. § 58 OVP im Rahmen der zweiten
Staatsprüfung für das Lehramt für Sonderpädagogik**

vorgelegt dem
Staatlichen Prüfungsamt für zweite Staatsprüfungen für
Lehrämter an Schulen - Düsseldorf

Verfasser:

Sebastian Barsch

Kontakt: info@sonderpaedagoge.de

Datum: 09. 05. 2003

Inhalt

1.	Einleitung.....	2
2.	Definitionen.....	3
2.1	Charakteristik des szenischen Spiels.....	3
2.2	Persönlichkeitsentwicklung.....	4
3.	Planung und Rahmenbedingungen.....	5
3.1	Struktur der Schülergruppe.....	5
3.2	Rahmenbedingungen.....	7
3.2.1	Raum.....	7
3.2.2	Zeitliche Strukturierung.....	8
3.3.3	Stoffauswahl.....	9
3.3.4	Rollenverteilung.....	11
3.3.5	Kulisse.....	13
4.	Persönlichkeitsentwicklung.....	14
4.1	Exemplarische Beschreibung eines emotional gehemmten Schülers.....	14
4.2	Exemplarische Beschreibung eines Schülers mit Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom (ADS).....	15
4.3	Szenisches Spiel als Hilfe bei der Persönlichkeits- entwicklung von emotional gehemmten Schülern.....	17
4.3.1	Präsentieren.....	17
4.3.2	Verantwortung übertragen.....	20
4.3.3	Förderung der Kommunikationskompetenz.....	24
4.4	Szenisches Spiel und ADS.....	26
4.4.1	Vorüberlegung zur Rollenwahl.....	26
4.4.2	Kooperatives Handeln.....	27
4.4.3	Förderung der Empathie.....	29
4.4.4	Szenisches Spiel als Entspannungsverfahren.....	30
5.	Schlussbetrachtung.....	31
6.	Literatur.....	33
	Anhang.....	35

1. Einleitung

„Theaterpädagogik will den Menschen nicht belehren, sondern ihm die Möglichkeit der freien Selbstentfaltung bieten.“ (KREUSER 1996, 223)

Ausgangspunkt dieser Arbeit ist die Einrichtung einer klassenübergreifenden Theater-AG an der Schule für Geistigbehinderte in Mönchengladbach-Rheydt zu Beginn des Schuljahres 2002/ 2003. Die Arbeit mit szenischem Spiel fand bis zu diesem Zeitpunkt nur in wenigen Klassen statt, und dort auch nur im Rahmen von kurzen Unterrichtsreihen. Es gab an der Schule bereits einige klassenübergreifende Unterrichtsangebote. Diese waren jedoch ausschließlich auf kognitiv orientierte Fächer (im Bereich der Kulturtechniken) ausgerichtet.

Grundlegende Voraussetzung dieser Arbeit ist die Annahme, dass *szenisches Spiel* (zur Definition siehe Kapitel 2.1) sich im Rahmen der *Persönlichkeitsentwicklung* einsetzen lässt. Eine nähere Eingrenzung dieses Begriffs nehme ich in Kapitel 2.2 vor.

In Kapitel 3 befasse ich mich mit Aspekten der Planung und Organisation bezogen auf die Theater-AG. Dort gebe ich auch einen kurzen Überblick über das aktuelle Bedingungsfeld der Arbeitsgemeinschaft.

In Kapitel 4 wird der Unterricht in der AG in den Kontext Persönlichkeitsentwicklung gesetzt. Exemplarisch an zwei Schülern* werden Möglichkeiten und Grenzen der theaterpädagogischen Arbeit gezeigt. Dabei soll (ebenfalls exemplarisch) deutlich werden, welche Bereiche der Persönlichkeit bei emotional gehemmten Schülern und solchen mit Symptomen von Hyperaktivität und Aufmerksamkeitsstörungen (Oberbegriff ADS) sonderpädagogisch gefördert werden können.

In dieser Arbeit werden ausgewählte Aspekte theaterpädagogischen Handelns thematisiert. Es findet sich *keine* Darstellung einer Unterrichtsreihe. Es handelt sich bei dieser Arbeit auch nicht um eine Sammlung von Übungen. Die vorgestellten Übungen haben ebenfalls einen exemplarischen Charakter.

Aus all dem ergibt sich, dass die Lehrerfunktionen Organisieren (Aspekte der Planung), Erziehen und sonderpädagogisch Fördern (pädagogisches Konzept der Theater-AG im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung), sowie Innovieren (in Bezug auf das Schulleben) im Vordergrund dieser Arbeit stehen.

* In dieser Arbeit wird aus Gründen der flüssigeren Lesbarkeit in der Regel nur die männliche Nennform für beide Geschlechter verwendet. Diese steht stellvertretend für beide Geschlechter.

2. Definitionen

2.1 Charakteristik des szenischen Spiels

„Für die vielfältigen Formen szenischen Spiels gibt es keine eindeutige Terminologie. In theoretischen und praktischen Spielvorschlägen begegnen uns die unterschiedlichsten Bezeichnungen.“ (THURN 1992, 13)

Szenisches Spiel wird im Folgenden grundsätzlich als eine Form des *Theaterspiels* verstanden, wobei auch die zahlreichen Übungsstunden, die nicht im herkömmlichen Sinn Theater sind, dazu gezählt werden. Die Grenzen dieses Theaterspiels sind weit gesetzt, d.h. die Stoffe sind inhaltlich und thematisch offen für alle Situationen, die durch Schauspiel dargestellt werden können. Unter dem Oberbegriff „szenisches Spiel“ sind somit sowohl die klassische Form des Sprechtheaters als auch Pantomimen, bestimmte Aufwärmübungen wie das Spiegeln oder an Improvisationstheater grenzende Spielsituationen eingeordnet. Der im pädagogischen Umfeld häufig zu findende Begriff des „Rollenspiels“ ist gleichsam in nahezu allen geschilderten Spielvorgängen enthalten (vgl. WELSCHER-FORCHE 1990, 144). Oft ist Rollenspiel in der Literatur auch nur eine andere Umschreibung für darstellendes, also szenisches, Spiel, welches in einen pädagogisch-therapeutischen Kontext gesetzt wird. „Im Rollenspiel ahmen die Kinder Personen und Handlungen nach und erkennen dadurch Charaktereigenschaften und Handlungszusammenhänge [...]“ (KREUSER 1996, 207) Das szenische Spiel grenzt sich jedoch eindeutig vom Psychodrama ab. Dies schon aus dem einleuchtenden Grund, dass „Psychodrama ohne fachliche Ausbildung keine geeignete Spielform für den Pädagogen ist. [...] Das Psychodrama hat sowohl therapeutische wie diagnostische Seiten, die schwierig voneinander zu unterscheiden sind.“ (WELSCHER-FORCHE 1990, 156)

Die hier vorgestellte Form des darstellenden Spiels ist u.a. dadurch gekennzeichnet, dass in Spielsituationen nicht „reale“ Ereignisse nachgestellt werden. Es werden also z.B. keine tatsächlich vorkommende Konflikte zwischen einzelnen Schülern spielerisch thematisiert. Szenisches Spiel ist im Kontext dieser Theater-AG fast ausschließlich verbunden mit einer Spielumgebung, die sich klar abgrenzt vom schulischen und außerschulischen Alltag aller Beteiligten. „Die wesentliche Kraft des Theaterspiels liegt in dem Schaffen von Spielräumen, um selbst kreativ handelnd aktiv werden zu können.“ (VIAREGG 1977, 3)

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass im szenischen Spiel alle Formen des kreativen darstellenden Spiels vereint sind, ohne dass dabei in eine Form der Therapie übergegangen wird.

2.2 Persönlichkeitsentwicklung

In der Literatur findet sich keine eindeutige Definition des Wortes „Persönlichkeitsentwicklung“. Zusammengetragen lassen sich unter diesem Begriff jedoch folgende Intentionen pädagogischen Handelns:

- Etablierung bzw. Stabilisierung einer Ich-Identität
- Aufbau von Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen
- Aufbau eines Selbstkonzeptes
- Selbstwahrnehmung
- soziale Integration

Für diese Arbeit von heraus gehobener Bedeutung sind die daraus resultierenden Aspekte, welche für die im Vorwort genannte Schülergruppe von Belang sind: Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen einerseits und soziale Integration andererseits. Eine Förderung dieser Bereiche findet jedoch nicht in Abgrenzung zu anderen Bereichen der Persönlichkeitsentwicklung statt.

Szenisches Spiel im Rahmen einer Theater-AG an der Schule für Geistigbehinderte umfasst mehr als Spiel um des Spielens Willen. Im Mittelpunkt der pädagogischen Überlegungen stehen vielmehr „Aspekte wie die Förderung von Kreativität, Selbstbewusstsein, Selbsterfahrung, Selbstsicherheit, selbstbestimmtes Handeln“ (VIEREGG 1997, 3).

Darstellendes Spiel ist dabei notwendigerweise verbunden mit einer Selbstpräsentation. Es kommt jedoch nicht auf das schauspielerische *Talent* des Einzelnen an. Voraussetzung ist lediglich die freie Entscheidung eines jeden Schülers, aktiv an der Theater-AG teilzunehmen. Da den Schülern in den ersten Stunden der Unterrichtsreihe deutlich gemacht wird, worauf die AG hinausläuft (auf Theater *spielen*), ist der erste Schritt für viele Schüler schon dadurch getan, dass sie ihre Hemmungen für einen Moment überwinden und sich auf das Spiel einlassen. Dieser Schritt ist für die einzelnen Schüler enorm, da die Lerngruppe zu Beginn noch nicht zusammen gewachsen ist und sich viele Teilnehmer der AG nur flüchtig kennen.

Persönlichkeitsentwicklung findet in der Theater-AG in erster Linie auf Seiten der Förderung des Selbstbewusstseins und Selbstvertrauens, des Selbstbildes und der sozialen Integration (hier innerhalb der Lerngruppe gemeint und davon ausgehend

auf soziale Gruppen außerhalb der AG) statt. Je nach Schüler variiert dabei die Gewichtung der einzelnen Förderbereiche.

3. Planung und Rahmenbedingungen

3.1 Struktur der Schülergruppe

Basierend auf der Auswahl des Stoffes (vgl. Kapitel 3.3) ergab sich, dass die Theater-AG eher für Schüler jüngeren Alters konzipiert wurde. Empirische Untersuchungen haben gezeigt, dass das durchschnittliche Interesse geistig behinderter Menschen an Märchen bis zu einem Lebensalter von etwa 13 Jahren stark ausgeprägt ist. Danach sinkt dieses Interesse bis zu einem Alter von etwa 25 Jahren rapide. Ab diesem Zeitpunkt steigt das Interesse erstaunlicherweise wieder sprunghaft an (vgl. BAUMANN-GELDERN 1999).

Aus diesem Grund muss „die Auswahl der Stücke und die Darstellungsformen bei Werkstufenschülern anders sein [...] als z.B. in der Unterstufe.“ (vgl. HODER 1997, 17)

Daneben gibt es weitere Gründe, die AG nicht für alle Schüler der Schule zu öffnen, sondern eine Altergrenze zu setzen. Diese Gründe liegen bei den Schülern selbst. Die wenigsten Werkstufenschüler haben Interesse, den Unterricht mit teilweise 15 Jahre jüngeren Kindern zu verbringen (ebd.). Der Umkehrschluss bezogen auf die jüngeren Schüler hat ebenso seine Gültigkeit.

So ergab sich, dass sich die Gruppe aus Schülern der drei Eingangsklassen und der Unterstufe bildete. Ein Schüler der Mittelstufe stieß noch zur Gruppe dazu; dieser brachte dem geplanten Thema großes Interesse entgegen, und es entsprach seinem eigenen Wunsch, an der AG teilnehmen zu dürfen.

