

Fachbereich: Soziale Arbeit, Medien, Kultur  
Studiengang: Soziale Arbeit Bachelor of Arts  
Matrikelnummer: 21211



Hochschule Merseburg

# **Bachelorarbeit**

**Die Bedeutung des Theaterspiels als Erfahrungsfeld für erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung**

Cindy Matthei

Erstprüfer: Prof. Dr. paed. M. Ehrsam  
Zweitprüfer: Prof. Dr. phil. H. Geyer

Halle an der Saale, den 26.10.2017

<u>Inhaltsverzeichnis</u>	Seite
<b>1. Einleitung</b>	<b>4</b>
<b>2. Personenkreis: Menschen mit geistiger Behinderung</b>	
2.1. <u>Behinderung als multidimensionales Konstrukt</u>	6
2.2. <u>Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit</u>	7
2.3. <u>Interaktionales Modell der Genese und des Prozesses geistiger Behinderung</u>	8
<b>3. Geistige Behinderung als Lebenserschwerung</b>	
3.1. <u>Behinderung aus pädagogischer Sicht</u>	10
3.2. <u>Allgemeine Erziehungs- und Bildungsziele</u>	
3.2.1. Richtziel: Menschlich-Leben-Können –Personal-soziale Integration	11
3.2.2. Handlungsfähigkeit	12
<b>4. Schlüsselkompetenz: Emotionale Kompetenz</b>	
4.1. <u>Grundlagen: Emotion</u>	15
4.2. <u>Emotionale Intelligenz - Kompetenz</u>	16
<b>5. Erfahrungsfeld Theaterspiel</b>	
5.1. <u>Spielraum Theaterpädagogik</u>	
5.1.1. Theaterspiel als Spiel	21
5.1.2. Theaterspiel als Disziplin	22
5.2. <u>Erfahrungsraum Theaterspiel</u>	
5.2.1. Merkmale der (Theater)pädagogischen Arbeit	24
5.2.2. Trias der Theater- und Heilpädagogik	26
5.2.3. Chancen und Wirkungen des Theaterspiels	28

	<b>Seite</b>
<b>6. Arbeitskonzept</b>	
6.1. <u>„100 Pro Theater“</u>	<b>34</b>
6.2. <u>Probenverlauf</u>	<b>34</b>
6.2.1. Warming UP	<b>34</b>
6.2.2. Arbeitsphasen	<b>37</b>
<b>7. Resümee</b>	<b>40</b>
<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>43</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>46</b>



## 1. Einleitung

Diese Bachelorarbeit führt den Leser an die Schnittstellen theater- und heilpädagogischer Arbeit heran. Ziel ist es, die Grundprinzipien beider Disziplinen unter Berücksichtigung psychologischer Erkenntnisse über emotionale Kompetenzen zu analysieren und sie in Form eines Arbeitskonzeptes darzustellen.

Um eine einheitliche Verständigung zu gewährleisten, ist es notwendig die beiden Konstrukte einer „geistigen Behinderung“ sowie der „emotionalen Kompetenz“ zu klären und diese in Beziehung zu setzen.

Hintergrund der Thematik, ist die viel beschriebene Aussage von Schlüsselkompetenzen, welche für das einzelne Individuum an Bedeutung gewinnt, um in der hiesigen Gesellschaft erfolgreich bestehen zu können. Die emotionale Kompetenz ist in dieser Arbeit als Vorläufer oder Voraussetzung von Sozialkompetenz zu betrachten und somit ein Teil des Konzepts der menschlichen Handlungskompetenz.

Die Theaterpädagogik ist im Gegensatz zur Psychologie oder Heilpädagogik eine junge Disziplin, welche vorrangig von der praktischen Arbeit lebt. Prognosen über Wirkungen werden vielfach beschrieben, können jedoch nur schwer in Studien nachgewiesen werden, da der Lernprozess ein innerer Vorgang darstellt und von weiteren Faktoren abhängig ist. Die Arbeit geht von der neurobiologischen Fähigkeit, der Plastizität, d.h. der Veränderbarkeit des Gehirns aus und stützt sich demnach auf die Idee des lebenslangen Lernens.

Es ist zu fragen, unter welchen Bedingungen erwachsene Menschen mit kognitiven Einschränkungen, das Theaterspiel als Erfahrungsfeld nutzen können, ohne dass dieses als Instrument zur gezielten Förderung fehlverstanden wird. Die Arbeit bewegt sich hierbei immer zwischen den beiden Polen der künstlerischen Fremd- und Selbstbestimmung. Dadurch erscheint es wichtig die Rolle des Spielleiters zu hinterfragen und zu beleuchten.

Diese Arbeit möchte nicht den Eindruck hinterlassen, dass Menschen mit Intelligenzminderung primär förderbedürftig sind. Die Heilpädagogik arbeitet unter dem humanistischen Menschenbild, welche jedem Individuum den Wunsch nach Selbstaktualisierung zugesteht. Lernprozesse durch das Theaterspiel sind somit mehr als positive Nebenprodukte zu werten. Dennoch sollen diese nicht unbeachtet bleiben und Schwerpunkt dieser Arbeit werden.

**„Der Andere ist immer einer, den ich nie ganz „erfassen“ oder erkennen kann. Es gibt keinen vollkommenen Zugang zu ihm, so dass ich sagen könnte, ich kenne ihn, ich weiß Bescheid über ihn!“\***

**\*(Speck 2016, S. 48)**

## **2. Personenkreis: Menschen mit geistiger Behinderung**

Das einführende Zitat vom deutschen Sonderpädagogen Otto Speck macht es deutlich. „Der Andere ist immer einer, den ich nie ganz „erfassen“ oder erkennen kann.“<sup>1</sup> Speck eröffnet damit die Diskussion um die Fragestellung, was unter einer Behinderung verstanden werden könnte. Seine Aussage stellt die Einzigartigkeit jedes Individuum heraus und weist darauf hin, dass sich kein Mensch (mit Behinderung) in seiner Gesamtheit erfassen oder beschreiben lässt. Wenn überhaupt, ist jeder Versuch nur eine Annäherung an die Wahrheit, die das Ziel verfolgt, Informationen objektiv zusammenzutragen und ggf. zu interpretieren. Dennoch wird sich diese Arbeit zu Beginn mit dieser Fragestellung auseinandersetzen. Der Schauspieler mit Beeinträchtigung im Theater ist nicht nur Spieler. Er ist vor allem auch ein Mensch, der sich mit all seinen Erfahrungen, Gedanken, Gefühlen usw. in das Spiel mit einbringt.

### **2.1. Behinderung als multidimensionales Konstrukt**

„Der Begriff „Behinderung“ ist ein derart komplexer und allgemeiner Begriff, dass er weder zur Unterscheidung von Nichtbehinderung taugt noch generell sachdienlich ist“.<sup>2</sup> Das Verständnis was unter einer Behinderung oder behindert sein zu verstehen ist, „unterliegt einem handlungsgeleiteten Erkenntnisinteresse. Darum sind alle Aussagen darüber, wer gestört, behindert, beeinträchtigt, geschädigt ist usw., relativ, von gesellschaftlichen Einstellungen und diagnostischen Zuschreibungen abhängig.“<sup>3</sup> Die Literatur weist zahlreiche Definitionen auf, welche sich in medizinische, soziologische, pädagogische oder psychologische Theorien gliedern lassen. Die Bezeichnung Behinderung ist demnach eine Variable. Sie erscheint veränderbar und abhängig vom Betrachter. Unter den Behinderungsarten erweist sich die „geistige Behinderung“ als besonders schwierig zu definieren, da selbst der Terminus Geist mehrere Interpretationen zulässt. Der Begriff „geistige Behinderung“ ist zu dem negativ besetzt. Häufig wird darunter ein Defizit oder einen Mangel verstanden, die den Umgang mit den Menschen und das Urteil über sie bestimmt. Die heute umstrittenen Bezeichnungen der *Idiotie* oder des *Schwachsinn*s machen das besonders deutlich. Der Mensch wird hierbei nicht mehr als Mensch wahrgenommen, da das - anders sein- im Vordergrund steht.<sup>4</sup>

Die geistige Behinderung ist ein Konstrukt, aus verschiedenen Facetten, deren Definition nicht klar und eindeutig festgelegt werden kann. Bei der Klärung der Frage ist es hilfreich, die verschiedenen Sichtweisen der einzelnen Fachrichtungen zu berücksichtigen, denn „erst die gegenseitige Kenntnisnahme der verschiedenen intendierten Befunde ermöglicht so etwas wie ein Gesamtbild.“<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Speck 2016, S. 48

<sup>2</sup> Speck 2008, S. 196

<sup>3</sup> Bleidick/Hagemeister 1998, S. 19

<sup>4</sup> vgl. Speck 2016, S. 45 ff. ; vgl. Mühl 2000, S. 45

<sup>5</sup> vgl. Speck 2016, S. 58

Die folgenden zwei Modelle sollen das verdeutlichen. Das von der WHO 2001 verabschiedete internationale Klassifikationssystem liefert einen einheitlichen und standardisierten Rahmen für die Beschreibung einer Behinderung. Es definiert Gesundheit – und die mit Gesundheit zusammenhängenden Zustände und ist der Nachfolger der „International Classification of Impairments Disabilities and Handicaps“ (ICIDH) von 1980.

Daneben wird das „interaktionale Modell der Genese und des Prozesses geistiger Behinderung“ vom Sonderpädagogen Otto Speck erläutert. Es vereint ebenfalls unterschiedliche Sichtweisen und hilft die Multidimensionalität einer geistigen Behinderung zu erklären. Im Anschluss wird auf die pädagogische Sichtweise eingegangen und allgemeine Ziele der Heilpädagogik benannt.