Zu Beginn des Schuljahres 2002/ 2003 waren nur wenige Schüler mit dem Begriff „Theater-AG“ und den hinter diesem Begriff stehenden Inhalten vertraut. Szenisches Spiel wurde bis zu diesem Zeitpunkt lediglich in wenigen Einzelklassen durchgeführt, klassenübergreifende Formen gab es bis zu diesem Zeitpunkt nicht (siehe Einleitung). In Zusammenarbeit mit den Lehrkräften der einzelnen Klassen wurden die Schüler für die AG ausgewählt, und zwar nach den Gesichtspunkten *Interesse* und *speziellem sonderpädagogischem Förderbedarf* im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung. Zuvor wurden die Schüler grob mit dem Begriff „Theater“ und „Theater-AG“ vertraut gemacht.

Grundsätzlich sollte eine AG offen für alle Schüler sein (s.o.). Eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen der Arbeit am Theaterstück ist die Freiwilligkeit der Teilnehmer. „Niemand sollte Theaterspielen verordnen wollen“ (THURN 1992, 21). Gerade die spezifische Schülerschaft der Schule für Geistigbehinderte erfordert jedoch oft das lenkende Eingreifen von Lehrkräften als Entscheidungshilfe.

Bei dieser AG sind wir zunächst so vorgegangen, dass die Schüler, die Interesse zeigten, an einigen Probestunden teilnahmen. Danach hatten sie in dieser Anfangsphase die Entscheidungsfreiheit für oder gegen eine weitere Beteiligung an der AG. So fluktuierte die AG zunächst immer um zwei oder drei Schüler, bis sich ein fester Kern heraus gebildet hatte. Von diesem Zeitpunkt an war ein Wechsel oder ein Abmelden nicht mehr möglich. Den Schülern wurde verdeutlicht, dass die Theater-AG nicht nach Belieben im Sinne einer Freizeitbeschäftigung besucht werden kann, sondern dass Theaterspiel mit Verbindlichkeit, „viel Detailarbeit und Anstrengung“ (ebd. 11) verbunden ist. Die Gruppe war von nun an verantwortlich für die gemeinsame Sache.

Die Theater-AG besteht gegenwärtig aus zwölf Schülern. Davon besuchen sechs Schüler die Eingangsstufe, fünf Schüler die Unterstufe und ein Schüler die Mittelstufe. Die Eingangsstufen der Schule sind nach dem Konzept der fließenden Eingangsstufen aufgebaut, so dass die Altersstruktur der Schüler aus diesen Klassen zwischen sieben und zehn Jahren liegt. Der älteste Schüler aus der Mittelstufe ist dreizehn Jahre alt.

Die Größe der Gruppe ergab sich zum einen aus dem Betreuungsaufwand, also dem Personalschlüssel (zwei Lehrkräfte). Daneben bedarf es einer bestimmten Anzahl an Darstellern, um ein Stück überhaupt einstudieren zu können. Weniger als zehn Schüler hätten ein gänzlich anderes Bühnenstück erfordert, bei mehr als zwölf oder dreizehn Schülern wäre ein strukturiertes Arbeiten sowohl in der Gesamtgruppe als auch in Teilgruppen kaum möglich.

Elf Schüler können sich verbal äußern. Eine Schülerin kann durch Lautieren ihre Bedürfnisse und Wünsche mitteilen, spricht jedoch nicht. Auf Grund einer beinbetonten Spastik ist sie die meiste Zeit auf einen Rollstuhl angewiesen.

In Bezug auf das Verhalten und den Charakter zeigte sich die Gruppe sehr heterogen. Gleiches gilt für die kognitiven Fähigkeiten, wobei sich drei Schüler eher im Grenzbereich zur Lernbehinderung einstufen lassen können. Ein Schüler der Unterstufe wechselt nach den Sommerferien auf die Förderschule. Drei Schüler sind als schwerstbehindert eingestuft, zwei davon auf Grund einer Erziehungsschwierigkeit, Yvonne auf Grund ihrer Körperbehinderung.

Eine genauere exemplarische Beschreibung zweier Schüler als Basis für die Schilderung persönlichkeitsfördernder sonderpädagogischer Maßnahmen im szenischen Spiel folgt in Kapitel 4.

3.2 Rahmenbedingungen

3.2.1 Raum

Szenische Spielprozesse können in allen Räumen durchgeführt werden, „die eine bestimmte Größe nicht unterschreiten und in denen das Mobiliar bewegt werden kann.“ (SCHELLER 1998, 202)

Es muss sich dabei nicht zwangsläufig um eine Bühne handeln. Die hier beschriebene Theater-AG nutzt einen Gymnastikraum, dessen Grundriss dem eines normalen Klassenraums entspricht, der jedoch weitgehend unmöbliert ist. Es ist dringend erforderlich, dass der Spiel- und Handlungsraum genug Platz bietet, so dass sich alle Teilnehmer der AG ohne gegenseitige Störungen bewegen können. Der Raum muss auch die Möglichkeit bieten, dass sich auf einer kleinen Fläche die verschiedenen Elemente der einzelnen Szenen klar voneinander abgrenzen. So muss z.B. die Gaststätte des alten Mannes eine klare Abgrenzung zum umrankten Schloss bilden (siehe Anhang), auch wenn nur zwei Meter zwischen diesen liegen.

Der Raum, in dem die AG stattfindet, wird auch der Raum sein, in dem die Aufführungen erfolgen werden. Dies hat zwei Gründe: zum einen verfügt die Schule über keine Ausweichmöglichkeiten, die der Stimmung eines Theaters näher kommen können. Ein zweiter Aspekt ist der, dass die Schüler im Laufe der Zeit selbst den Spielraum für ihre Figuren festgelegt haben. Eine räumliche Orientierung im Spiel findet anhand der Merkmale der „Trainingsstätte“ statt, die Wege und Bewegungen, welche die Figuren durchführen, sind nach einigen Monaten automatisiert. Bei zwei Theaterstunden, die im Freien stattgefunden haben, hat sich dies bestätigt: Die Schüler waren in der neuen Umgebung zwar hoch motiviert, gleichzeitig jedoch verunsichert mit erheblichen Schwierigkeiten, zusätzlich zum Text auch noch Bewegungen zu vollziehen. „Wo soll ich denn jetzt langgehen?“ war eine häufig gestellte Frage.

Als nützlich hat sich der Nebenraum erwiesen, ohne den eine Aufteilung der Gruppe nur schwer möglich ist.

Neben diesen Bedingungen sollte der Raum über die Möglichkeit verfügen, verdunkelt werden zu können. Nur so ist die Strukturierungshilfe des Spotlight

(siehe Kapitel 4.3.1) möglich. Außerdem kommt eine verdunkelte Atmosphäre mit inszeniertem Licht der Atmosphäre eines „echten“ Theaters nahe.

3.2.2 Zeitliche Strukturierung

Die reine Spielzeit des Stückes sollte maximal 15 Minuten betragen. Wichtiger als eine ausufernde Geschichte erscheint gerade mit Blick auf die pädagogische Intention die Übersichtlichkeit des Spielstoffes, die den Schülern die Möglichkeit geben soll, Szenen und Handlungen zu verinnerlichen, entlang dieses Materials szenisch aktiv zu werden und in einen Optimierungsprozess zu treten. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass die Theater-AG auf Basis fester Texte arbeitet, dürfen diese natürlich nicht zu lang sein.

Unter Bezugnahme des Prozesscharakters der Theater-AG wird das Spielstück im Laufe des Schuljahres nicht gewechselt. Die Schüler erhalten so die Möglichkeit, an ihren Rollen zu arbeiten und mit ihnen zu experimentieren. Die „Phase des Kennenlernens eines Stoffes [sollte] weitaus länger als nur wenige Tage dauern [...]. Wenn Kinder mit geistiger Behinderung wirklich mit dem Spiel leben und aus ihm lernen sollen, so muß dieses Spiel sie – entsprechend ihrer Wesensart – Monate, ein halbes Jahr oder sogar länger begleiten.“ (KREUSER 1997, 312)

Da an den Vormittagen aus Gründen der Rhythmisierung des Tagesablaufes eher die kognitiv orientierten Fächer im jeweiligen Klassenverband (mit Ausnahmen in der Eingangsstufe) unterrichtet werden, findet die Theater-AG in den Nachmittagsstunden statt.

Nach der Mittagspause lässt die Konzentration bei vielen Schülern nach. Da die szenische Arbeit jedoch eine erhöhte Konzentration und Aufmerksamkeit fordert, ergibt sich, dass diese Konzentration fordernden Phasen (Textarbeit oder das Einstudieren von Bewegungsabläufen) höchstens 20 Minuten andauern sollten. Zu Beginn jeder Stunde werden auflockernde Spiele und Übungen angeboten. Diese sind die herkömmlichen Vorübungen zum szenischen Spiel wie etwa der Gordische Knoten: die Gruppe stellt sich in Kreisform und fasst sich an den Händen. Daraufhin „verknotet“ sie sich, wobei die Hände nicht losgelassen werden dürfen.

Dieses Spiel eignet sich gut, um die Bereitschaft, Körperkontakt zuzulassen, zu fördern. Ein weiteres beliebtes Spiel ist die Stille Post, welches bei einigen Schülern die Erfahrung ermöglicht, dass deutliches Sprechen im Theater von enormen Vorteil ist.

Die überwiegende Zahl der Stunden endet mit dem Spiel des Stückes, samt Verkleidung und Beleuchtung. In einigen Stunden ergab sich eine abschließende Reflexionsphase.

3.3.3 Stoffauswahl

„Das Thema Märchen entspricht der Erlebniswelt der Schülerinnen und Schüler in der Unterstufe und bietet für alle Kinder geeignete Lernanlässe“ (DANZER 1995, 43). Gleiches gilt für Schüler der Eingangsstufe.

Als den Schülern mitgeteilt wurde, dass das einzustudierende Stück der Theater-AG „Dornröschen“ sein wird, waren bis auf zwei Schüler bereits alle mit dem Stoff vertraut. Die Motivation bezüglich dieses Märchens war groß.

Die Stoffauswahl basierte auf Kriterien der Identifikationsmöglichkeit für die Schüler. Ebenso wichtig waren die Ansatzpunkte, die pädagogisches Intervenieren ermöglichen. M.E. ist dies bezogen auf die Altersgruppe der hier vorgestellten Schüler am ehesten im Märchen möglich. So sieht z.B. MAXEINER (1988) in der Gestaltung eines Märchenspiels die Möglichkeit einer ganzheitlichen Behandlung. Er „begrift Verstehen und Handeln als Einheit und stellt heraus, daß bei geistig behinderten Kindern beides sowohl durch kognitive Defizite als auch durch emotionale Probleme oder Konflikte beeinträchtigt sein kann.“ (KREUSER 1996, 223) Das Märchen mit seinen klaren Strukturen bietet hier Abhilfe. Das grundlegende Textverständnis ist durch das Vorwissen bereits vorhanden.

Die klare Struktur des Märchens bietet den Schülern viele Orientierungsmöglichkeiten. Die spezielle Wahl auf Dornröschen lässt sich mit folgenden Punkten begründen:

- Die Handlungs- und Bewegungsschritte sind klar strukturiert, es finden Wiederholungen statt
- Die räumliche Aufteilung der Bühne ist klar strukturiert, letztlich gibt es nur zwei Elemente: das Schloss und das Dorf
- Die Rollen bieten viele Identifikationsmöglichkeiten (Prinzessin, Königin, Alter Mann etc.)
- Die Handlung ist spannend und regt zum eigenen Agieren an
- Diverse emotionale Ausdrucksmöglichkeiten werden gefordert: Freude, Angst, Trauer, Erleichterung
- Es gibt viele Rollen

Eine grundsätzliche Überlegungen ist zu Anfang eines jeden Theatervorhabens wichtig: soll es sich um ein Sprechstück handeln oder soll die Darstellung nur pantomimisch erfolgen? Dabei ist zunächst zu überlegen, inwieweit sich die pädagogische Intention mit der jeweiligen Schülerschaft in Einklang bringen lässt. Falls, wie im Fall der hier beschriebenen AG, die überwiegende Zahl der Schüler in der Lage ist zu sprechen, sollte m.E. die Wahl auf ein Sprechstück fallen. Das darstellende Spiel auf Basis von Sprache bietet zahlreiche Möglichkeiten der Sprachförderung. Im Bühnenraum ist es z.B. erforderlich, klar und deutlich zu sprechen.