## 2.2. Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)<sup>6</sup>

Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) beschreibt das Konzept der funktionalen Gesundheit anhand eines bio-psycho-sozialen Modells. Sie hat das Ziel, eine allgemein gültige und einheitliche Beschreibung des Gesundheitszustandes zu entwickeln, in der die soziale Lebenswirklichkeit des Menschen Beachtung findet.<sup>7</sup>



Abb. 1 Wechselwirkungen der Komponenten von Gesundheit nach DIMDI, 2005

Die ICF setzt sich aus zwei Teilen zusammen. Der erste Teil, *Funktionsfähigkeit und Behinderung* umfasst die drei Dimensionen: Körperstrukturen- und Funktionen, Aktivitäten und Partizipation. Diese können sich, je nach Gesundheitszustand positiv wie auch negativ auf die Lebensführung auswirken.

Die Kontextfaktoren beziehen sich auf den Lebenshintergrund eines Menschen. Sie gliedern sich in Umwelt- und personenbezogenen Faktoren.<sup>8</sup> „Umweltfaktoren bilden die materielle, soziale und einstellungsbezogene Umwelt, in der Menschen leben und ihr Leben gestalten.“<sup>9</sup> Sie können sich für

<sup>6</sup> engl: International Classification of Functioning, Disability and Health

<sup>7</sup> vgl. Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information 2005, S. 4 f.

<sup>8</sup> vgl. Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information 2005, S. 16

<sup>9</sup> Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information 2005, S. 21

den Einzelnen ebenfalls als fördernde oder hemmende Umstände darstellen. Beispielsweise erhöhen barrierefreie Straßen die Mobilität und Selbstständigkeit von Rollstuhlfahrern. Bei Sehbeeinträchtigten mit Blindenstöcken erweisen sich Bordsteinkanten wiederum als notwendig, da sie die Orientierung und Sicherheit im Straßenverkehr verbessern.

*Personenbezogene* Faktoren sind innere Einflüsse und beziehen sich auf individuelle Gegebenheiten, beispielsweise der ethnischen Herkunft, Bildung, dem Geschlecht, Alter, Lebensstil oder auch der Erziehung.<sup>10</sup>

Zwischen den einzelnen Teilen und ihren Komponenten existiert eine komplexe Beziehung. Die Wechselbeziehung zwischen dem Gesundheitsproblem (ICD) und den Kontextfaktoren ist dynamisch und beschreibt eine interaktive Entwicklung. Das Ausmaß einer Schädigung, Krankheit oder Behinderung kann nur im Zusammenhang der umliegenden Faktoren verdeutlicht werden.<sup>11</sup>

### 2.3. das interaktionale Modell der Genese und des Prozesses

Speck geht bei seiner Erklärung einer geistigen Behinderung von einem Interaktionsergebnis aus. Dem Modell nach ist eine geistige Behinderung ein komplexes Phänomen, welche sich aus den Faktoren der psycho-physische Schädigung, der Umwelt und der jeweiligen Person zusammensetzt. „Geistige Behinderung ist *kein fixierter Zustand*, der sich einlinear aus einer Hirnschädigung ergäbe, sondern sich entwickelt und verändert sich vielmehr in einer dynamischen Wechselwirkung mit der Umwelt.“<sup>12</sup> Die (geistige) Behinderung ist nicht, dass was den Menschen als Mensch ausmacht. Sie ist vielmehr eine Begleiterscheinung mit der das Leben zu gestalten ist.

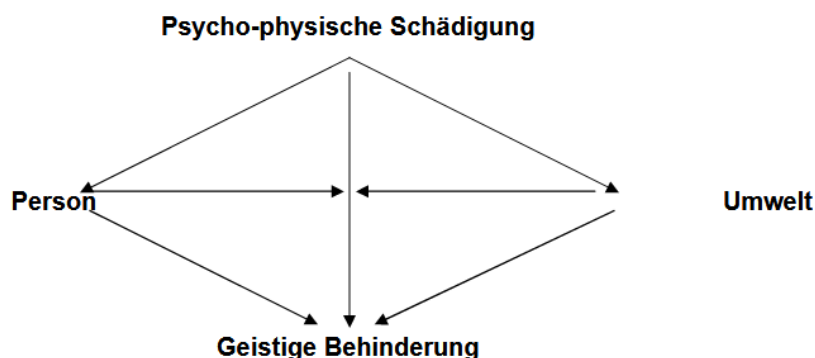


Abb. 2 Interaktionales Modell der Genese und des Prozesses geistiger Behinderung nach Speck, 2016

Speck beschreibt in seinem „interaktionalen Modell der Genese und des Prozesses geistiger Behinderung“ die Komplexität dieser ganz eigenen Entstehung.

<sup>10</sup> vgl. Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information 2005, S. 22; vgl. Fischer 2008, S. 20 f.

<sup>11</sup> vgl. Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information 2005, S. 23; vgl. Fischer 2008, S. 22

<sup>12</sup> Speck 2016, S. 75



Die psycho-physische Schädigung des Zentralnervensystems mit einem organischen oder genischen Ursprung stellt den Beginn einer geistigen Behinderung dar. Sie nimmt Einfluss auf den Organismus, in dem sie die Wirksamkeit seiner Funktionen dauerhaft beeinträchtigt und sich als unmittelbares Lebenserschweris auswirkt.

Speck erklärt weiter, dass zu der Umwelt ein System von Normen und Sanktionen gehört, die die Bewertung und Stellung der geistigen Schädigung festlegt. Aufgrund der Visibilität<sup>13</sup> wird diese als soziale Abweichung definiert. Der Mensch mit Behinderung wird von seiner Umwelt als „behindert erkannt“, weshalb er sozialen Abwehrmechanismen, beispielsweise Stigmatisierung und Sanktionen ausgesetzt wird. Die möglichen Reaktionsweisen sind sehr verschieden und reichen von Mitleid, Distanz, Achtlosigkeit, Vernachlässigung, Feindseligkeit bis hin zur physischen Vernichtung.<sup>14</sup>

Der Mensch mit einer geistigen Behinderung ist Person, d.h. „Eigeninstanz für sein Werten und Handeln. Er ist Selbst und erfährt sich damit auch in Abgehobenheit von seiner Umwelt als „autonomes System“. Das Selbst konstituiert sich in der sozialen Interaktion. Es wird umso stärker, je mehr es gestützt, geachtet und aktiviert wird. Es wird gefährdet, Selbstentfremdung und unbegrenzte Manipulierbarkeit können die Folgen sein, wenn die anderen sich nicht auf ihn, seine Bedürfnisse, seine Subjektivität und damit auf seine Autonomie einstellen und seinen Lebenswert in Frage stellen.“<sup>15</sup>

Anhand der Modelle wird deutlich, dass es nicht möglich ist, pauschale Aussagen darüber zu treffen, wann eine (geistige) Behinderung auch wirklich als behindernd vom Menschen wahrgenommen wird. „Zur Relativität der Behinderung gehört u.a. die Tatsache, dass Behinderungen der Lebensentwicklung bei gleicher Schädigung unterschiedlich auf den Menschen als Träger auswirken.“<sup>16</sup> Jede Form einer (geistigen) Behinderung ist individuell und abhängig von den Wechselbeziehungen verschiedenster Faktoren. Daraus ergeben sich nicht nur Risiken, sondern auch Chancen für die Lebensgestaltung aufgrund der sich stets verändernden Bedingungen. „Die einzelnen Aspekte sind nicht als starres System zu betrachten, sondern als dynamischer Prozess in dem die Behinderung Prozess und Ergebnis des Prozesses zugleich ist.“<sup>17</sup>

So komplex die Erklärung zur Entstehung einer Behinderung ist, so vielfältig kann sich der Bedarf an Unterstützung gestalten. Wie diese im Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“ beschrieben werden, wird Inhalt des nächsten Kapitels sein. Dazu wird eine kurze Einführung in die pädagogische Sichtweise gegeben.

---

<sup>13</sup> Visibilität nach Goffmann = das Sichtbarwerden bzw. die Wahrnehmbarkeit einer Behinderung

<sup>14</sup> vgl. Speck 2016, S. 77

<sup>15</sup> Speck 2016, S. 76 f.

<sup>16</sup> Speck 1977, o.S.

<sup>17</sup> vgl. Speck 2008, S. 233

### **3. Geistige Behinderung als Lebenserschwerung**

#### **3.1. Behinderung aus pädagogischer Sicht**

„Als behindert im pädagogischen Sinne gelten Kinder, Jugendliche und Erwachsene, deren Lernen und deren soziale Eingliederung erschwert sind. Gegenstand der Behindertenpädagogik ist das Lernen und die soziale Eingliederung angesichts erschwerten Lernens und erschwelter sozialer Eingliederung.“<sup>18</sup>

Die von Bleidick vorgenommene Definition, erklärt die Behinderung als Lebenserschwerung im Bereich des Lernens und der sozialen Eingliederung. Er definiert die pädagogische Konsequenz das Lernen zu unterstützen, welche von der Art der Behinderung unabhängig ist. Sie impliziert zudem, dass Erschwernisse in jedem Alter auftreten können und auch der erwachsene Mensch unter Umständen einer Unterstützung oder Förderung bedarf.

Speck wird in seiner Definition direkter und ergänzt den Gedanken einer notwendigen pädagogischen Förderung: „Unter „geistiger Behinderung“ lässt sich eine Erscheinungsform menschlicher Eigenart verstehen, bei der als Folge bio-organischer Schädigungen lebenslang ein erheblicher Rückstand der mentalen (geistigen oder intellektuellen) Entwicklung zu beobachten ist. Dieser wirkt sich verschiedenartig auf das Verhalten aus und manifestiert sich in einer erheblich beeinträchtigten Lernfähigkeit, so dass eine spezialisierte pädagogische Förderung notwendig wird.“<sup>19</sup>

Der Deutsche Bildungsrat vertritt in ihrer Verfassung von 1974 eine ähnliche Sichtweise und erklärt: „Als geistigbehindert gilt, wer (...) in seiner psychischen Gesamtentwicklung und seiner Lernfähigkeit so sehr beeinträchtigt ist, dass er voraussichtlich lebenslanger, sozialer und pädagogischer Hilfen bedarf. Mit den kognitiven Beeinträchtigungen gehen solche der sprachlichen, sozialen, emotionalen und der motorischen Entwicklung einher.“<sup>20</sup>

Vergleicht man die einzelnen Sichtweisen miteinander, wird sichtbar, dass die geistige Behinderung ein „Lernerschwernis“ darstellt. Ausgangspunkt ist die kognitive Retardierung, die weitere Beeinträchtigungen nach sich ziehen kann und Besonderheiten im Lernverhalten aufzeigt. Der Mensch wird in seiner Lern- und Handlungsfähigkeit beschränkt, so dass es zu einer erschwerten Teilhabe am gesellschaftlichen Leben kommen kann. Unterstützung und spezifische pädagogische Förderung sollen dann den Menschen in jeder Altersklasse helfen, die Teilhabe wieder zu ermöglichen.

---

<sup>18</sup> Bleidick/Hagemester 1998, S. 29

<sup>19</sup> Speck 2016, S. 51

<sup>20</sup> Deutscher Bildungsrat 1974, S. 37

### 3.2. Allgemeine Bildungs- und Erziehungsziele

Möchte man dem Menschen in seiner Teilhabe am gesellschaftlichen Leben unterstützen, ist es notwendig Ziele zu formulieren, an dem sich das Hilfesystem orientieren kann. Die Zielbestimmungen werden hierbei von den Bereichen Politik, Erziehung und Gesellschaft entwickelt. Sie sind immer ein Konsens, da die Gebiete verschiedene Auffassungen über die Akzeptanz, Relevanz und Umsetzbarkeit eines Ziels vertreten. Ziele wie sie beispielsweise von Gesetzestexten oder durch die UN-Behindertenrechtskonvention formuliert werden, sind übergeordneter Natur. In erster Linie dienen sie als Orientierungshilfen, die in der Geschichte der Heilpädagogik immer wieder neu überarbeitet wurden.<sup>21</sup>

#### 3.2.1. Richtziel: Menschlich-Leben-Können

Speck formulierte als übergeordnetes Ziel den Begriff des „Menschlich-Leben-Können“. Hinter dem Begriff steht die integrative Zusammenführung sozialer und personaler Aspekte in die Persönlichkeit, da der Mensch mit Behinderung in vielschichtiger Weise von Desintegration bedroht ist. Es ist die Forderung neben der sozialen Integration, die Integration des Selbst als personale Komponente des Menschen zu unterstützen.<sup>22</sup> Der Mensch wird als psycho-physische Einheit betrachtet, die nur über personale Integration, d.h. über ein sinnvolles Zusammenwirken der einzelnen psycho-physischen Prozesse zustande kommen kann. Personale Integration bezieht sich demnach als Teilbereich auf die Ausbildung und Integration persönlichkeitsbildender Aspekte. Sie zielt auf den Gewinn von (relativer) Autonomie sowie Identitätsfindung ab. Unter anderen schließt das, die Förderung eines positiven Selbstkonzepts, das Erlernen von Fertigkeiten zur Bewältigung des Lebensalltags oder die Entwicklung einer lebensbejahenden Lebensweise mit ein. Da Persönlichkeitsbildung nur über das Erleben und Eingebundensein in die soziale Umwelt möglich ist, steht die personale Integration in wechselwirkender und notwendiger Ergänzung zur sozialen Integration. Hierfür ist es notwendig mit seiner Umwelt in Kontakt treten und sich verständigen zu können. Das könnte für die praktische Arbeit bedeuten, die Ausbildung von sozialen Rollen und Verhaltensweisen oder den Erwerb von Kommunikationsmöglichkeiten zu unterstützen.<sup>23</sup>

Menschlich-Leben-Können wendet sich von einer reinen Kompetenzförderung ab und fordert einerseits dazu auf, den Menschen mit geistiger Behinderung, unabhängig von der individuellen wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit als gesellschaftliches Mitglied anzuerkennen. Andererseits bietet es Unterstützung zur Kompetenzerweiterung und betont ein sinnerfülltes Leben, welches aus erlebter sowie verwirklichter Menschlichkeit besteht.<sup>24</sup>

---

<sup>21</sup>vgl. Speck 2016, S. 194

<sup>22</sup>vgl. Speck 1975, S. 18-24

<sup>23</sup>vgl. Speck 2016, S. 198; Speck 2008, S. 362 ff.

<sup>24</sup>vgl. Speck 2016, S. 197

### 3.2.2. Handlungsfähigkeit

„Menschlich-leben-Können ist als sinnvolles Ganzwerden mit sich und seiner Lebenswelt zu verstehen.“<sup>25</sup> Es ist ein ganzheitlicher Rahmen, unter denen sich weitere Teilziele zur Erfüllung der personalen und sozialen Integration subsumieren lassen. Neben anderen Leitideen<sup>26</sup> ist der Aufbau der Handlungsfähigkeit ein anerkanntes Ziel, welches ein selbstständiges sowie mündiges Leben ermöglichen soll. Es lässt sich in differenzierter Form innerhalb der sonderpädagogischen Förderung von Schülern sowie im Bereich der Erwachsenenbildung wiederfinden.

Im schulischen Kontext des Förderschwerpunktes geistiger Entwicklung gelten hierfür die von der KMK herausgegebenen Empfehlungen. Allen Schülern mit geistiger Behinderung steht demnach eine „umfassende Erziehung und Unterrichtung unter besonderer Berücksichtigung praktischer Bewältigung ihres Lebens“ zu. Die sonderpädagogische Förderung hat den Auftrag die Ziele einer „aktiven Lebensbewältigung in sozialer Interaktion“ sowie „ein Leben in größtmöglicher Selbstständigkeit und Selbstbestimmung“ zu verfolgen. Das beinhaltet die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung sowie den Aufbau von Handlungskompetenzen. Unter Berücksichtigung der individuellen Entwicklungsprozesse und mittels Förderplanung werden Schüler unterstützt Verrichtungen des alltäglichen Lebens nach Möglichkeit ohne fremde Hilfe bewältigen zu können, ihre Selbstständigkeit in Bereichen der Selbstversorgung gewinnen zu lernen und Orientierung im Lebensumfeld zu finden. Ferner gilt es die unmittelbare Begegnung mit sich selbst sowie der Gesellschaft zu ermöglichen. Um das zu verwirklichen wurden konkrete Handlungsfelder in entwicklungs-, situations-, sach- und sinnbezogenen sowie lebensorientierten Lernbereichen erschlossen.<sup>27</sup>

<b>Kompetenzbereiche im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung</b>
- Bewegungskompetenz
- Denkkompetenz
- Sprachkompetenz
- Sozialkompetenz
- Wahrnehmungskompetenz

Abb. 3 Kompetenzbereiche im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, eigene Darstellung in enger Anlehnung an KMK-Empfehlungen nach Vernooij, 2007

Ein weiteres Kompetenzmodell zur Erlangung von Handlungsfähigkeit lässt sich in der Psychomotorik<sup>28</sup> im Rahmen der Entwicklungsförderung nach dem Sportpädagogen Kiphard finden.

<sup>25</sup> Speck 2016, S. 198

<sup>26</sup> Normalisierung, Integration, Inklusion, Selbstbestimmung, Erlebnisfähigkeit

<sup>27</sup> vgl. Kultusministerkonferenz 1998, S. 3 ff.

<sup>28</sup> Beschreibt den Zusammenhang zwischen: Psyche (altgriech. = Seele), Motorik (lat. bewegen) und Emotionen

Sie beschäftigt sich mit der Wechselwirkung verschiedener Persönlichkeitsbereiche<sup>29</sup> und erklärt ihren Einfluss auf die Gesamtentwicklung des Menschen. Ausgangspunkt ist die Bewegung als basales Mittel, mit derer Lernprozesse innerhalb drei Erfahrungsfelder oder Kompetenzbereiche in Gang gesetzt werden. Ziel ist die Handlungsfähigkeit aufzubauen, in dem die Auseinandersetzung mit sich selbst, der sozialen sowie der dinglichen Umwelt unterstützt wird.<sup>30</sup>

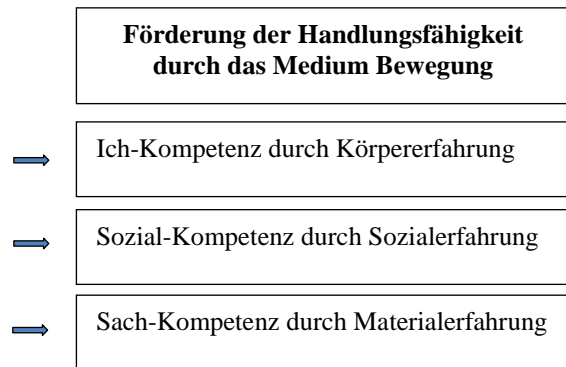


Abb. 4 Erfahrungs- und Kompetenzbereiche der Psychomotorik, eigene Darstellung in enger Anlehnung an Möllers, 2009

Psychomotorische Angebote gehen weit über körperliche Aktivität und der Bearbeitung von motorischen Auffälligkeiten hinaus. Bewegungserlebnisse werden genutzt um das Selbstkonzept zu stärken, indem sie helfen Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten aufzubauen, Kontrolle zu erfahren oder sich als selbstwirksam zu erleben.

Der Aufbau von Handlungskompetenzen obliegt aber nicht allein der jüngeren Generation. Entwicklungsaufgaben gibt es in jedem Alter und auch die fortschreitende Technologie macht es notwendig, sich stets neu anzupassen oder weiterzubilden. Da der Neuerwerb, die Transferleistung und das Modifizieren von Wissen, aufgrund der kognitiven Einschränkung erschwert sind, braucht der Mensch mit geistiger Behinderung, oftmals ein Leben lang Unterstützung. Die Erwachsenenbildung und die damit verbundene Idee des lebenslangen Lernens treffen daher im Besonderen auf Menschen mit geistiger Behinderung zu. Somit bedarf er beispielsweise beim Aufbau beruflicher und lebenspraktischer Fähigkeiten mehr Zeit und regelmäßiger Wiederholung. Zudem existieren häufig mehrere Abhängigkeiten, die ein Leben lang andauern und die Unterstützung notwendig macht, sich von der Kind-sein-Rolle zu lösen oder die eigene Identität zu festigen. Zur Unterstützung gibt es Bildungsangebote, die der Überwindung individueller Lern- und Bildungshindernisse (z.B. Kulturtechniken) dienen sollen, in dem sie Kompetenzen vermitteln, die Handlungsfähigkeit erhalten, oder sich an Bildungsinteressen, mit beispielweise kulturellem Inhalt (z.B. Theaterspiel) anlehnen. Häufig verlaufen Lernprozesse als Nebenprodukt innerhalb lebensbegleitender- und unterstützender

<sup>29</sup> Die Psychomotorik spricht von den Bereichen: Wahrnehmung, Kognition, Emotionalität, Sprache, Bewegung und Sozialverhalten

<sup>30</sup> vgl. Möllers 2015, S. 148; Möllers 2009, S. 11f., S. 28 f.