Bei den Schülern der AG trat schon nach kurzer Zeit eine bewusste Konzentration auf deutliche Aussprache auf, so bald diese die Spielfläche betraten.

Daneben ist das Sprechen vor einer Gruppe mit einer enormen Steigerung des Selbstbewusstseins verbunden, so lange es nicht als qualvoll empfunden wird. Der abschließende Applaus und Reflexionsphasen nach vollendetem Spiel haben in der Regel die Funktion eines positiven Verstärkers. Zusammenfassend: „Das darstellende Spiel eignet sich in idealer Weise zur Erweiterung der natürlichen Gestik des Kindes [und] zur Akzentuierung sprachlicher Ausdrucksfähigkeit.“ (AISSEN-CREWETT 1988, 23)

Neben der Sprache sind die gestischen und mimischen Ausdrucksmöglichkeiten bedeutende Faktoren des szenischen Spiels. So lässt sich auch in einer Schülergruppe szenisch spielen, die aus sprechenden *und* nichtsprechenden Teilnehmern besteht. Die meisten Stoffe lassen sich dahin gehend adaptieren, dass auch innerhalb eines Sprechstückes die nichtsprechenden Kinder gleichwertige Rollen erhalten. Im konkreten Fall dieser AG übergibt die nichtsprechende Schülerin als gute Fee ihren Wunsch als Bild, die Aktionen und Emotionen wie „Begrüßung“ oder „Furcht“ können ohne Probleme nonverbal geäußert werden.

In der Literatur finden sich verschiedene Positionen bezogen auf Sprechtheater in Abgrenzung zu nonverbalen Spielformen in der Schule. SCHIEPEK (1984) z.B. vertritt folgende Ansicht: „Der Verzicht auf spontanes Sprechen ebenso wie auf gelernte Texte öffnet auch weniger artikulationsfähigen oder sprachbehinderten Kindern den Zugang zu verschiedensten Rollen.“ (74)

Meines Erachtens schließt es sich nicht aus, dass sprechende und nichtsprechende Kinder gemeinsam ein Sprechstück einstudieren und aufführen und dabei als gleichberechtigte Schauspieler agieren. Theater ist kein Hörspiel, es wird auch immer etwas auf „körperliche“ Art und Weise ausgedrückt.

Wie schon zuvor erwähnt ist der Prozesscharakter des Theaterspiels im Rahmen der AG von großer Bedeutung. Die gemeinsame Arbeit am Text stärkt das Wir-Gefühl und nutzt die kreativen Fähigkeiten der Schüler. „Zusammenhänge müssen verändert, Szenen gestrichen oder Ideen verworfen werden.“ (VIEREGG 1997, 3)

Unter Berücksichtigung des Aspekts, dass Theater für geistig behinderte Schüler in erster Linie Spiel ist, sollte dieses in seiner Spontaneität und Kreativität nicht eingeschränkt werden. „Darstellendes *Spiele*n knüpft an das Spielen an [...]“ (AISSSEN-CREWETT 1988, 9). Die Schülerschaft der Schule für Geistigbehinderte macht es jedoch erforderlich, dass die Lehrperson eine lenkende und leitende Rolle übernimmt. So war die Auswahl des Stückes den Schülern nicht freigestellt, die Ausgestaltung hat sich jedoch im Laufe der Zeit in einem gegenseitigen Prozess heraus kristallisiert. Diese „Textarbeit“ war jedoch erst möglich, nachdem die Rollen fest verteilt waren. So hatten die Darsteller genug Spielzeit und Möglichkeiten zum Ausgestalten ihrer Figur. Bereits die Planung der Theater-AG sollte viel Flexibilität zulassen und mit möglichst wenig Einschränkungen auskommen (wie z.B. der Stoffauswahl). „Es ist [...] falsch und auch nicht durchzuhalten, mit einer vollständigen Detailplanung in die Probenarbeit gehen zu wollen, zumal dadurch die Mitwirkung der Spieler und Spielerinnen unzulässig eingeschränkt wird.“ (THURN 1992, 96)

3.3.4 Rollenverteilung

Ein besonderer Grundsatz sollte m.E. für Schultheater allgemein, besonders aber für Theaterunterricht an Schulen für Geistigbehinderte gelten: es sollte Schülertheater sein, ohne dass ein Lehrer eine Rolle besetzt. Gerade im Hinblick auf die Arbeit mit geistigbehinderten Menschen hat sich oft eine Ansicht des „Normalisierung des Theaters“ gebildet, die auf einem möglichen „Normalisierungsprinzip“ in Anlehnung an THIMM (1990) verstanden wird, an der Grundidee dessen jedoch völlig vorbei geht. Zur Verdeutlichung dieser Problematik soll folgende Aussage dienen: „Wenn es Aufführungen geben soll, dann soll so etwas keine Zumutung für die Zuschauer werden. Die Anschaubarkeit eines Produkts steht im Vordergrund [...]“ (EHMKE 1998, 246f)

Diese Form der Produktorientierung kommt der Funktion von Schülertheater nicht in vollem Maße entgegen. Die Aufführung mag das sichtlich gesetzte Ziel sein. Für viele Schülergruppen bietet ein solches Ziel sicher auch große Anreize. Ich bin jedoch der Ansicht, dass Schule mehr bieten muss als die Ausrichtung auf ein Produkt, dessen Qualität allein daran gemessen wird, wie es außerhalb des Unterrichtsrahmens und schulischen Sozialgefüges wahrgenommen wird.

Mit anderen Worten: „Vor einem muß sich die Arbeitsgemeinschaft freilich hüten: Sie darf nicht zu einer Veranstaltung werden, deren Güte nach den angelieferten Theateraufführungen beurteilt wird.“ (THURN 1992, 22)

Basierend auf diesen Überlegungen ergab sich für die Theater-AG, dass die Spielrollen allein von Schülern übernommen wurden. Ein mit den Schülern gleichzeitig auf der Bühne darstellender Lehrer hat zwar mehr Möglichkeiten zur Strukturierung und zum „Eingreifen“ (damit es schön aussieht). Da jedoch im Schülertheater pädagogisches Arbeiten verwirklicht wird, darf es einen ästhetischen Zwang nicht geben.

In der Anfangsphase der Theater-AG gab es keine feste Rollenverteilung. Alle Schüler spielten die Rollen, bei denen ihre Motivation am größten war. Der noch nicht in aller Tiefe bekannte Stoff sollte durch spielerisches Üben verinnerlicht werden. Daneben sollte jedem Schüler die Möglichkeiten gegeben werden, die für sich passende Rolle selbst zu entdecken. Parallel zu diesen stückinternen Aspekten sollten die Schüler jedoch auch durch möglichst große spielerische Freiheit sich selbst in Bezug auf die darstellerischen Fähigkeiten entdecken.

Bei der dann folgenden Festlegung der Rollen erfolgte von Lehrerseite keine große Lenkung mehr. Den meisten Schülern war klar, welche Rolle ihnen langfristig am meisten Motivation und Spaß versprach. Bei einigen Schülern mussten Kompromisse auf Grund von Doppelungen des Rollenwunsches gefunden werden. Der einfachste Kompromiss hat sich dabei bewährt: alle Rollen wurden doppelt besetzt.

Erste Befürchtungen, dass die dominant auftretenden Schüler die „guten“ Rollen (König und Prinz; die dominanten Schüler sind männlich) für sich sichern wollten, haben sich nicht bestätigt. Auch die verhältnismäßig „kleine“ Rolle des Kochs oder des Frosches faszinierte diese Schüler, weniger aus dem Grund, dass die kürzeren Spielrollen Rückzugsmöglichkeiten bieten, als vielmehr aus dem Grund, dass sie exotischer sind als die typischen Jungenspiele König und Prinz (bzw. Ritter).

Die Rollen sind bis heute beibehalten. Gelegentlich auftretenden Wünschen bezüglich eines Rollenwechsels wird aus dem oben bereits erwähnten Grund der Verlässlichkeit und strukturierten Arbeit am Stoff nicht nachgekommen. Lediglich eine Ausnahme wurde unternommen, da die Schülerin extrem unmotiviert war und die Mitarbeit permanent verweigerte. In einem Gespräch äußerte sie den Wunsch eines Rollenwechsels. Dieser Wunsch wurde berücksichtigt, schon aus dem Grund,

dass die Schülerin diesen sehr klar äußerte und verdeutlichte, dass es sich dabei nicht um eine spontane und kurzfristige Stimmung handelte.

Das Stück wurde zunächst in seiner Gesamtheit durchgespielt. Die Schüler sollten so den Stoff verinnerlichen und den Gesamtüberblick der Geschichte erhalten (vgl. KREUSER 1997, 305). Später wurde es in einzelnen Szenen aufgeteilt, die geprobt wurden. Die Schüler hatten keine Probleme, die einzelnen Szenen in den Gesamtzusammenhang einzuordnen. Dies machte sich u.a. darin bemerkbar, dass jeder Schüler (mit Ausnahme der nicht sprechenden Yvonne) bei Einzelszenen die Vor- und Folgeszene inhaltlich beschreiben konnte

3.3.5 Kulisse

Der Bühnenraum sollte eine klare Orientierung bieten. Er muss nicht unbedingt aufwendig und detailgetreu erstellt sein. KREUSER geht zwar davon aus, dass „geistig Behinderte vornehmlich bildhaft denken“ (1997, 312), und aus diesem Grund eine gut ausgebaute, farbige und künstlerische Kulisse benötigen (ebd.). Dies jedoch entspricht der Realität zumindest für die hier vorgestellten AG nicht. Die räumlichen Gegebenheiten des Stückes können durchaus nur angedeutet sein, um den Schülern Orientierung im Spiel zu bieten. Eine blaue Matte (Badezimmer) zwei Meter neben zwei Stühlen (Thronsaal) reicht vollkommen aus.

Die Anzahl der einzelnen Elemente der Kulisse steigt im Laufe des Schuljahres. Die Gruppe produziert in gemeinsamer Arbeit Teile der Kulisse sowie einige Kostüme. In der gemeinsamen Arbeit realisiert sich somit der „Prozesscharakter auch im ästhetischen Bereich. [...] Das verstärkt die Identifikation mit dem Stück und mit den Rollen. Die Schüler erleben Theater als einen ganzheitlichen Prozess.“ (VIAREGG 1997, 5)

Durch die szenischen Gegebenheiten von „Dornröschen“ ergibt sich, dass ein aufwendiger Umbau der Kulisse während des Stückes nicht notwendig ist. Es müssen lediglich einige Stühle gerückt und im letzten Drittel der Aufführung eine kleine Gaststätte imitiert werden. Die Umbauphasen werden durch Abschalten des Lichtes eingeleitet, was den klassischen Vorhang ersetzt. Dieser ist möglicherweise die eindrucksvollere Lösung, jedoch eine enorm kostspielige Anschaffung und nicht für jeden Raum geeignet.

4. Persönlichkeitsentwicklung

Eine Beschreibung aller Schüler der AG ist in der gebotenen Kürze nicht möglich. Aus diesem Grund werden im Folgenden zwei Schüler exemplarisch beschrieben. Der Schwerpunkt der Beschreibungen liegt auf Bereichen, die für die Überlegungen bezüglich der Persönlichkeitsentwicklung bedeutsam sind. Die methodischen und didaktischen Bemerkungen haben ebenfalls einen exemplarischen Charakter.

4.1 Exemplarische Beschreibung eines emotional gehemmten Schülers

C. ist neun Jahre alt und besucht die Eingangsstufe im dritten Schulbesuchsjahr. Er ist das älteste von zwei Kindern und wohnt bei der Mutter. Die Eltern haben sich vor kurzer Zeit getrennt, haben aber noch sehr häufigen Kontakt miteinander. So hat C. bisher keine Verlustreaktionen gezeigt, da er die Zeit sowohl beim Vater als auch bei der Mutter bzw. mit beiden zusammen verbringt. Eine recht enge Bindung der gesamten Familie besteht zur Großmutter.