Maßnahmen oder auch in institutionalisierter Form, die sich an den allgemeinen Prinzipien der Erwachsenenbildung<sup>31</sup> orientieren.<sup>32</sup>

In den Erläuterungen zur Thematik „geistige Behinderung als Lebenserschwerung“ wird deutlich, dass der Anspruch erhoben wird, dem Menschen in seiner gesamten Lebensspanne Hilfe und Förderung zu ermöglichen. Dass offenbart ein Menschenbild, welches sich nicht nur von der ursprünglichen Annahme des „lebensunwerten und bildungsunfähigen“ Menschen abkehrt, sondern von einer lebenslangen Lernfähigkeit ausgeht. Ziel ist ein selbstbestimmtes, mündiges und soziales Leben in dem gelernt wird, mit der eigenen Behinderung umzugehen. Behinderungsspezifische und interessenbezogene Unterstützung, sollen zu einem Leben im Sinne des „Menschlich-Leben-Können“ verhelfen.

Die soziale Kompetenz als eines der vier Komponenten der Handlungsfähigkeit (- kompetenz), gewann in dem Zusammenhang zunehmend an Bedeutung. Sie gilt als Schlüsselkompetenz, „da mit ihr nicht nur Gesundheit, sondern auch beruflicher sowie privater Erfolg verbunden wird.“<sup>33</sup> Eine sozial kompetente Person ist in der Lage „umweltbezogene und persönliche Ressourcen gezielt so einzusetzen, dass eine optimale Entwicklung möglich wird.“<sup>34</sup> Sie erkennt eigene und fremde Bedürfnisse, Wünsche sowie Vorstellungen und findet bei divergierenden Ansprüchen Kompromisse.<sup>35</sup> Um das zu realisieren, ist es notwendig emotionale, kognitive und motorische Verhaltensweisen abrufen und anwenden zu können, um zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen zu kommen.<sup>36</sup> Soziale Kompetenz kann mit Selbstsicherheit, Durchsetzungsvermögen oder Kontaktfähigkeit beschrieben werden.<sup>37</sup> Denham definiert soziale Kompetenz als Entwicklungsaufgabe, welche unter anderem die Fähigkeit zur Perspektivübernahme oder Strategien zur Lösung von sozialen Problemen umfasst.<sup>38</sup>

Da soziale Interaktionen stark von Emotionen abhängig sind, ist sie das Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels mit emotionalen Kompetenzen. „Soziale und emotionale Intelligenz haben naheliegende inhaltliche Überschneidungen. Die erfolgreiche Bewältigung sozialer Anforderungen kann nicht ohne das Wissen über und den effektiven Umgang mit Emotionen bei sich und anderen gelingen.“<sup>39</sup> Die Ausprägung emotionaler Fähigkeiten gilt als Grundlage für den Aufbau sozialer Kompetenzen.<sup>40</sup>

---

<sup>31</sup> Prinzipien der Erwachsenenbildung: Mitbestimmung, Wahlfreiheit, Partnerschaftlichkeit, Freiwilligkeit

<sup>32</sup> vgl. Speck 2016, S. 353 ff.; vgl. Speck 2008, S. 509; vgl. Thesing/Vogt 2006, S. 266; Bleidick/Hagemeyer 1998, S. 44

<sup>33</sup> vgl. Jugert et al. 2016; S. 11-14

<sup>34</sup> vgl. Bloomquist 1996, o.S.

<sup>35</sup> vgl. Fiedler 2007, S. 20

<sup>36</sup> vgl. Döpfner 1889, S. 1-8

<sup>37</sup> vgl. Pflingsten/ Hinsch 1991, S. 3

<sup>38</sup> vgl. Denham et al. 2009, S. 137-152

<sup>39</sup> Renner/Salewski 2009, S. 131

<sup>40</sup> vgl. Petermann/ Wiedebusch 2016, o.S.

In den Modellen zur Handlungsfähigkeit wird die Wirkung und Bedeutung emotionaler Fähigkeiten nicht erwähnt. Sie sind zwar kein explizites Ziel, dennoch ist es ein existenziell wichtiger Faktor für das Leben in der Gemeinschaft und ein ernstzunehmender Teil der sozialen Kompetenz. Das folgende Kapitel ist demnach den Emotionen gewidmet. Es wird erläutert was unter einer Emotion zu verstehen ist und was emotionale Intelligenz von emotionaler Kompetenz unterscheidet. Darüber hinaus wird der Frage der „Erlernbarkeit“ von emotionalen Fähigkeiten nachgegangen. Das ermöglicht später eine kritische Auseinandersetzung mit der Gestaltung von Rahmenbedingungen des Theaterspiels zur Erklärung von Lerneffekten.

#### **4. Schlüsselkompetenz: Emotionale Kompetenz**

##### **4.1. Grundlagen: Emotion**

„Aus freudiger wie aus leidvoller Erfahrung weiß jeder Mensch, dass Emotionen zentrale und häufig vorkommende Phänomene des Lebens sind.“<sup>41</sup> Denn täglich stehen wir den eigenen oder den Emotionen anderer gegenüber. Bereits das nervige klingeln des Weckers am Morgen, die verliebte Tochter am Tisch, das lange Warten an der Kasse oder das Streitgespräch mit dem Partner am Abend können Situationen sein, in denen Emotionen hervorgerufen werden. Besonders deutlich werden sie, wenn wir in eine unbekannte Situationen geraten und wir nicht wissen, welches Verhalten angemessen ist, d.h. wenn unser Gehirn kein Muster, keine Vorlage aus Erfahrung vorliegen hat, die es nun abrufen könnte.

Emotionen bilden zusammen mit dem Körper und dem Verstand eine vernetzte Einheit.<sup>42</sup> Sie sind „komplexe, meist situativ erlebte Phänomene, die sich im Körper, in den Gedanken, im Empfinden und im Verhalten äußern.“<sup>43</sup> Auf allgemeiner und abstrakter Ebene beschreiben sie das Verhältnis von Menschen zu ihrer inneren und äußeren Umwelt.<sup>44</sup> Sie sind das Ergebnis einer ersten unbewussten Bewertung einer (meist sozialen) Situation. Unwillkürlich ausgelöst, geben sie etwas Persönliches über uns oder unserem Gegenüber preis, da sie Interessen, Ziele und Erfahrungen berühren. Erfahrungen, das sind gespeicherte Erinnerungen an einschlägige Begebenheiten z.B. akustische Daten (z.B. ein Lied) mit der dazugehörigen Gefühlsinformation (romantischer Abend). Diese „emotionalen Marker“ bestimmen die Intuition, treffen Entscheidungen, prägen Einstellungen und beeinflussen immer dann unser situatives Verhalten, sobald diese nicht vom Verstand kontrolliert werden kann. Das führt zu dem für uns typischen Verhaltensmuster, welches aus Erfahrungen schöpft und auf dem schnellsten Weg die scheinbar beste Reaktion auswählt.<sup>45</sup> Emotionen ermöglichen es uns im Alltag zurechtzukommen. Sie stehen in einem sozialen Kontext und haben einen kommunikativen Charakter.

---

<sup>41</sup> Meyer et al. 2001, o.S.

<sup>42</sup> vgl. Seidel 2004, S. 8

<sup>43</sup> vgl. Petermann et.al. 2016, S. 19

<sup>44</sup> vgl. Saarni, C. et al. 2006, o.S.

<sup>45</sup> vgl. Seidel 2004, S. VII f., S. 9

Sie helfen Beziehungen zu gestalten, Nähe oder Distanz aufzubauen und motivieren uns, beispielsweise einen ungelösten Konflikt zu lösen.<sup>46</sup>

#### 4.2. Emotionale Intelligenz – Kompetenz

Emotionen sind allgegenwärtig und wir sind gefordert mit den eigenen oder den von anderen umzugehen. Um die täglichen und sehr vielfältigen Situationen managen zu können, gibt es Fähigkeiten, die zusammen als „emotionale Intelligenz“ oder auch „emotionale Kompetenz“ bezeichnet werden. Hierfür gibt es verschiedene Konzepte, welche thematisch die Entwicklung einer balancierten Persönlichkeit, Fähigkeiten zur Selbstregulation und der Erwerb von Beziehungsfähigkeit sowie von Bewältigungskompetenzen beschreiben.<sup>47</sup> „Im Kern beruhen alle Konzepte der emotionalen Kompetenz auf Fähigkeiten in vier Bereichen, die vielfältig miteinander verknüpft sind, nämlich auf (1) der Aufmerksamkeit der Person für ihre eigene emotionale Befindlichkeit, (2) ihrer Empathie mit ihren Mitmenschen, (3) ihrer Fähigkeit, befriedigende zwischenmenschliche Beziehungen einzugehen und (4) der konstruktive Umgang mit belastenden oder sozial problematischen Gefühlen.“<sup>48</sup> Während einige Autoren in ihren Ausführungen nur den Begriff Intelligenz oder Kompetenz verwenden, gibt es wiederum andere, die eine Trennung der Begriffe bevorzugen. Im Zusammenhang mit dem Thema „Intelligenzminderung“ erscheint es wichtig, eine Ausführung vorzustellen, welche inhaltlich beide Begriffe voneinander trennt.

Der Terminus Intelligenz wird einerseits als Sammelbezeichnung für alle kognitiven Fähigkeiten verwendet. Andererseits steht er für eine Fähigkeit, mit welcher man bisher unbekannte Probleme durch schlussfolgerndes Denken lösen kann. Dafür bedient sie sich an sogenannten Querschnittsfunktionen (siehe Abbildung). Im weitläufigen Sinne, versteht man unter Intelligenz auch eine „Funktion, mit der man sich bewusst an Bedürfnisse der Umwelt anpassen und beabsichtigte Aktionen durchführen kann.“<sup>49</sup>

**5.2 Intelligenz ist ein Oberbegriff.**  
**Beispiele für Teilfunktionen bei intelligenten Prozessen**

An der Intelligenz sind generalisierte Hirnfunktionen beteiligt.  
 Diese sind phylogenetisch älter als das menschliche Gehirn.  
 Sie fördern die Fähigkeit zum Überleben in Nischen der Umwelt.

- Problem erkennen, Sollwert ✓
- Aufmerksamkeit ✓
- Vorstellungsbilder erstellen (✓)
- Erinnerungsspeicher (Gedächtnis) ✓
- Suchfunktion für Assoziationen ✓
- Arbeitsspeicher ✓
- mit Istwert abwägen, entscheiden ✓

Abb. 5 Generelle Teilfunktionen der Intelligenz in enger Anlehnung nach W. Seidel, o.J.

Der Grad der Intelligenz ist angeboren (vererbt) und die Ausprägung seiner Funktionen individuell verschieden. Das Erreichen der Obergrenze ist jedoch nur bis zum 17. Lebensjahr durch Training

<sup>46</sup> vgl. Petermann et.al. 2016, S. 16 f.

<sup>47</sup> vgl. Salisch 2002, S. X

<sup>48</sup> Salisch 2002, S. IX

<sup>49</sup> Seidel, o.J., o.S.



möglich. Eine wesentliche Änderung des Quotienten ist danach nicht mehr zu erwarten. Insgesamt ist die Intelligenz das Ergebnis aus ihren Querschnittsfunktionen und dem tatsächlich erreichten Niveau.<sup>50</sup>

Das von Gardner 1980 entwickelte Modell der multiplen Intelligenzen, vertritt eine alternative Sicht auf den Begriff Intelligenz. Gardener ging davon aus, dass der messbare IQ-Wert in den konventionellen Testbereichen<sup>51</sup>

nicht alle Fähigkeiten erfassen kann, die für ein erfolgreiches und glückliches Leben notwendig sind. Laut seiner Theorie gibt es mehrere isolierte Intelligenzen, die sich in acht Hauptkategorien gliedern.<sup>52</sup>

**Gardners  
Gesetz der  
multiplen  
Intelligenzen:**

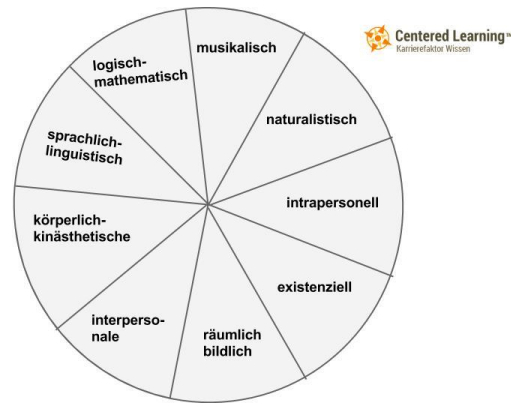


Abb. 6 Multiple Intelligenzen nach H. Gardner, o.J.

Die Bereiche intra- und interpersonelle Intelligenz gehören der emotionalen Intelligenz an und entwickeln sich unabhängig voneinander. Sie sind im Gegensatz zur rationalen Intelligenz für die „intelligente Handhabung“ von Emotionen, d.h. für das Lösen unbekannter Probleme im emotionalen Bereich (mit Hilfe der oben stehenden Funktionen) verantwortlich. Die intrapersonale Intelligenz ist vorrangig für die Kontrolle der eigenen Emotionen zuständig. Der Bereich intrapersonale Intelligenz gestaltet das Verhältnis zu den Mitmenschen. Den beiden Kategorien werden weitere Felder oder Funktionen untergeordnet, die den Umgang mit den eigenen oder den Emotionen anderer beeinflussen.

### **Felder der emotionalen Intelligenz<sup>53</sup>**

#### intrapersonale Intelligenz

1. Selbstwahrnehmung
2. Selbstkontrolle
3. Motivationsfähigkeit

#### interpersonale Intelligenz

4. Empathie
5. Führungsqualität
6. Teamfähigkeit

Da der Mensch ein soziales Wesen und auf die Gemeinschaft angewiesen ist, erklärt Seidel die Felder Selbstkontrolle sowie Empathie als einer der wichtigsten Fähigkeiten, um im zwischenmenschlichen

<sup>50</sup> vgl. Seidel o.J., o.S.

<sup>51</sup> Konventionelle Testbereiche überprüfen ausschließlich: logisch-mathematische, sprachlich-linguistische und bildlich-räumliche Fähigkeiten

<sup>52</sup> vgl. Seidel o.J., o.S.

<sup>53</sup> vgl. Seidel 2004, S. 70 f./ S. 248 f.

Bereich richtig agieren zu können.<sup>54</sup> Der Mensch muss in der Lage sein, die eigenen Emotionen zügeln und die Perspektive anderer verstehen zu können.

Wie ist nun der Unterschied zwischen der emotionalen Intelligenz zur emotionalen Kompetenz zu erklären?

Die emotionale Intelligenz ist ein wesentlicher Teil der emotionalen Kompetenz. Sie ist eine Art Werkzeug mit verschiedenen Funktionen (Querschnittsfunktionen), mit dem Material zielführend bearbeitet wird. Das zu bearbeitende Material setzt sich aus erworbenen Erfahrungen und erlernten Wissen zusammen. Dazu gehören sekundäre Emotionen, Wertvorstellungen und das Selbstbewusstsein. Gemeinsam bilden sie die Kompetenz, die sich im Laufe des Lebens verändern und verbessern kann.<sup>55</sup>

Folgendes Beispiel soll das verdeutlichen:

Ein unbekanntes Problem könnte eine beleidigende Aussage von Person A gegenüber Person B sein. Damit Person B nicht ebenfalls beleidigt wird, unterdrückt die emotionale Intelligenz mit Hilfe der Funktion „Selbstkontrolle“ (Selbstbeherrschung) seine Affekthandlung. Sie sucht stattdessen in den gespeicherten Informationen (Wissen, Erfahrungen) nach Alternativen die miteinander abgewogen werden. Möglicherweise lernte Person B die zwei Wege „Ignorieren oder Zuschlagen“ kennen. Da seine emotionalen Marker „Ignorieren“ für die vorliegende Situation als sinnvoller einschätzt, wählt er diese Reaktion als optimalste Lösung aus. Person A wiederum, bemerkt kurz nach seiner Beleidigung, dass diese unangebracht war und reagiert in seiner nächsten Aussage mit einem besänftigenden Ton um Person B nicht weiter zu verärgern. Zusätzlich vergrößert er den körperlichen Abstand.

Emotional kompetentes Verhalten bedeutet, die strategische Anwendung emotionaler Fertigkeiten, um selbstwirksam ein Ziel zu erreichen und dabei einen Ausgleich der Emotionen im intra- und interpersonellen Raum zu schaffen. Im Falle des Beispiels wollten beide Personen einen Konflikt vermeiden und verhielten sich entsprechend (erfahrungsgemäß) emotional kompetent.<sup>56</sup>

Warum ist dieser Unterschied und das ausführliche Beispiel für diese Arbeit erwähnenswert? Wie weiter oben bereits erwähnt, ist die geistige Behinderung keine starres Konstrukt, sondern eine mehrdimensionale Wechselbeziehung verschiedenster Faktoren. Die Auswirkungen der primären Schädigung sind also nicht eindeutig vorherzusehen. Berücksichtigt man nun die Theorie Gardeners, dass es sieben Intelligenzen gibt, welche unabhängig voneinander ausgeprägt sein können, ermöglicht das neue Perspektiven und Chancen für den Menschen mit geistiger Behinderung.

---

<sup>54</sup> vgl. Seidel 2004, S. 179

<sup>55</sup> vgl. Seidel 2004, S. 62 f./ S. 73-78

<sup>56</sup> vgl. Salisch 2002, S. 10

Das Modell stützt nochmals die Argumentation, eine Intelligenzminderung nicht allein an einem standardisierten IQ-Test festzumachen, ähnlich wie es die Modelle zur Definition einer Behinderung vornehmen. Die primäre Schädigung bezieht sich vorrangig auf die konventionellen Testbereiche, ermöglicht aber keine Aussagen über andere Bereiche. Gardeners Modell hält dazu an, den Blick auf Stärken und Ressourcen zu richten um darüber hinaus Entwicklungschancen besser erkennen zu können. Zudem sind Kompetenzen im Gegensatz zur Intelligenz weder angeboren noch ein festes Gebilde. Es ist möglich, ein Leben lang Erfahrungen im emotionalen Bereich (und auch in den anderen) zu sammeln und somit seine Kompetenzen auszubauen. Das bedeutet, dass der Erwerb von Kompetenzen vom Menschen (mit Hilfe der Umwelt) beeinflussbar und nicht allein von der Intelligenz abhängig ist.

Daraus ergeben sich folgende Fragestellungen:

Wie kann der Einsatz des Theaterspiels in der Arbeit mit kognitiv beeinträchtigten Personen begründet werden?

Unter welchen Bedingungen ist es möglich, emotionale Kompetenzen zu unterstützen trotz der Besonderheiten im Lernverhalten?

Welche Möglichkeiten und Chancen ergeben sich aus dem Theaterspiel bezogen auf die Entwicklung emotionaler Kompetenzen?

Welchen Einfluss nehmen Emotionen am Lernprozess?