C.s Mutter neigt zur Überbehütung. Sie behandelt C. nicht altersgemäß, was sich u.a. in seiner Kleidung bemerkbar macht (z.B. Latzhose und Ringelshirt mit Bärchenaufdruck).

Im Klassenverband zeigt sich C. recht Stimmungslabil. An manchen Tagen ist er offen und hat keine Hemmungen, sich vor seinen Mitschülern zu präsentieren. Es gibt jedoch viele Tage, an denen C. sehr zurückgezogen ist, sowohl verbal als auch körperlich, indem er sich zusammenkauert, den Blickkontakt und jedes Gespräch meidet.

Er lässt sich leicht von anderen Schülern beeinflussen, bzw. wehrt sich nicht, wenn diese ihn ärgern oder manipulieren wollen. Er äußert sehr selten seine Wünsche und Bedürfnisse. Er initiiert kaum Kontakt zu seinen Mitschülern und reagiert auch nicht in angemessener Weise auf Versuche der Kontaktaufnahme. In Gesprächssituationen mit Mitschülern sucht er nicht deren Blickkontakt, sondern richtet seine Aufmerksamkeit auf die eines Erwachsenen. Mit diesen sucht er oft das Gespräch, welche jedoch von einer Grundunsicherheit geprägt sind. Solche Gespräche sind oft mit Phrasen und allgemeinen Redewendungen versetzt. Diese Phrasen bieten C. Sicherheit innerhalb eines Gespräches.

In sehr seltenen Fällen sucht C. jedoch das Gespräch mit Mitschülern. Diese sind allerdings nicht sehr interessiert an dem Kommunikationsangebot. Falls C. anderen

Schüler etwas erzählt, wandert sein Blick immer wieder zu dem einer erwachsenen Bezugsperson.

C.s Aussprache ist leise und die Betonung der einzelnen Worte liegt meist beim Satzende.

C. ist bei allen Tätigkeiten sehr konzentriert und bemüht, die an ihn gestellten Aufgaben zu erfüllen.

In der Theater-AG soll hauptsächlich das Selbstbewusstsein bzw. das Selbstwertgefühl C.s gestärkt werden. Er soll die Möglichkeit erhalten, sich vor einer Gruppe zu präsentieren und zu behaupten. Dabei soll er erfahren, dass seine Wünsche und sein Spiel gleichwertig sind mit denen der anderen Schüler.

In Gesprächssituationen soll er lernen, den Blick seinem Gesprächspartner zuzuwenden und nicht die Aufmerksamkeit einer erwachsenen Bezugsperson zu erwarten.

Daneben soll er in der AG Möglichkeiten lernen, seine Stimme und Sprache variabel einzusetzen.

Im Stück „Dornröschen“ hat sich C. für die Rolle des Froschs entschieden. Die Rolle wurde aus diesem Grunde ausgebaut, so dass sie mehr Sprech- und Spielanteile enthält als ursprünglich geplant. In der Zweitbesetzung spielt er den Prinzen.

4.2 Exemplarische Beschreibung eines Schülers mit Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom (ADS)

J. ist 13 Jahre alt und besucht die Mittelstufe. Er wohnt bei seiner Mutter, zu der er eine gute Beziehung hat.

J. ist ein höfliches und zuvorkommendes Kind. Er ist unbekannten Personen gegenüber offen und interessiert. Dabei ist er allerdings auch sehr distanzlos. Viele seiner Mitschüler sind von ihm „genervt“, da diese sich von seinen ständigen Fragen und häufigem Berühren eingeengt fühlen.

Auch gegenüber Erwachsenen geht er seinem Interesse durch permanentes Fragen nach. Nach Ende des Gesprächs greift J. bereits beantwortete Fragen erneut auf.

Viele seiner kommunikativen Verhaltensweisen scheinen auf den ersten Blick stereotypen Charakters zu sein. So fragt J. mich jeden Tag mehrmals, sobald er mich sieht, ob an diesem Tag Theater stattfindet. Er orientiert sich gut anhand der

Wochentage, so dass die Intention der Frage nicht auf zeitliche Orientierung ausgerichtet ist. Es handelt sich dabei um einen Versuch der Kontaktaufnahme, die nicht auf Übermittlung von Information zielt.

Seine gesamte Persönlichkeit ist durch eine enorme Unruhe und Strukturlosigkeit geprägt. Sobald sich für J. Pausenzeiten ergeben, nutzt er diese, um seinen Interessen nachzugehen.

Im Unterrichtsgeschehen ist J. auf gut gemeinte Weise übereifrig. Sobald z.B. die Überlegung ausgesprochen wird, dass später die Vorhänge zugezogen werden sollen, steht J. auf und möchte diese für einen späteren Zeitpunkt geplante Aktivität sofort ausüben. Aufforderungen, dies zu diesem Zeitpunkt nicht zu tun, kann er nicht nachkommen. Er hört die Aufforderung zwar und erklärt sich auch zum Warten bereit, wartet jedoch nicht.

Zu seinen Mitschülern hat er nur einen oberflächlichen Kontakt. Dies ergibt sich zum einen aus der oben geschilderten Herangehensweise an seine Mitschüler. Ein weiterer Aspekt scheint J.s nur gering ausgeprägte Fähigkeit zur Empathie zu sein.

Im Rahmen der Theater-AG soll es gelingen, J. in den sozialen Kontext der Gruppe als gleichberechtigtes Mitglied zu integrieren. Er soll erkennen, dass er seine impulsiven Wünsche und Aktivitäten zurückstellen muss, wenn ihm das szenische Interagieren mit seinen Mitschülern gelingen soll. Eine allgemeine Ruhe soll für seine Persönlichkeit angestrebt werden.

J. hat sich primär für die Rolle des Alten Mannes entschieden. Diese Rolle ist mit der Problematik verbunden, dass sie erst in der letzten Szene des Stücks angesiedelt ist. Somit muss J. über einen langen Zeitraum warten, bis er aktiv werden kann. Seine zweite Rolle ist die des Küchenjungen. Bisher besteht für ihn die Schwierigkeit dieser Rolle darin, dass er den Impuls verspürt, gleichzeitig auch den Koch zu spielen. Wahrscheinlich hängt dies damit zusammen, dass der Koch in gespielten Dialog den größeren Sprechanteil hat.

4.3 Szenisches Spiel als Hilfe bei der Persönlichkeitsentwicklung von emotional gehemmten Schülern

„Darstellendes Spiel in der Erziehung meint einfach eine Methode, mittels derer Erwachsene Kindern helfen, Fertigkeiten in diesem Prozeß zu erwerben, ihnen die Möglichkeit zu geben, ihre Fertigkeiten zu praktizieren und diese Aktivitäten so zu strukturieren und zu leiten, daß die Kinder aus ihnen lernen.“ (AISSEN-CREWETT 1988, 15)

Im Folgenden soll am Beispiel von C. gezeigt werden, wie Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein sowie sprachliche Kompetenz bzw. Kommunikationskompetenz im Rahmen der Theater-AG gefördert wird.

4.3.1 Präsentieren

Im Rahmen des geregelten Spielablaufs erhält C. die Möglichkeit, sich sicherer zu fühlen, als dies in normalen Alltagserfahrungen der Fall ist. Durch die Rolle erhält er eine Hilfestellung, an Hand derer er sich orientieren kann. Es scheint, dass sich durch das *Spiel* vor der Gruppe (es gibt in den meisten Szenen nicht nur Schauspieler, sondern auch Zuschauer – die Schüler, die gerade nicht spielen) die Aufmerksamkeit eher nach innen richtet.

In den ersten Stunden nahm C. nur selten aus eigener Initiative heraus und nur in geringem Maße an der Gruppenarbeit teil. Wenn er zur Tätigkeit aufgefordert wurde, sei es im Rahmen von „Dornröschen“ oder im Rahmen einer kleinen Übungsszene, so kam er diesem Wunsch nach. Dabei war das Spiel jedoch sehr nach außen gerichtet, d.h. C. blickte immer fragend in Richtung eines Lehrers. Ein eigentliches Spiel mit seinem Gegenüber fand kaum statt. Ein kleiner Effekt, der im folgenden vorgestellt werden soll, schafft diesbezüglich Abhilfe.

Spotlight

In szenischen Spielphasen gilt die Regel, dass nur die Schüler sprechen dürfen, die im Scheinwerferlicht stehen. Dieses Licht wird von einem Tageslichtprojektor im ansonsten abgedunkelten Raum produziert. Die positiven Effekte dieses Spotlights für alle Schüler finden sich auf mehreren Ebenen:

1. *Redediziplin*: das Licht dient als eindeutiges Signal, wann Geräusche (Sprache oder andere zum Spiel passende) produziert werden dürfen.
2. *Strukturierungshilfe*: jeder Schüler kann sofort erkennen, wann er aktiv werden muss.

3. *Schutzraum*: der Schüler, der im Lichtkegel steht, sieht nur die sich in seiner unmittelbaren Nähe befindlichen Schüler. Es wird ein kleiner Raum mit wenigen sich darin befindlichen Menschen simuliert.

Gerade der letzte Punkt ist für Schüler mit geringem Selbstvertrauen von großer Bedeutung. Die scheinbare Distanz, die das Licht erzeugt, mildert den Druck, der durch die Beobachtung anderer entsteht.

Durch die Regel des Spotlightsprechens gibt es in Spielphasen wesentlich weniger Störungen durch Mitschüler. C. erhält somit die Möglichkeit, über einen längeren Zeitraum als sonst üblich vor anderen zu sprechen. Das Spotlight mindert den Erfolgsdruck, der von seinen Mitschülern aufgebaut wird, erheblich. Somit hat er die Möglichkeit, seine Ausdrucksmöglichkeiten zu entdecken und zu erproben. Langfristig bildet sich ein Freiraum zur Erweiterung der Ausdrucksmöglichkeiten. C. erhält die Gelegenheit, *neue* Wesenszüge und kommunikative Fähigkeiten zu entdecken (vgl. BLUMENROTH 2000, 70).

Jedes Spiel ist automatisch eine Form der Selbstpräsentation. Durch Lehrer, aber auch durch Schüler, erfolgt eine unmittelbare Beurteilung, die durch anerkennende und lobende Worte positiv verstärkend wirken. Die Schüler äußern sich diesbezüglich meist spontan, es wurden bislang keine verletzende oder direkt abwertende Kommentare beobachtet.

Von Lehrerseite aus sollte die Rückmeldung direkt nach der Szenenprobe kommen. Wenn das *gesamte* Stück durchgespielt wird, kann die Leistung C.s (und natürlich auch anderer Schüler) als Stundenabschluss noch einmal deutlich positiv hervorgehoben werden. Er erfährt so, dass das Sprechen vor einer Gruppe nicht mit störenden oder beängstigenden Emotionen verbunden ist.

Nach einigen Wochen war C.s Blick überwiegend auf seinen Spielpartner gerichtet und er war zu spontanem Spiel bereit. Er versucht kaum noch, sich an Erwachsenen zu orientieren und es denen „Recht zu machen“.

Er hat seine Rollen individuell entwickelt und bringt diese in das Stück ein. Die Mitspieler agieren mit dem Schauspieler C. wie mit jedem anderen Schüler.

Videoaufnahmen

Gelegentlich werden einige Theaterproben auf Video aufgenommen und gemeinsam mit der Gruppe betrachtet. Das Medium Video eignet sich auf hervorragende Art, um die Selbstwahrnehmung zu fördern (vgl. AISSSEN-CREWETT 2000, 57). In dem die Schüler sich selbst von außen betrachten können, ist es ihnen möglich, sich und ihre Fähigkeiten in Beziehung zu anderen Schülern zu setzen. Sie sehen sich und ihre spielerischen Tätigkeiten nicht abgegrenzt von der Gruppe, sondern erkennen den übergeordnet szenischen Zusammenhang. In dem die Schüler sich selbst *nach* ihrem Spiel betrachten, treten sie in Distanz zur Aktivität. Eine kognitive Form der Betrachtung ergänzt ihr Handeln.

Videoaufnahmen können für die unmittelbare Probenarbeit eingesetzt werden, um Spielabläufe einzustudieren. Bezogen auf C. hat das Video dazu ergänzend folgende pädagogische Intentionen:

1. Förderung der Ich-Wahrnehmung
2. Förderung des Selbstwertgefühls (ebenfalls wieder durch positives Verstärken (Bsp.: „Du hast schön deutlich gesprochen.“))
3. Das Video ermöglicht ein weiteres Erfolgserlebnis
4. Video ermöglicht ein unkommentiertes Feedback über die eigene Handlung
5. Die Spielmotivation ist sehr hoch
6. Selbstreflexion und Selbstkorrektur in einem gelenkten Gespräch

Die Motivation aller Schüler ist sehr groß, wenn es darum geht, sich selbst im Fernsehen zu betrachten. Diese Erfahrung haben bisher nur sehr wenige der Schüler gemacht.

Das Aufnehmen auf Video sollte in der Theater-AG letztlich aber keinen zu großen Stellenwert bekommen, da der Wunsch der Schüler sich sonst zu stark auf dieses Medium ausrichtet. Problematisch wird der Dauereinsatz von Video auch dadurch, dass ein Mikrophon wesentlich nachgiebiger ist als der Bühnenraum. Wenn in einigen Metern Raumdistanz bestimmte Wortäußerungen nicht mehr zu verstehen sind, so „verstehen“ sie das Mikrophon durchaus. Die Notwendigkeit für eine lautere Aussprache wird auf diese Weise nicht unmittelbar klar. Gerade für Schüler, welche Problemen mit der Dosierung der Sprachlautstärke haben, können so das Gefühl bekommen, dass sie für alle verständlich sind.

4.3.2 Verantwortung übertragen

Zwei Ziele der Theater-AG sind die Förderung der Selbstständigkeit und des Selbstbewusstseins. Bezogen auf das Schülerbeispiel: C. soll seine Möglichkeiten selbstbestimmten Handelns unabhängig von erwachsenen Bezugspersonen oder von Beeinflussungen durch Mitschüler erkennen und nutzen.

Dies geschieht zum einen durch die Ausgestaltung der Rolle durch den Schüler selbst. Lediglich die äußeren Rahmenbedingungen der Rolle sind durch den Theatertext vorgegeben, den Rest muss der Schüler entwickeln. Die Funktion des Lehrers ist hier auf das Ermutigen reduziert, auf den dezenten Hinweis, dass C. selbst die Verantwortung für seine Spielrolle übernehmen muss. Natürlich müssen dem Schüler Entscheidungshilfen geboten werden, so dass er aus einer Anzahl von Möglichkeiten wählen kann. In diesem Sinne greift der Lehrer als Spielleiter in Probephasen als Dialogpartner ein, auch als Konfrontationsfigur. Dieses Eingreifen von Seiten des Lehrers darf jedoch nur ein Angebot sein, welches der Schüler annehmen, aber auch zurückweisen kann (vgl. SCHELLER 1998, 36).

Ein Verantwortungsgefühl wird den Schüler auf zwei Ebenen übermittelt:

1. durch die Notwendigkeit der Ausarbeitung des Stückes im Ganzen
2. durch die Notwendigkeit der Ausgestaltung der eigenen Rolle

Im prozessualen Charakter des Theaters und in der Einbindung der Schüler in diesen Prozess liegen die „Voraussetzungen für die persönlichen Erfolgserlebnisse. [...] Ihre Selbsttätigkeit gibt ihnen mehr Selbstvertrauen [...]“ (MANECKE 1997, 328).

Regie übertragen

Stegreifspiele sind fester Bestandteil der Arbeitsgemeinschaft. Es dauerte jedoch einige Wochen, bis alle Schüler in der Lage waren, spontane Spieleinfälle auch in Spiel umzusetzen. Improvisationsspiel war jedoch auch schon zu dieser Zeit möglich, wenn den Schülern ein *Handlungsrahmen* vorgegeben wurde. Diese „so-als-ob“-Spiele, welche immer noch fester Bestandteil des Unterrichts sind, üben auf die Schüler einen großen Reiz aus. Die kleinen Rollenspiele sind nur in den seltensten Fällen in einer weit von der Realität entfernten Phantasiewelt angesiedelt. Beliebte sind immer Spiele, die in der Welt der Polizei oder der Feuerwehr angesiedelt sind. Diese szenischen Situationen beinhalten einen Nebeneffekt: in solchen Rollenspieleinheiten machen die Schüler auch erste Erfahrungen mit Handlungsschritten, welche z.B. bei einem Brand befolgt werden müssen (Die Feuerwehr anrufen, Meldung über den Vorfall machen, den Ort des Brandes bekannt geben).

Die Rahmenbedingungen eines Improvisationsspiels wurden zunächst von Lehrern entwickelt. Nachdem der Spielmut der Schüler geweckt war, konnte diesen jedoch selbst die Erfindung solcher Handlungsrahmen überlassen werden.

Alle Schüler bis auf Yvonne sind mittlerweile gute Geschichtenerzähler geworden.

Es hat einige Stunden gedauert, bis die von den Schülern erdachten Geschichten eine ausreichende Komplexität in Bezug auf Handlung und vor allem auf die Anzahl der Rollen erreichten. Der Blick für diese Notwendigkeit ergab sich jedoch direkt, dann, wenn offensichtlich wurde, dass für einige Schüler keine Aktivitäten geplant waren, z.B. in einem erfundenen Spiel mit lediglich zwei aktiven Schauspielern. In einem solchen Fall wurden die Aufmerksamkeit der Schüler auf dieses Problem gelenkt, mit der Bitte, die übrig gebliebenen Schüler in das Spiel einzubinden. Auch hier gilt wieder, vor dem Hintergrund der geistigen Behinderung der Schüler, als Lehrer Wahlmöglichkeiten zu eröffnen und Hilfestellungen zu geben.

Die Stegreifspiele, bei denen Schüler gleichsam „Drehbuchautor“ und Regisseur sind, werden innerhalb der aufgeteilten Großgruppe geprobt. Die Phasen des Stegreifspiels, welches durch die Schüler geleitet wird, sehen wie folgt aus:

Jeweils einer der sechs Schüler in der aufgeteilten Gruppe ist der Spielleiter. Dieser entwickelt das Spielkonzept für die Kleingruppe. Er überlegt zunächst mit Hilfe des Lehrers eine kleine Rahmengeschichte. Manche Schüler benötigen keine Hilfe von Lehrerseite. Diese sollte auch dann nicht aufgedrängt werden, wenn die Geschichten dramaturgische Schwächen enthalten. Für die Schüler ist das Spielen *an sich* viel wichtiger als der Spielinhalt, und für den Spielleiter ist die Erfahrung selbstbestimmten Handelns wertvoller, wenn das Resultat dieses Handelns ohne Einschränkungen angenommen wird.

Eine der Geschichten, die C. entwarf, soll exemplarisch für dieses Vorgehen vorgestellt werden. Die Geschichte ist nicht wörtlich wieder gegeben, der Inhalt ist jedoch mit der realen Geschichte identisch.

Es gibt einen Trainer, und der trainiert die Schüler in der Turnhalle. Die spielen alle Fußball. Dann ruft die Mutter den Trainer an, der soll nach Hause zum Essen kommen.

Diese zunächst etwas „unspektakulär“ anmutende Geschichte ist tatsächlich ein sehr komplexes Spielstück. Dem Spielleiter C. kommt hierbei die Aufgabe zu, die

Rollen zu verteilen und den Zeitpunkt des Einsatzes der jeweiligen Rolle fest zu legen.

Besonders wichtig ist in diesem Zusammenhang die Regel, dass der Spielleiter für den Zeitraum des Stegreifstückes die volle Autorität erhält. Wenn der Spielleiter einen Schüler für eine Rolle bestimmt, darf kein anderer diese Entscheidung in Abrede stellen. Dies ist gerade für gehemmte und teilweise ängstliche Schüler notwendig, da sie so einen Freiraum erhalten, der sie für die Dauer des Stegreifspiels in eine sozialhierarchisch höhere Position bewegt. Sie können sich innerhalb des Regelwerks sicher sein, dass ihre Entscheidung nicht durch negative Kommentare anderer Schüler abgewertet oder in Frage gestellt wird.

Falls dies doch der Fall ist, muss der entsprechende Schüler darauf aufmerksam gemacht werden, dass er sich nicht an die vereinbarten Regeln hält. Somit wird die Aufmerksamkeit der Gruppe (vor allem aber des Lehrers) vom Spielleiter (dem kritisierten Schüler) mit seinen möglicherweise vorhandenen Ängsten fortgelenkt. Die gruppeninternen Regeln können auch so variiert werden, dass unpassende Bemerkungen (Beleidigungen oder Abwertungen der Person des Spielleiters) mit einem Time-Out versehen werden. Der entsprechende Schüler ist somit erst mal nicht mehr in der Lage, die Entscheidungskompetenz des Spielleiters vor der Gruppe anzuzweifeln. Der Spielleiter selbst erfährt Rückhalt und Sicherheit.

Konflikten soll im Kontext der hier beschriebenen Schüler-Schüler-Interaktion durch folgende vor jeder Stunde positiv formulierte Regel zuvor gekommen werden: „Ich spiele die Rolle, die der Regisseur* mir gibt, ohne zu meckern“. Dabei darf keine „Ungerechtigkeitsfälle“ entstehen. Diese lässt sich dadurch vermeiden, dass jeder Schüler im Laufe der Unterrichtsreihe auch Spielleiter ist. Auf diesen Umstand angesprochen lassen sich Konflikte, die natürlich trotz Regeln und prinzipieller Gerechtigkeit dennoch entstehen, weitgehend vermeiden.

Der von C. entworfene Handlungsrahmen bietet ideale Eckpunkte für die Durchführung in einer Kleingruppe. Zunächst werden zwei „große“ Rollen benötigt: die des Trainers und die der Mutter. Damit haben zwei von den sechs Schülern eine Aufgabe erhalten, C. als Spielleiter ist der dritte Schüler. Die übrigen drei Schüler spielen die Fußballer.

Die weitere Aufgabe des Spielleiters besteht in der räumlichen Aufteilung; wo ist die Turnhalle, wie groß ist diese und wo befindet die Mutter?

* „Regisseur“ ist das in der AG genutzte Synonym für Spielleiter.

Darauf folgend muss der Spielleiter die textliche Komponente seines Spielstückes entwickeln und seinen Mitschülern vermitteln. Der Text selbst muss (und darf) nicht ausformuliert werden, denn die Eigenschaft des Stegreifspiels besteht ja gerade darin, dass es nicht auf einem fixierten Text und einer knappen Themenvorgabe basiert (vgl. THURN 1992, 16).

Falls der Spielleiter zunächst ratlos ist, wie die Rahmenhandlung um die grobe textliche Komponente ergänzt werden kann, sollte der Lehrer erneut Wahlmöglichkeiten eröffnen, die dem Schüler genug Freiraum bieten, seine eigene Entscheidung und seinen persönlichen Wunsch einzubringen. Oft genügt in diesem Zusammenhang eine auffordernde Frage, um die Entscheidungsfindung zu vereinfachen (etwa „C., was soll die Mutter denn am Telefon sagen?“).

Auch in dieser Phase müssen Störungen anderer Schüler durch Erinnern an die gruppeninternen Regeln abgewandt werden.

Die prägnanten Ideen des Spielleiters sollten für die Gruppe wiederholt erläutert werden. Diese Wiederholungen in Form von wertfreiem Spiegeln geben dem Spielleiter gleichsam das Gefühl, „auf dem richtigen Weg“ zu sein und stärken ihn in seiner Entscheidungsfindung.