**Ich glaube an die Unsterblichkeit des Theaters. Es ist der seligste Schlupfwinkel für diejenigen, die ihre Kindheit heimlich in die Tasche gesteckt und sich damit auf und davon gemacht haben, um bis an ihr Lebensende weiterzuspielen.**

Max Reinhardt, Rede über den Schauspieler

## 5. Erfahrungsfeld Theaterspiel

### 5.1. Spielraum Theaterpädagogik

Das Spiel ist eine im Menschen innewohnende Tätigkeit, die ihn vor allem in der Kindheit begleitet. Spielend lernen wir die Welt zu entdecken, zu verstehen und zu begreifen. Betrachtet man das Spiel im Erwachsenenalter, verliert sich sein kindliches Wesen und die Möglichkeit die Welt aus „anderen Augen“ heraus zu begreifen. Es sind vermehrt Leistungsspiele, die hier eine hohe gesellschaftliche Anerkennung und Akzeptanz zukommen, aber einen Großteil der Menschen von der Teilnahme unbeabsichtigt ausschließt. Spiele dieser Art sind geprägt durch körperliche Grenzerfahrungen und Dialogen mit einem reduzierten Sprachgebrauch (z.B. Fußball, Tennis etc.). „Selbst bei Brettspielen für Erwachsene stehen zuerst das Wissen und Können im Vordergrund.“<sup>57</sup> Bidlo äußert Zweifel an dem Gedanken, dass das Spielen nur etwas für Kinder sei, um auf das Leben, auf die Welt vorzubereiten. Sie stellt deshalb die Frage: „Haben wir sie dann verstanden und begriffen, unsere Welt? Gibt es nichts mehr, warum es sich zu spielen lohnt?“<sup>58</sup>

#### 5.1.1. Theaterspiel als Spiel

Das Spiel besitzt eine gewisse Nähe zum Theaterspiel. Es weist Parallelen im intra- wie im intersubjektiven Bereich auf und könnte das Interesse am Theaterspiel seit der Antike erklären. Das (Theater)-Spiel beschreibt eine intrinsisch motivierte und freiwillige Tätigkeit. Sie befriedigt die Neugier und findet ihren Sinn im Spiel selbst. (Theater)-Spielen erfolgt losgelöst vom Alltag und kreiert eine Quasi-Realität, in derer der Spieler eine Verwandlung vornimmt. Die Verkörperung einer Figur ermöglicht, sich mit unerfüllten Wünschen auseinanderzusetzen und besitzt darüber hinaus einen therapeutisch-kathartischen Effekt.<sup>59</sup> Das „Theaterspiel böte demnach ebenso eine Form von Seelenhygiene wie das Spiel: das spielende Subjekt (...) wäre somit in der Lage, sich sinnlich-emotionale Eindrücke über abweichende Handlungs- und Lebensmöglichkeiten zu verschaffen und Fixierungen/Selbstinterpretationen durch die Kontrastierungen mit unterdrückten Wünschen/Phantasien zu transzendieren.“<sup>60</sup> Das (Theater)-Spiel pendelt zwischen der Notwendigkeit Regeln einzuhalten sowie dem Hingeben von spontanen Impulsen. Es unterstützt die Auseinandersetzung mit der Umwelt und besitzt einen kommunikativ-interpersonalen Charakter. Das (Theater)-Spiel beansprucht den Menschen in seiner Gesamtheit als Leib-Seele-Geist-Einheit, ist Ressource und gegenwärtige Lebendigkeit.<sup>61</sup>

---

<sup>57</sup> vgl. Broich 2014, S. 44

<sup>58</sup> Bidlo 2006, S. 19

<sup>59</sup> vgl. Weintz 2008, S. 266 ff.; vgl. Bunk 2008, S. 10 f.

<sup>60</sup> Weintz 2008, S. 267

<sup>61</sup> vgl. Weintz 2008, S. 265/ S. 269; vgl. Bunk 2008, S.10 ff.

### 5.1.2. Theaterspiel als Disziplin

Nun gibt es mit der Theaterpädagogik eine Disziplin, die sich mit dem Theaterspielen beschäftigt und damit wieder mit der uns umgebenden lebendigen Welt.<sup>62</sup> Sie ist eine junge und facettenreiche Disziplin, für die es bisher keine eindeutige Definition gibt. Das Resümee der Literatur ist, dass es nicht **die eine** Theaterpädagogik gibt, sondern eine Profession die sich stets neu erfinden und anpassen musste. Einerseits sind die wachsenden Tätigkeitsfelder zu vielfältig und „auch mancher, der als -gelernter oder ungelerner - Theaterpädagoge wirkt, greift nur einen Teilaspekt dessen heraus“<sup>63</sup>, was unter Theaterpädagogik zu verstehen ist. Der Begriff ist mehr als eine Art Sammelbezeichnung für angeleitetes Spielen zu verstehen, der vom Ort des Geschehens oder der Zielgruppe variieren kann (Schulspiel, Amateurtheater, Darstellendes Spiel, Szenisches Spiel etc.).<sup>64</sup> Andererseits unterlag die Theaterpädagogik seit ihrem Entstehen in den 70er Jahren, bezüglich ihrer Zielsetzung mehreren Veränderungen. Das Dreiecksverhältnis Kunst-Therapie-Pädagogik gab stets Anlass über Inhalt, Zielsetzung, Methoden und möglichen Wirkungen zu diskutieren.<sup>65</sup> Gemeinsam mit der Spielpädagogik definierte sie sich anfänglich als interaktionistisch ausgelegte Pädagogik. Mit ihr sollte das „Soziale Lernen“ des Publikums vorangetrieben werden, in dem soziale sowie kommunikative Grundkompetenzen gefördert werden. Daneben wurden häufig politische Ziele verfolgt, die an gesellschaftlichen Umbrüchen orientiert und mit dem Wunsch nach einer Systemänderung verbunden waren. Stand zunächst das „Soziale Lernen“ im Sinne einer Volkserziehung im Vordergrund, wendete sich der Blick in den 80 bis 90er Jahren auf den Schauspieler. Der Spieler selbst war nun im Fokus. Dem Theaterspiel wurde eine therapeutische Wirkung hinsichtlich der Identitätsfindung und Selbstvergewisserung zugesprochen. Mit Hilfe theater-therapeutischen Formen (Psychodrama, Körpertherapie usw.) sollte sich der Spieler mit der eigenen Geschichte auseinandersetzen. Anfang der 90er Jahre kam es zu einer erneuten Wendung. Es war ein Paradigmenwechsel der sich den ästhetisch-künstlerischen Qualitäten zu- und der therapeutisch-pädagogischen Funktion abgewandt hat. Im Mittelpunkt stand das Theater als ästhetischer Erfahrungsraum und seinen ästhetisch-künstlerischen Möglichkeiten.<sup>66</sup>

Heute steht die Theaterpädagogik im Zentrum pädagogischer **und** ästhetisch-künstlerischer Arbeit. Sie vertritt ein neues Verständnis von Kunst und Pädagogik, die eine klare Trennung in der Praxis unmöglich macht. Methoden, Qualifikationen und Arbeitsweisen gehen zunehmend im Sinne einer integrierten Theater-Pädagogik-Praxis fließend ineinander über. Es handelt sich um eine „Korrespondenz“ beider Bereiche die ästhetische, soziokulturelle und pädagogische Elemente

---

<sup>62</sup> Bidlo 2006, S. 19

<sup>63</sup> Rellstab 2000, S. 42

<sup>64</sup> vgl. Broich 2006, S. 11; vgl. Ehlert 1986, S. 9; vgl. Rellstab 2000, S. 42

<sup>65</sup> vgl. Broich 2006, S. 11/ S. 15-28

<sup>66</sup> vgl. Weintz 2008, S. 279-284

verbindet.<sup>67</sup> In der Praxis bedeutet dies, die künstlerischen Interessen sowie psychosozialen Bedürfnisse der Teilnehmer zu berücksichtigen und das Wissen darüber, das äußere, soziale Faktoren den Spieler in seiner Spielweise beeinflussen.<sup>68</sup> „Zudem sollten Theaterpädagogen immer auch die besonderen *Erlebens- und Gestaltungsmöglichkeiten*, die das Medium Theater bietet, im Blick behalten (...) und den Mitwirkenden dadurch einen eigenen Zugang zur Kunst des Theaters ermöglichen.“<sup>69</sup> Das Theater wird zu einem Experimentierfeld für Erfahrungen, einem „Laboratorium sozialer Fantasie“<sup>70</sup> und setzt sich aus Beziehungsarbeit sowie künstlerischer Arbeit zusammen.<sup>71</sup>

Trotz des aktuellen Verständnisses, behält die Theater-Pädagogik ihre Spannung hinsichtlich pädagogischer Zielsetzungen und der Idee des „Sozialen Lernens“. Mit dem Begriff wird weiterhin die Vorstellung impliziert, dass das Theaterspiel Lernprozesse gezielt steuern, planen sowie hervorrufen könne. Jedoch sei das in der Praxis nicht realisierbar. Sichtbare oder messbare Veränderungen des Einzelnen könnten weder benannt, initiiert oder überprüft werden. Weintz verwendet stattdessen den Begriff der psychosozialen Erfahrung. Er soll helfen sich von einem intentionalen Ansatz zu distanzieren und den Blick auf die intrasubjektiven Erfahrungen, einschließlich der Selbstbildung, der Selbsttätigkeit und Selbstreflexion zu legen. Unter Psychosozialer Erfahrung versteht Weintz „Zuwächse an subjektiven und sozialen Einsichten“. Diese ergeben sich innerhalb eines kollektiven Prozesses unter zurückhaltender Anleitung eher spontan und können darüber hinaus, das bisherige Wissen oder Verhalten verändern.<sup>72</sup>

Die Theaterpädagogik umfasst „das gesamte Wirkungsgebiet des animatorischen Theaterspiels und seiner Anwendung in Schule, Freizeit, Berufs-, Amateur-, Kinder- und Jugendtheater und des soziokulturellen Bereich“<sup>73</sup> Sie bietet einen geschützten, interaktiven Raum für ganzheitliches, handlungsorientiertes und mit Emotionen verbundenes Lernen. Hierbei nimmt sie jeden Menschen an der spielen möchte und sucht Wege um die selbstgewählten Ziele zu erreichen.<sup>74</sup> Nach Rellstab steht das Spielen mit und für einzelne soziale Gruppen im Vordergrund, vor allem für Randgruppen. „Ziel des gemeinsamen Spiels ist die Aufhebung der Behinderungen und Schranken, die sie als einzelne und als Gruppe erfahren und das Hinführen zur Gesellschaft aller.“<sup>75</sup>

In der Arbeit mit beeinträchtigten Menschen ist das Theaterspiel mittlerweile ein gern gesehenes Medium. Zahlreiche Gruppen, Projekte oder Artikel belegen das Interesse und persönliche

---

<sup>67</sup> vgl. Nixdorf 2012, S. 55

<sup>68</sup> vgl. Weintz 2008, S. 296 f.