Das eigentliche Spiel ist offen und frei, nach den zuvor geklärten Rahmenbedingungen den Spielern weitgehend selbst überlassen. Der Spielleiter betrachtet dabei sein „Werk“ von der Außenperspektive, sieht das Produkt seiner Phantasie in szenisches Spiel umgesetzt. Falls die Spielszene ins Stocken gerät, ist der Spielleiter Ansprechpartner der Schüler. Auch hier ist die Funktion des Lehrers die des Beraters, der Hilfestellungen und Anregungen gibt, die Entscheidung der Schüler jedoch möglichst nicht beeinflusst.

C. hat in den Phasen, in denen er die Spielleitung übernimmt, die Möglichkeiten erkannt, wie er seine eigenen Ideen im Rahmen des szenischen Spiels einbringen kann. Indem er in verantwortungsfordernde Situationen gebracht wurde, erkannte er, dass er dieser Verantwortung auch gerecht werden kann. Im reglementierten Rahmen der Theater-AG entwickelt er ein Selbstwertgefühl, welches verbunden mit einem gestärkten Selbstvertrauen seinen Mut zur Aktivität innerhalb der Gruppe fördert. C. muss mit seinen Mitschülern im Gespräch Augenkontakt halten, da die Position des Lehrers weitgehend zurück gezogen ist (räumlich sowie verbal).

4.3.3 Förderung der Kommunikationskompetenz

„Bei Menschen mit geistiger Behinderung sind Kommunikationsprozesse, im Sinne von Verstehen und Verständigung, erschwert. Sie haben Probleme im Bereich der Selbst- und Fremdwahrnehmung, damit, dass sie ihre eigenen Wünsche und Bedürfnisse sowie die anderer wahrnehmen bzw. darauf angemessen reagieren können.“ (WINDERLICH 2003, 161)

Zunächst einmal ist festzustellen, dass Kommunikationskompetenz in unmittelbarem Zusammenhang mit Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein zu sehen ist. So ist ein entscheidender Schritt in Richtung Sprachzutrauen schon durch eine Förderung des Selbstwerts getan, wie in den vorangegangenen Kapiteln gezeigt wurde. In diesem Kapitel wird darauf aufbauend gezeigt, wie die Kommunikationskompetenz durch Förderung der verbal-sprachlichen Fähigkeiten gefördert wird. Grundhypothese ist hierbei, dass Schüler wie z.B. C. Kommunikationsprozesse auf Grund ihrer sprachlichen Schwierigkeiten (bei C. leises Sprechen, leichtes Poltern, Wortfindungsstörungen) meiden (vgl. AISSEN-CREWETT 1988, 22).

Ein wichtiger Aspekt des Theaterspiels ist der einer Simulation von alltagsfernen Kommunikationssituation, die im Spiel erprobt und durchgeführt werden. Innerhalb des Stückes (innerhalb ihrer Rollen) werden die Schüler angeregt, miteinander zu sprechen (vgl. WINDERLICH 2003, 163). Durch das Rahmengefüge des Theaterstückes (entweder der Stegreifspiele oder des Textstückes „Dornröschen“) wird Orientierung ermöglicht, die sich ohne die Zwänge des *freien* Sprechens in *freien* Kommunikationsprozessen zeigt. Die Rolle bietet Orientierung und Sicherheit bezogen auf die Worte, die gesprochen werden. Etwaige Hemmungen werden mit der Überlagerung durch die Rolle umgangen.

Über den sprechsprachlichen Aspekt hinaus eignet sich das darstellende Spiel in idealer Weise zur Ausweitung gestischer und mimischer Fähigkeiten, welche die Kraft einer Aussage betonen und dem Schüler erweiterte Ausdrucksmöglichkeiten zeigen. Dazu muss eine angemessene Gestik und Mimik im Rahmen des szenischen Spiels geübt werden. Sehr gut eignen sich dazu pantomimisches Spiel oder das Spiegelspiel (ein Schüler bewegt sich, der andere Schüler ist sein Spiegel und muss dieselben Bewegungen durchführen). Dabei muss die Regel gelten, dass nicht willkürliche Bewegungen ausgeführt werden, sondern Aktionen wie z.B. das Zähneputzen dargestellt werden.

Zurück zum Aspekt der Förderung der verbalen Sprachkompetenz: im darstellenden Spiel können Erfahrungen von Schwierigkeiten und Frustrationen, die sich aus dem Gebrauch der Sprache ergeben, in positive Erfahrungen umgewandelt werden.

Im Spiel können neue Wörter erprobt und stimmliche Varianz eingesetzt werden. Kleine Übungen verdeutlichen den Schülern, über welche verschiedenen Möglichkeiten des Stimmeinsatzes sie verfügen.

Eine Übung, hier exemplarisch vorgestellt, eignet sich vor allem für Schüler, die auf Grund innerer Zurückgezogenheit und Ängstlichkeit ihre Stimme sehr leise einsetzen. Die Übung ist sehr einfach: alle schreien so laut sie können. Erst in der Gruppe, dann der Reihe nach. Ein kleiner Wettbewerb, wer wohl am lautesten schreien kann, motiviert die Schüler zusätzlich. Der Zweck dieser Übung liegt lediglich darin, dass die Schüler eine Barriere überschreiten sollen. Sie sollen ihre gewohnte Lautstärke erhöhen und so Erfahrungen sammeln, wie ihre Stimme abseits der üblichen Nutzung eingesetzt werden kann. Zusätzlich wirkt das Schreien enthemmend.

Es hat sich herausgestellt, dass auch emotional-gehemmte Schüler keine Zurückhaltung beim „Gruppenschreien“ zeigen. Auch in der darauf folgenden Phase des „Einzelschreiens“ boten sich keine Anhaltspunkte für Ängstlichkeit. Es wurde nie *ein* Schüler allein herausgehoben, sondern alle Schüler standen nach zuvor festgelegter Reihenfolge abwechselnd im Mittelpunkt. Die Bündelung der Aufmerksamkeit auf eine Person wird so umgangen.

Neben dem Aspekt der Lautstärkeregelung der Stimme lässt sich in kleinen Übungen auch die Aussprachedeutlichkeit fördern. Sehr geeignet ist dazu, wie schon zuvor erwähnt, die „Stille Post“, welche hier hinsichtlich der Spielregeln nicht erläutert werden muss. Stimmlos werden in diesem Spiel durch die Mundmotorik Wörter gebildet, die deutlich genug sein müssen, dass der folgende Mitspieler sie versteht. Dieses Spiel zeigt starke Charakteristika der Selbstkontrolle, da den Schülern am Schluss entweder auffällt, dass alle deutlich genug gesprochen haben, oder dass an bestimmten Stellen „Fehler“ übertragen wurden. Im Rahmen der spielerischen Eigenschaft werden diese Fehler jedoch nicht negativ eingefärbt, sondern in einen amüsanten Kontext gebracht, der bei den Schülern keinen Leistungsdruck aufkommen lässt.

Da das Stück Dornröschen ein Stück mit festgelegtem Text ist, erfahren Schüler mit Wortfindungsstörungen Sicherheit in ihrer Sprache. Diese Form des szenischen

Spiele bietet C. wenig Anlässe für Frustrationserlebnisse. Sein Wortfluss unterscheidet sich nicht wesentlich von dem seiner Mitschüler.

4.4 Szenisches Spiel und ADS

Viele der Methoden, die im Rahmen des szenischen Spiels für emotional gehemmte Schüler genutzt werden, finden auch bei Schülern mit Aufmerksamkeitsstörungen und/ oder Hyperaktivität – hier zusammengefasst unter dem derzeit bevorzugten Begriff ADS (vgl. ROTHENBERGER/ MOLL 1999) – Anwendung. So z.B. die positive Verstärkung angemessenen Verhaltens durch Selbstpräsentation oder der Verhaltensorientierung durch Rahmenhandlung und Spielen einer Rolle.

Im Folgenden soll (am Beispiel J.) geschildert werden, welchen Beitrag das szenische Spiel zur Etablierung und Stabilisierung der sozialen Integration innerhalb einer Schülergruppe leisten kann.

4.4.1 Vorüberlegung zur Rollenwahl

Es gibt einige Rollen, deren Charakteristik in langen Wartezeiten und wenig Aktivität liegen. Diese Rollen sind z.B. die des Alten Mannes und des Küchenjungen, welche im letzten Drittel des Stückes angesiedelt sind. Es sind auch die beiden Rollen, die J. gewählt hat. Bezogen auf sein hyperaktives Verhalten stellen eine große Herausforderungen dar, sowohl für J. selbst als auch für die Lehrer. In Hinblick auf den schülerorientierten Prozesscharakter der Theater-AG (inkl. der Wahl der Rolle) ist ein Missachten von J.s Wunsch nicht möglich, d.h. ihm darf keine andere Rolle „verordnet“ werden. Es müssen in einem solchen Fall also Möglichkeiten gefunden werden, Schülerwunsch und Pragmatik des Theaterspiels miteinander zu verbinden. Im Rahmen der hier vorgestellten Theater-AG wurde folgende Lösung gefunden:

Der Küchenjunge ist permanent auf der Bühne. Er ist mit vielen Dingen beschäftigt: Speisen zubereiten, die Küche fegen und Rezepte lesen. Dieses Spiel ist jedoch rein pantomimisch, im klar umgrenzten Raum der imaginären Küche herrscht viel Betriebsamkeit, aber absolute Stille. Das oben beschriebene Spot-Light ist dabei eine große Strukturierungshilfe. J. kann seinem Bewegungsdrang in geregelten Bahnen nachgehen und erhält an entsprechender Stelle das Signal zum Sprechen.

Ähnlich verhält es sich mit der Rolle des Alten Mannes. Die Größe des Raumes ermöglicht einen gleichzeitigen Aufbau aller Elemente des Bühnenbildes. Bestimmte Orte wie die Gaststätte des Alten Mannes können permanent im dunklen Teil des Raumes pantomimisch bespielt werden.

Der Spot-Light ist eine Orientierungshilfe für den Schüler. Es wäre aber eine Illusion, anzunehmen, dass sich damit alle Probleme, die sich aus J.s Verhaltensauffälligkeiten ergeben, beseitigen lassen. Es ist lediglich *eine* Methode zur Bündelung der Konzentration und Strukturierung der Aktivität.

4.4.2 Kooperatives Handeln

„Gruppendynamische Prozesse und kooperatives Arbeiten sind besonders beim Theaterspiel von besonderer Bedeutung. So erfahren sich die Schüler als Gruppe, die gemeinsam ein Ziel verfolgt.“ (PIEPER/ RASCHAK 2000, 113)

J. ist bei seinen Mitschülern unbeliebt, da er durch sein impulsives Verhalten deren Möglichkeiten aktiven Handelns enorm einschränkt. Es ist also notwendig, bei J. ein Bewusstsein für die Notwendigkeit kooperativen Handelns zu wecken.

Im Rahmen des Theaterspiels erfährt J., dass die Rücksichtnahme auf seine Mitschüler von größter Bedeutung ist. In Situationen außerhalb des Unterrichts ist er der Ablehnung seiner Mitschüler direkt ausgesetzt, auf seine Kommunikationsangebote gehen die Mitschüler nicht ein. J. erhält dadurch allerdings kein Bewusstsein für Verhaltens*alternativen*. Die Mitschüler zeigen ihm lediglich, was er *nicht* tun soll („nerven“). Gewünschtes Verhalten wird nicht angesprochen.

Im szenischen Spiel endet „impulsives, unkontrolliertes Agieren im Chaos“ (WELSCHER-FORCHE 1990, 274). Viele Schüler wie J. neigen jedoch zu genau diesem Verhalten. Natürlich reagieren die Mitschüler auch hier ähnlich gereizt wie sie es außerhalb der Spielphasen tun. Der Unterschied besteht jedoch darin, dass J. sowohl durch den Spielleiter als auch durch das Spiel selbst Informationen erhält, welches Verhalten *angebracht* ist. Eine „Nicht“-Aussage wird somit umformuliert. Ein kleines Beispiel soll dies verdeutlichen:

Als J. in einer Theaterstunde die Rolle des Alten Mannes spielte, saß er zur Szene des 15. Geburtstages von Dornröschen (siehe Anhang) bereits in seinem „Gaststätte“ und trank einen Becher Wasser. Er war zu dieser Zeit weder im Lichtkegel noch war der Zeitpunkt seines Auftrittes erreicht.

Als Dornröschen sich im Spiel von ihren Eltern verabschiedete, sprang J. auf und ging zur Dornröschendarstellerin, griff ihre Hand und verabschiedete sie ebenfalls überschwänglich. Das Spiel war in diesem Moment aus dem Konzept geraten, die Frustration bei den Mitspielern stieg. Diese reagierten auf die übliche Weise, indem sie J. beschimpften und ihn aufforderten, „es sein zu lassen“. J. selbst war sich jedoch kaum bewusst, etwas unpassendes getan zu haben. Aus einer durchaus freundlich gemeinten Impulsivität heraus entstand der Wunsch, Dornröschen im Spiel zu verabschieden.

In einem solchen Fall gibt es verschiedene Interventionsmöglichkeiten. Bei keiner darf eine Vorwurfshaltung von Seite des Spielleiters (Lehrer oder Schüler in Stegreifspielen) aufkommen.

Zunächst einmal muss J. die Problematik dieser Situation bewusst gemacht werden. Dies kann zum einen dadurch geschehen, dass die Szene mit dem nicht geplanten Auftritt J.s wiederholt und dabei auf Video aufgenommen wird. J. sieht so sein „Hereinplatzen“ in die Szene und erkennt möglicherweise, dass diese Aktivität im Rahmen der Geschichte schlichtweg nicht angebracht ist und sich vor allem nicht in das gemeinschaftliche Gefüge des Spiels einreihen lässt. Ein gelenktes Gespräch kann die Aufmerksamkeit auf diesen Aspekt führen.

Eine weitere Möglichkeit ist der kurzfristige Rollentausch. Hierbei tauschen Dornröschen und der Alte Mann für den abgebrochenen Szenenausschnitt die Rollen mit der Auflage, die Rolle des anderen so zu spielen wie in dem Moment, als es zu der Unterbrechung kam. Der störende Zwischenfall wird nun vom eigentlichen Dornröschen gespielt, während der Alte Mann in der Rolle von Dornröschen die Störung vorgespielt bekommt. In einer anschließenden Reflexionsphase wird versucht, die Situationen zu verbalisieren. Falls J. die Problematik nicht selbst erkennt, werden die anderen Schüler aufgefordert, J. mitzuteilen, was er hätte anders machen sollen. In diesem konkreten Fall sah dies so aus, dass die Darstellerin von Dornröschen folgende Aussage formulierte:

„Der Alte Mann ist doch gar nicht im Schloss. Der sitzt in seiner Gaststätte und wartet auf Leute.“

Der Nicht-Aussage ist somit eine positive Aufforderung gegenüber gestellt worden, durch die eine Orientierung möglich ist.

Durch solche und zahlreiche andere Situationen im szenischen Spiel erfahren die Schüler die Notwendigkeit der Kooperation. Im Rahmen der Theater-AG ist Spiel nur mit Mitspielern möglich, die sich an die Spielregeln halten. „Joggen oder Singen

kann man alleine, Theater spielen aber nur mit anderen zusammen. [...] Keiner zieht im Alleingang eine Schau ab, sondern das Spiel entsteht im Zusammenwirken aller Beteiligten (Kooperation).“ (SCHOPF 1996, 27) Die Gruppenmitglieder agieren im Rahmen des gemeinsamen Gegenstandes, müssen aufeinander reagieren und miteinander agieren. Dieser gemeinsame Gegenstand bietet zudem viele Orientierungspunkte, welche auch für impulsive Schüler eine enorme Strukturierungshilfe bieten.

4.4.3 Förderung der Empathie

So wie die Einfühlung in eine andere Rolle für die eigene Person sensibilisiert, so entsteht im Zusammenspiel mit anderen auch ein Verständnis für fremde Motivations- und Beweggründe. Schauspielen bedeutet, auch einmal die „andere Seite“ kennen zu lernen. Im Spiel (das Stück an sich sowie zahlreiche Übungen wie das Stegreifspiel) übernimmt der Schüler eine Rolle, die konträr zu seinem gewohnten individuellen Verhalten sein kann. Bei J.: der gemütliche alte Mann im Gegensatz zum stets aktiven Schüler. Auf diese Weise findet eine spielerische Auseinandersetzung mit fremden Charakter- und Persönlichkeitseigenschaften statt.

In Stegreifspielen setzen sich die Agierenden mit ständig neuen Personen bzw. Rollen auseinander. Die Gefahr, dass durch automatisierte Abläufe das Einfühlungsvermögen ebenso automatisiert ist, wird dadurch umgangen.

Anschaulich wird das Hineinversetzen in eine Rolle auch in Übungen wie das Spiegeln (s.o.). Das Spiegelbild nimmt sich für die Dauer der Übung komplett zurück und wendet einen großen Teil seiner Aufmerksamkeit dem Gegenüber zu.

Durch die Förderung der Empathie entwickelt sich bei den Schülern auch eine Bewusstseins für die Verantwortung des persönlichen Verhaltens. Jedes Verhalten wird im szenischen Spiel auf eine Reaktion des Gegenübers stoßen. Anders jedoch als in der Realität sind diese Reaktionen in einen spielerischen Kontext gebracht, der weniger unmittelbar wirkt und gleichsam die Funktion eines Spiegelbildes des eigenen Verhaltens erfüllt. In Reflexionsphasen kann über Verhalten gesprochen werden, ohne dass die Person des Schülers in den Mittelpunkt gestellt wird. Dieser nimmt an der Reflexion als gleichberechtigter Partner teil und sieht sich gleichsam mit den Augen eines anderen. Soziales Lernen (mit dem Schwerpunkt der Förderung der Empathie als wichtige Voraussetzung sozialen Handelns) findet

somit im szenischen Spiel sowohl auf der handlungsorientierten Ebene (das Spiel), als auch auf kognitiver Ebene (Stoff- und Rollenplanung, Reflexionsphasen) statt.

4.4.4 Szenisches Spiel als Entspannungsverfahren

Gerade für Schüler, bei denen ADS diagnostiziert wurde, sind Phasen der Entspannung und der Ruhe von enormer Bedeutung (vgl. ZIMMER 2002). In der Regel ist szenisches Spiel mit körperlicher und verbaler Aktivität verbunden. Es gibt jedoch darstellerische Möglichkeiten, die Ruhe und Langsamkeit (im Sinne von fehlender Hektik) vermitteln.

Zwei Beispiele für entspannende bzw. „ruhige“ Spielszene (oder auch aktive Fantasiereisen) sollen die Möglichkeiten solcher Spielformen zeigen

1. Alle Schüler sind Taucher, die auf dem Meeresboden spazieren gehen. Die Ohren sind mit Wasser umspült, so dass kaum ein Geräusch zu hören ist. Im Wasser können sich die Taucher nur ganz langsam bewegen, wie in Zeitlupe. Dann haben die Taucher keine Lust mehr zu laufen. Sie legen sich auf den Meeresboden in flauschiges Seegras und sind ganz ruhig. Eine entsprechende Geräuschkulisse (Blubbern, Wasserrauschen) hilft bei der Umsetzung der Szene.
2. Der schmelzende Schneemann (aus ZIMMER 2002, 87):
Jeder Schüler stellt sich vor, ein Schneemann im Winter zu sein. Langsam endet der Winter und der Frühling beginnt. Die Tage werden wärmer, und der Schnee, aus dem der Schneemann gebaut ist, beginnt langsam zu schmelzen. Die ersten Tropfen fallen bereits auf den Boden. Langsam sackt der Schneemann in sich zusammen und wird immer kleiner, bis er schließlich ganz zu Boden sinkt. (Der Schneemann kann im nächsten Winter wieder zum Leben erweckt werden, so dass der Wechsel zwischen Anspannung und Entspannung mehrfach erfahren wird.)

Die Durchführung entspannender Phasen im Rahmen der Theater-AG bietet sich sowohl zu Beginn der Unterrichtsstunde an, als auch zum Abschluss. Letzteres fand/ findet in diesem Bedingungsfeld jedoch seltener statt. Das Spiel des gesamten Theaterstücks (inklusive der Verbeugung aller Schauspieler) hat sich als abschließendes Ritual etabliert.

5. Schlussbetrachtung

Im szenischen Spiel werden die körperlichen und sprachlichen Ausdrucksmittel der Schüler ebenso angesprochen wie der Bereich der Emotionalität, die Kreativität und die Phantasie. Im gemeinsamen Spiel werden soziale Kompetenzen erprobt und gefestigt, die Schüler erfahren Gestaltungs- und Mitsprachemöglichkeiten und erleben sich als gleichberechtigtes und wertvolles Mitglied einer Gruppe. Die Annahme, dass szenisches Spiel sich im Rahmen der Persönlichkeitsentwicklung einsetzen lässt, hat sich bestätigt.

Ebenso wie die exemplarische Auswahl der Methoden sollte auch die Auswahl der Schüler den Gegenstand veranschaulichen und konkretisieren. Es wurden Möglichkeiten gezeigt, Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl aufzubauen, Kommunikation zu fördern und soziale Integration zu erleichtern. Es müssen jedoch auch die Grenzen der pädagogischen Möglichkeiten im szenischen Spiel erkannt werden: Theaterspiel kann nur dann positiv zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen, wenn die Schüler auch außerhalb des spielerischen Raumes in einem ganzheitlichen Prozess gefördert werden. Gerade in der Schule für Geistigbehinderte darf es keine separat nebeneinander existierenden Unterrichtseinheiten geben, die in keinem Bezug zueinander stehen. Szenische Spiel ist kann nur *ein* Teil eines umfassenden pädagogischen Förderkonzepts sein.

In dieser Arbeit stehen C. und J. stellvertretend für Schüler mit bestimmten Verhaltensmerkmalen. Theaterspiel bietet jedoch für *alle* Schüler wichtige Erfahrungen. So kann der Blickwinkel auch auf die Theaterarbeit mit schwerstbehinderten Schülern fallen (etwa im Sinne von Basalem Theater), oder auf die kognitiven Elemente des szenischen Spiels. Dies erfordert jedoch auch eine andere (theoretische) Herangehensweise und wäre weit über das Maß dieser Arbeit hinausgegangen.

Spiel im Rahmen des Unterricht birgt immer die Gefahr, dass es sich „in einem Spannungsverhältnis zwischen den Extrempolen der vollkommenen Vernachlässigung und der totalen Pädagogisierung“ (HEIMLICH, zit. nach KREUSER 1997, 300) verliert. Eine wichtige Eigenschaft des *Theaterspiels* ist jedoch, dass es nicht als freies und un gelenktes Spiel funktioniert. Selbst ausgebildete Schauspieler orientieren sich in Stegreifspielen an Regeln des Miteinanders und der Kooperation

(mit Ausnahme von Solisten, welche jedoch den Regeln der Publikumsgefälligkeit unterliegen).

Die soziale Komponente des szenischen Spiels tritt also deutlich hervor. Trotz aller „Pädagogisierung“ haben viele Schüler das Bedürfnis, sich selbst und das eigene Verhältnis zu anderen im Spiel auszuprobieren. Diese Motivation sollte genutzt werden, um die Schülern bei ihrer individuellen Lebensbewältigung zu unterstützen. Oder mit anderen Worten: „Theater ist in erster Linie ein Angebot zur Lebenshilfe.“ (SCHOPF 1996, 24)

Bayern, Hamburg und Berlin bieten „Darstellendes Spiel“ bzw. „Dramatisches Gestalten“ als eigenes Wahlfach an Regelschulen an. In anderen Bundesländern wird szenisches Spiel im Rahmen von Literaturkursen angeboten. Diese Regelung gilt jedoch nicht für Sonderschulen.