<sup>69</sup> Weintz 2008, S. 297

<sup>70</sup> Giffei 1979, S. 22

<sup>71</sup> vgl. Nixdorf 2012, S. 56

<sup>72</sup> vgl. Weintz 2008, S. 83 f.

<sup>73</sup> Rellstab 2000, S. 43

<sup>74</sup> vgl. Rellstab 2000, S. 43, vgl. Schmitt 2010, S. 59

<sup>75</sup> Rellstab 2000, S. 31

Erfahrungen von Spielleitern. Zu nennen wären hier einmal das Theater RAMBAZAMBA aus Berlin, das Ensemble „die Tonne“ aus Reutlingen oder auch die Gruppe Hora aus Zürich.

Die Theaterarbeit wird auch hier nicht als Mittel zur Förderung oder Therapie genutzt. Therapeutische Effekte sind Nebenprodukte des künstlerischen Prozesses. Theaterarbeit mit beeinträchtigten Personen kann Kunst bleiben und benötigt keine Begründung. Wirkungen dieser Art könne alle Personen betreffen – Zuschauer, Spieler mit und ohne Behinderung.<sup>76</sup> Wenn Theater mit behinderten Menschen einen künstlerischen Anspruch genügen soll, muss der Zuschauer bei dem Gesehenen vergessen, dass es sich um Behindertentheater handelt.<sup>77</sup> Aufführungen würden Gefahr laufen, Mitleid beim Zuschauer hervorzurufen oder den Menschen mit Behinderung bloß stellen.<sup>78</sup> Es ist daher wichtig künstlerische Elemente mit pädagogischem Verständnis zu verbinden. Das bedeutet, Fähigkeiten sowie Grenzen anzuerkennen und diese mit in den Schaffensprozess einzubinden.<sup>79</sup>

## **5.2. Erfahrungsraum Theaterspiel**

Das Theaterspiel ist „ein zutiefst humanes Medium, das den Menschen selbst zum Mittel und Thema hat.“<sup>80</sup> In ihm liegt ein besonderer Erfahrungs- und Erlebniswert zu Grunde, der sich einerseits aus den Parallelen zum Spiel und andererseits aus der Struktur des Theaterspiels heraus ergibt. Hentschels Konzept der „ästhetischen Bildung“ fragt nach solchen Erfahrungen im theatralen Prozess und stellt damit den Spieler in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit.<sup>81</sup> Hintergrund ihrer Arbeit ist die theoretische Annahme, dass dem Theaterspiel durch die Konstitution der theatralen Produktion, spezifische Merkmale immanent sind und sich daraus verschiedene Erfahrungsqualitäten ergeben, die eine bildende Wirkung besitzen.

### 5.2.1. Merkmale der Theater(pädagogischen) Arbeit

Basis zur Klärung ihrer Fragestellung ist das besondere Verhältnis des Spielers zu seiner Figur. Dieser ist zugleich Subjekt und Objekt, Produzent und Produkt, da er unlösbar mit seiner Figur verbunden ist. Als wichtigster Erfahrungsmodus des theatralen Ereignisses beschreibt Hentschel die Ambiguitäts- und Differenzenerfahrung, die intra- und intersubjektiv stattfinden.<sup>82</sup>

---

<sup>76</sup> vgl. Höhne 1999, S. 80/ S. 86 f.

<sup>77</sup> vgl. Cüppers/Göhmann 1999, S.140 ff.

<sup>78</sup> vgl. Höhne 1999, S. 77

<sup>79</sup> vgl. Cüppers/Göhmann 1999, S. 140 ff.

<sup>80</sup> Hentschel I. 2016, S. 158

<sup>81</sup> Hentschel untersucht hierfür die Künstlertheorien von K. Stanislawski, B. Brecht, L. Strasberg, M. A. Cechov

<sup>82</sup> vgl. Hentschel 2010, S. 161/ S. 238 ff.



Die Spielsituation wird in mehreren Hinsicht als Ambiguität bezeichnet und ist charakterisiert durch folgende Merkmale:

1. Das Theaterspiel ist immer eine Verschränkung von Fiktion und sozialer Realität. Es ist die Situation von zwei parallel laufenden Wirklichkeiten. Erst durch die gemeinsame Annahme und Akzeptanz beider Realitäten von Spieler und Publikum, lässt das Theaterspiel als solches zustande kommen. Der Spieler nimmt den Zustand beider Wirklichkeiten bewusst sowie unbewusst am eigenen Leib wahr, wodurch in ihm das Gefühl des „Dazwischenstehens“ entsteht. Entscheidend für das Theaterspiel, ist die Balance beider Welten aufrechtzuerhalten. „Nur solange die Wirklichkeiten von Spieler und Figur `oszillieren`, das heißt, solange sie in der Schwebelage gehalten werden, kann die szenische Gestaltung gelingen“. Durch reine mechanische Nachahmung oder bloße Selbstdarstellung, würde die Vereinbarung seitens des Spielers gebrochen und die Inszenierung zerstört werden.<sup>83</sup>

2. Die Konstruktion einer artifiziellen Wirklichkeit ist eng verbunden mit dem künstlerischen Gestalten und Erleben einer Figur. Der Spieler nimmt im gleichen Moment bewusst darstellende und subjektiv erlebte Prozesse wahr, die weder eine komplette Verschmelzung mit, noch eine strikte Distanz zu der Figur darstellt. Diese Erfahrung geht mit einer Spaltung der Identität einher, welche sich als ein Ausbalancieren, eines labilen Gleichgewichts verschiedener Identitäten beschreiben lässt. Gestalten und Erleben lösen zusammen mit dem Gefühl der Selbst- sowie Fremderfahrung des Körpers Differenzierungen aus, in denen die subjektiv, ästhetischen Wirkungen liegen.<sup>84</sup>

3. Theatrales Geschehen wird durch die Körperlichkeit, also durch die Anwesenheit der Subjekt-Objekt-Gestalt erzeugt. Der Spieler ist Material und Ausgangspunkt der Gestaltung und somit Träger von theatralen Zeichen. In dem Moment des Darsteller-Seins und des Dargestellt-Sein erlebt der Spieler die Situation, des „Nicht-Darstellbaren“ der Wirklichkeit. „Das Theater muss für die Dinge der Welt Platzhalter suchen, da beispielweise Freude, Hass, Trauer usw. nie wirklich im Spieler stattfinden.“<sup>85</sup> „Grundsätzlich setzt jedoch jede bewusste Gestaltung mit dem eigenen Körper dessen Objektivierung voraus.“<sup>86</sup> Der Spieler wird gefordert Distanz zu bewahren um sich selbst beobachten zu können. Das führt zu einer Differenz zwischen Körper-Haben und Körper-Sein.

4. Theaterspielen bedeutet, sich auf Moment und Situation einzulassen. Die Verwandlung des Subjekts in ein Objekt konfrontiert den Spieler mit alten und neuen Erfahrungen, die bei einer offenen Haltung zur Ich-Synthese führt. Es ist die ambiguoese Erfahrung und beschreibt die „Fähigkeit, sich mit einem Teil des Ichs auf das Erleben des Augenblicks einzulassen und gleichzeitig die Erfahrungen des

---

<sup>83</sup> Hentschel 2010, S. 238 f.

<sup>84</sup> vgl. Hentschel 2010, S. 145/ S. 239 f. ; vgl. Strasberg 1978, o.S.

<sup>85</sup> Klepacki 2004, S. 47

<sup>86</sup> Hentschel 2010, S. 223

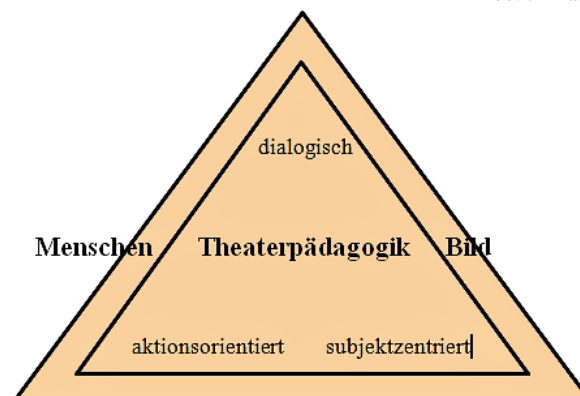
Vorausgegangen und das Wissen um die zukünftige Entwicklung zu bewahren.“<sup>87</sup> In ihr liegen identitätsbildende Aspekte, da „fixierte und normative Vorstellungen des Einzelnen im Schaffensprozess in Bewegung geraten.“<sup>88</sup>

Hentschels Antwort auf die Frage nach ästhetisch bildenden Wirkungen liegt in den genannten Merkmalen des produktiven Gestaltens. Hierbei unterscheidet sie nicht zwischen Professionellen und Laienschauspielern, da weder ein zu bearbeitendes Thema noch das Ergebnis (künstlerische Aufführung) im Vordergrund steht. Mit ihrer Theorie löst Hentschel einerseits den Diskurs ob Theaterpädagogik eine Form von Pädagogik oder eine theatrale Form mit künstlerisch-ästhetischen Schwerpunkt auf. Andererseits belegt und begründet sie die Wirkungsweise des Theaterspiels im Lientheater.