Ich vertrete die Ansicht, dass szenisches Spiel für die Arbeit an Schulen für Geistigbehinderte viele Ansatzpunkte sonderpädagogischer Förderung bietet. Es unterstützt u.a. die für die Persönlichkeitsentwicklung wichtigen Prozesse der Selbstfindung.

Spielformen etwa im Rahmen einer Theater-AG lassen sich auch ohne grundlegende theaterpädagogische Ausbildung realisieren. Es wäre somit wünschenswert, dass theaterpädagogische Angebote an allen Schulen für Geistigbehinderte in das Schulprogramm aufgenommen werden.

6. Literatur

- AISSEN-CREWETT, Meike: Darstellendes Spiel mit geistig behinderten Kindern. Dortmund 1988
- AISSEN-CREWETT, Meike: Praxis der Dramatherapie. Potsdam 2000
- BAUMANN-GELDERN, Irene: Der Einsatz von Märchen im Unterricht der Schule zur individuellen Lernförderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 1/ 1999, 32–40
- BLUMENROTH, Kathrin: Puppenspiel zur Beziehungsförderung. In: Göhmann, Lars (Hrsg.): Theaterpädagogik in der Praxis. Entwürfe und Modelle für die Theaterarbeit an Sonderschulen. Aachen 2000.
- DANZER, Barbara: Das Projekt PRIMA. Das Märchen vom Wolf und den sieben Geißlein. Klassenübergreifender Unterricht in der Unterstufe. In: Geistige Behinderung 3/ 1995, 235–254
- EHMKE, Hans-Jürgen: Spiel und Theater für Menschen mit Behinderungen. In: Geistige Behinderung 3/ 1998, 239–251
- HODER, Jürgen: Nicht sprechen – aber viel sagen! In: Lernen konkret 1/ 1997, 17–19
- KREUSER, Ursula: Gestalterisches Spiel in seiner Bedeutung für die Lernförderung geistig behinderter Kinder. Frankfurt/ M. 1996
- KREUSER, Ursula: Kunst – Theaterspiel – Persönlichkeitsentwicklung in der Geistigbehindertenpädagogik. In: Geistige Behinderung 3/ 1997, 300–319
- MANECKE, André: Basales Theater – ein Beitrag schwerstbehinderter Menschen. In: Reuter, Werner/ Theis, Gebhard (Hrsg.): Spielräume, Spaßräume, Lernräume. Sommertheater Pustblume: Theaterpädagogische Anregungen nicht nur für SonderpädagogInnen. Dortmund 1997.
- MAXEINER, Verena: Märchenspiel als Gruppenpsychotherapie für behinderte Kinder. In: Praxis Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 7/ 1988, 252–257
- PIEPER, Eva/ RASCHAK, Meike: Wir entwickeln ein Theaterstück. In: Göhmann, Lars (Hrsg.): Theaterpädagogik in der Praxis. Entwürfe und Modelle für die Theaterarbeit an Sonderschulen. Aachen 2000.
- ROTHENBERGER, Aribert/ MOLL, Gunther: Klassifikation und neurobiologische Grundlagen des hyperkinetischen Syndroms. In: Franke, Ulrike (Hrsg.): Therapie aggressiver und hyperaktiver Kinder. 3. Aufl. München 1999
- SHELLER, Ingo: Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin 1998

- SCHIEPEK, Günter: Das Theater mit Lernbehinderten Kindern. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 2/ 1984, 73–81
- SCHOPF, Sylvia: Mit Kindern Theater spielen. Frankfurt/ M. 1996
- THIMM, Walter: Das Normalisierungsprinzip. Eine Einführung. 4. Aufl., Marburg 1990
- THURN, Bernhard: Mit Kindern szenisch spielen. Berlin 1992
- VIEREKG, Volker: So kann Theater sein... In: Lernen konkret 1/ 1997, 2–5
- WELSCHER-FORCHE, Ursula: Das darstellende Spiel in der Schule für Lernbehinderte. Frankfurt/ M. 1990
- WINDERLICH, Kirsten: Mensch ärgere mich nicht! Erweiterung der Kommunikationskompetenz von Schülern mit geistiger Behinderung durch Szenisches Spiel von Alltagsgeschichte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 4/ 2003, 161–168
- ZIMMER, Renate: Schafft die Stühle ab! Was Kinder durch Bewegung lernen. Überarbeitete Neuauflage, Freiburg 2002

Anhang

Dornröschen

1. Szene

König und Königin sitzen im Thronsaal

Königin jammert: Ach, hätten wir doch ein Kind...

König: ...aber wir kriegen keins. Wir haben schon so viel probiert.

Beide fallen sich in die Arme und weinen.

Königin: Ich werde ein Bad nehmen und mich ein bisschen entspannen.

König: Ja, mach das, es wird dir gut tun.

2. Szene

Königin liegt in der Badewanne und versucht auf andere Gedanken zu kommen.

Königin spricht mit sich selber: Das tut gut... das Wasser ist schön warm, mir wird es gleich besser gehen.

Plötzlich, hüpfet ein Frosch auf den Rand der Badewanne, die Königin erschrickt und fragt:

Königin: Wo kommst du her, was willst du hier?

Frosch: Ich bin ein Zauberfrosch und komme aus dem dunklen See vor eurem Schloss!

Königin: Das kann nicht sein!

Frosch: Doch, ich bringe dir eine gute Nachricht. In einem Jahr bekommst du ein Kind!

Königin kann kaum glauben was sie da hört:

Königin: Nein, wirklich?

Frosch: Ja, wenn ich es doch sage, in einem Jahr wirst du ein Kind bekommen.

Der Frosch verschwindet so schnell, wie er gekommen war.

Die Königin stürzt aus der Badewanne, zieht sich einen Bademantel über und läuft zu ihrem König.

Königin: Weist du was passiert ist, da war ein Frosch im Bad....

König: Ein Frosch???

Königin: Ja, er hat mit mir gesprochen.

König: Das kann nicht sein, du hast nur geträumt.

Königin: Nein, wirklich in einem Jahr bekommen wir ein Kind.

König: Du hast sicherlich geschlafen.

Königin: Nein, es war ein Zauberfrosch und er hat gesagt, in einem Jahr bekommen wir ein Kind.

Beide fallen sich in die Arme. König und Königin (gemeinsam): „Endlich.“

1. Szene

Dornröschen ist geboren. König und Königin sitzen im Thronsaal.

König: Unser Baby ist so schön. Wir feiern ein großes Fest. Wir laden alle Feen ein.

4. Szene

Feen treten ein und begrüßen den König und die Königin.

Feen: Guten Tag Herr König, wir haben uns lange nicht mehr gesehen.
Danke für die Einladung.

Oder Feen: Es ist schön, wieder hier zu sein. Danke für die Einladung.

Eine Fee: Wir haben noch gute Wünsche mitgebracht.

1. **Fee:** Ich wünsche dem Kind Schönheit.

2. **Fee:** ...Reichtum.

3. **Fee:** ...schöne Kleider.

4. **Fee:** ...dass es gut Fahrrad fahren.

5. **Fee:** ... dass es gut in der Schule wird.

6. **Fee:** ... dass es keine Angst haben muss.

7. **Fee:** ... Liebe.

8. **Fee:** ... dass es immer glücklich ist.

9. **Fee:** ... immer gute Zeugnisse.

10. **Fee:** ...dass es Rollschuhfahren lernt.

11. **Fee:** ...dass es immer viel Spaß hat

12. **Fee:** ...ich wünsche...

Böse Fee betritt wütend den Saal

Böse Fee: Warum habe ihr mich nicht eingeladen???

König: Wir hatten nur 12 goldene Teller!

Böse Fee: Das ist mir egal, wenn eure Tochter 15 Jahre alt wird, soll sie sich an einer Spindel stechen und tot umfallen.

Böse Fee verlässt wütend die Gesellschaft.

Alle: Oh nein...

12. Fee: Ich habe meinen Wunsch noch. Die Prinzessin soll nicht sterben, sondern nur 100 Jahre Schlafen.

5. Szene

Die 15-jährige Dornröschen steht vor ihren Eltern, die gerade aufbrechen.

Dornröschen: Wohin geht ihr denn?

König: Wir haben etwas zu tun.

Königin: Wir müssen uns mit einem anderen König treffen.

Dornröschen: Aber ich habe doch heute Geburtstag!

Königin: Ja, das wissen wir. Wir kommen heute Nachmittag wieder. Dann feiern wir zusammen Deinen Geburtstag.

Dornröschen setzt sich auf den Thron der Mutter und langweilt sich.

Dornröschen: Ich bin ganz allein. Und das an meinem Geburtstag. Ist das langweilig. Dann gehe ich mal spazieren.

Sie durchstreift das Schloss.

Oh, was für schöne Vögel. Und was für schöne Hunde.

Sie kommt in die Küche und trifft den Koch und den Küchenjungen.

Hallo, was kochst du?

Koch: Hallo Dornröschen. Ich koche einen leckeren Geburtstagskuchen.

Dornröschen: Ist der für mich?

Koch: Ja, und wir haben und ganz viel Mühe gegeben.

Küchenjunge: Ich nicht. Ich habe keine Lust auf Arbeit.

Dornröschen: Wenn du gut mithilfst, darfst du heute Nachmittag auch ein Stück essen. Ich gehe mal weiter!

Sie geht wieder in den Schlosshof.

Was ist denn das für ein Turm? Den habe ich ja noch nie gesehen. Ich gehe mal da rein.

Sie geht die Wendeltreppe rauf.

Hallo alte Frau, was machst du denn da?

Fee: Ich spinne.

Dornröschen: Darf ich auch mal?

Fee: Ja. Hier, nimm die Spindel!

Dornröschen sticht sich und bricht mit einem Schrei zusammen.

Haha, der Fluch ist in Erfüllung gegangen!

Die Böse Fee geht ab. Das ganze Schloss schläft ein. Mit Licht werden die 100 Jahre simuliert. Dann kommt der Prinz in eine Gaststätte und setzt sich an den Tisch eines alten Mannes.

Alter Mann: Hallo Fremder. Was machst du denn in unserem Dorf?

Prinz: Ich will Abenteuer erleben!

Alter Mann: Das bist du hier genau richtig. Es gibt ganz in der Nähe eine große Dornenhecke. Manche Leute glauben, dass dahinter ein Schloss ist, in dem eine Prinzessin schläft. Schon seit hundert Jahre. Viele mutige Prinzen wie du haben versucht, durch die Hecke zu kommen. Aber die Hecke hat alle festgehalten, bis sie jämmerlich starben.

Prinz: Das ist genau das richtige für mich. Ich befreie die schlafende Prinzessin!

Die Prinz steht auf und geht.

Alter Mann: Warte! Das ist sehr gefährlich ... er ist schon weg!

Der Prinz vor der Hecke. Danach streift er durch das Schloss.

Prinz: Die Hecke werde ich mit meinem Schwert zerschneiden. Oh, was ist das? Sie öffnet sich von alleine...es ist so leise, ich höre keinen Ton - Die Tauben auf dem Dach, die schlafen ja. Und die Hunde auch. Der Koch und

der Küchenjunge. Der König und die Königin. Alle schlafen...Der Turm sieht interessant aus. Oh, was ist denn das für eine schönes Mädchen? Sie ist so schön, ich muss sie unbedingt küssen.

Dornröschen erwacht.

Dornröschen: Was ist geschehen?

Prinz: Du hast 100 Jahre geschlafen. Ich habe dich mit einem Kuss geweckt. Willst du mich heiraten?

Dornröschen: Ja. Ich will. Lass uns zu meinen Eltern gehen.

Das ganze Schloss erwacht, der Prinz und Dornröschen gehen zu ihren Eltern.

Prinz: Darf ich ihre Tochter heiraten?

König: Ja, du darfst. Und zur Hochzeit feiern wir ein großes Fest.

Alle kommen auf die Bühne und feiern.