### 5.2.2 Trias der Theater- und Heilpädagogik

Die theatrale Struktur ist im Sinne dieser Arbeit als relativ festes Gerüst zu verstehen. Sie bildet einen Rahmen für gemeinsame Schnittpunkte oder auch Prinzipien der Heil- und Theaterpädagogik. Grundlage dieser Gemeinsamkeiten ist, dass sie theaterpädagogisch-künstlerisches Arbeiten ermöglicht sowie den besonderen Lernbedürfnissen von Menschen mit geistiger Behinderung entgegen kommt. Die einzelnen Schnittpunkte oder Prinzipien der Trias sind variable Elemente, die fließend ineinander übergehen. Sie liegen in der Verantwortung und Handhabung des Spielleiters.

Abb. 7 Trias der Theaterpädagogik eigene Darstellung



Basis jeder (heil)pädagogischen Arbeit ist eine vertrauensvolle und partnerschaftliche Beziehung. Die Art der Beziehung wird vorrangig durch das Menschenbild definiert, die der Pädagoge vertritt. Das Menschenbild ist „die persönliche Antwort des Menschen auf die Frage: Was ist der Mensch?“<sup>89</sup> Es legt die Stellung des Menschen (mit Behinderung) fest und prägt den Umgang miteinander. In der

<sup>87</sup> Hentschel 2010, S. 242

<sup>88</sup> vgl. Hentschel 2010, S. 243

<sup>89</sup> vgl. Dorsch 1998, S. 531

Heilpädagogik sind es christliche oder humanistische Menschenbilder, die jedem Menschen Recht und Würde zugestehen.<sup>90</sup> Da die Theaterpädagogik im nicht-professionellen Bereich tätig ist, ist hier ein ähnliches Bild zu finden. Moor-Büchel betont ein humanistisches Menschenbild in dem sie sagt: „Ich bin überzeugt, dass der Mensch im Grunde genommen gut ist. Ich glaube an das Entwicklungspotential des Einzelnen und an die Kraft, mit Wille und Vertrauen. Der Mensch ist ein autonomes Wesen. Ich teile die Ansicht, dass der Mensch im Grunde kein Einzelgänger ist, sondern das Urbedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit (...) hat.“<sup>91</sup>

Neben dem Menschenbild ist der „Dialog“ ein weiterer Schnittpunkt. Theater ist Dialog und soziale Kommunikation. Das Theater lebt von Beziehungen und bildet sie mit ihrem Wechselspiel ab. Es thematisiert Beziehungen zwischen Subjekt und Objekt, Subjekt und Subjekt, Objekt und Objekt sowie zwischen Spieler und dem Publikum. „Theaterpädagogik erkundet das menschliche Verhalten, macht seine Regeln und Grenzen bewusst und trainiert ihre Beherrschung. Sie geht Tabus und Behinderungen an.“<sup>92</sup> Das Theaterspiel fungiert als Spiegel der Welt und bedient sich dafür an Kommunikationsregeln.<sup>93</sup>

Das Bedürfnis nach Kommunikation und Beziehung ist bei jedem Menschen gleich. Soziale Kommunikation ist nach Buber eine „fundamentale Tatsache menschlicher Existenz“.<sup>94</sup> Sein dialogisches Prinzip mit den drei Merkmalen 1. Annahme des Partners; 2. Vertrauen in das Potential und 3. Echtheit des Gesprächs, sollen den Menschen zu einem echten Dialog verhelfen. Zusammen beschreiben sie die heilpädagogische Grundhaltung in der Arbeit mit beeinträchtigten Personen.<sup>95</sup> Bubers Philosophie verweist auf ein akzeptierendes Menschenbild und auf eine vorbehaltlose Beziehung, die auch in der theaterpädagogischen Praxis keine Unterschiede oder Ausgrenzungen kennt. „Es gibt nur Menschen, verschiedene Menschen mit unterschiedlichen Werten und mit unterschiedlichen Entwicklungsmöglichkeiten. Wir alle, mit sichtbaren und unsichtbaren Behinderungen bilden die Welt.“<sup>96</sup> „In einer künstlerischen Perspektive gibt es keine Behinderung außer der, der wir uns selber stellen. Wenn wir eine Behinderung als hinderlich für Theater oder gestaltende Kunst sehen, dann ist der künstlerische Ausdruck blockiert.“<sup>97</sup> Das Theaterspiel ist somit subjektzentriert. Der Mensch ist Ausgangspunkt der Begegnung. Er wird nicht als Sache sondern als Person anerkannt, so wie der Spieler für den Theaterpädagogen kein Instrument für eigene Interessen darstellt. Der Theaterpädagoge kann nur über die Akzeptanz des So-Seins und einer offenen Haltung mit der Gruppe produktiv werden. Nur so ist es ihm möglich von Defiziten abzusehen und Fähigkeiten zu erkennen.<sup>98</sup> Theaterpädagogisch arbeiten bedeutet Stärken, Ressourcen sowie Interessen

---

<sup>90</sup> vgl. Speck 2016, S. 79

<sup>91</sup> Moor-Büchel 2012, S. 8

<sup>92</sup> Rellstab 2000, S. 194

<sup>93</sup> vgl. Rellstab 1994, S. 113

<sup>94</sup> Buber 1962, o.S.

<sup>95</sup> vgl. Bundschuh 2008, S. 61 f.; vgl. Haeberlin 2005, S. 36 f.

<sup>96</sup> Castillo A. 1999, S. 157

<sup>97</sup> Tesar 1999, S. 62

<sup>98</sup> vgl. Müllner 1999, S. 26 ff.

aufzuspüren. Diese zu fördern und in der produktiven Gestaltung zu nutzen. Zudem knüpft es an Erfahrungen an, berücksichtigt den Entwicklungsstand und beruht es auf Freiwilligkeit.<sup>99</sup>

Der letzte gemeinsame Schnittpunkt bezieht sich auf die aktions- oder handlungsorientierte Vorgehensweise beider Disziplinen. In der Heilpädagogik ist das handlungsbezogene Arbeiten ein wichtiges Element in der Erziehung und Förderung. Es resultiert aus dem allgemeinen Erziehungsziel der „Handlungsfähigkeit.“<sup>100</sup> „Der Mensch ist primär ein handelndes Wesen, er braucht Handlungssituationen und verwirklicht sich im Handeln, er ist von Natur aus ein aktives Wesen“<sup>101</sup> „Handeln lernt man nur durch Handeln in der realen Situation oder durch Probandeln in realitätsnahen Lernsituationen ohne Realitätsdruck.“<sup>102</sup> Das Theaterspiel ist dafür ein geeignetes Medium, da es von Grund auf handlungsorientiert ist.<sup>103</sup> Es bietet einen sanktionsfreien Raum, in dem gemeinsam auf Zeit probeweise interagiert werden kann.<sup>104</sup>

Theaterpädagogik ist eine gesamtheitliche Schule, die Denken, Fühlen und Handeln in sich vereint.<sup>105</sup> Sie „lässt sich auch mit sehen-lernen mit allen Sinnen übersetzen.“<sup>106</sup> Die ganzheitliche Ansprache des Menschen ist ebenso in der heilpädagogischen Förderung als didaktisches Prinzip im entwicklungs- und handlungsbezogenen Unterricht vertreten. Hintergrund ist das Lernen im sinn- und sachganzen Handeln.<sup>107</sup> Es gilt: „Je mehr Möglichkeiten der handelnden Begegnung und Auseinandersetzung, je mehr Arten der Erklärung angeboten werden, desto wahrscheinlicher wird Lernen.“<sup>108</sup>

Die Abbildung verdeutlichte, dass die heil- und theaterpädagogische Arbeit gleiche oder ähnliche Grundsätze besitzt. In Bezug auf die Entwicklung emotionaler Kompetenzen, ist jede Schnittstelle gleich bedeutend. Dennoch nimmt die „Dialogische Beziehung“ eine gesonderte Stellung ein. Der Theaterpädagoge ist nicht nur Spielleiter, sondern auch Vorbild. Er trägt Verantwortung für ein motiviertes und positives Lernklima.

### 5.2.3. Chancen des Theaterspiels

Laut Hentschel sind Erfahrungen und Wirkungen als Chancen zu betrachten, die sich in der produktiven Auseinandersetzung entwickeln können, aber nicht müssen. Mit der Erzeugung der theatralen Wirklichkeit ist nur die mediale Bedingung geschaffen, „unter denen ästhetisch bildende Prozesse möglich werden.“<sup>109</sup> Damit stellt sich die Frage welche Chancen sich aus dem Theaterspiel bezogen auf die Entwicklung emotionaler Kompetenzen ergeben und welche Bedeutung den

---

<sup>99</sup> vgl. Theunissen 2011, S. 68 f., vgl. Rellstab 1999, S. 37

<sup>100</sup> vgl. Mühl 2013, S. 166 f.

<sup>101</sup> Schilling 1993, S. 198

<sup>102</sup> Mühl 2013, S. 167

<sup>103</sup> vgl. Rellstab 2000, S. 196 f.

<sup>104</sup> vgl. Klepacki/ Zirfas 2013, S. 127

<sup>105</sup> vgl. Rellstab 2000, S. 45

<sup>106</sup> Broich 2006, S. 168

<sup>107</sup> vgl. Speck 2016, S. 213/ S. 274 ff.

<sup>108</sup> Bundschuh 2008, S. 196

<sup>109</sup> Hentschel 2010, S. 244

Emotionen an diesem Prozess zukommt? Wie unter Punkt 4.2. erläutert wurde, ist es hierbei notwendig, die Konstrukte Intelligenz und Kompetenz inhaltlich zu unterscheiden. Die emotionale Kompetenz ist das Produkt aus erworbenen Wissen und Erfahrungen. Sie ist im Vergleich zur Intelligenz ein Leben lang veränderbar.

Der Lehrer und Pädagoge I. Scheller beschäftigt sich mit einer ähnlichen Fragestellung. Ihn interessiert, wie das „Szenische Spiel“ als Erfahrungsort für Vorstellungen und Verhaltensänderung genutzt werden kann. Er vertritt die Meinung, dass ein Erlebnis erst dann zu einer Erfahrung wird, „wenn es mit anderen Erlebnissen bewusst in Verbindung gebracht wird und damit in seinen Voraussetzungen und Wirkungen begriffen wird.“<sup>110</sup> Betrachtet man sich nun den Spieler mit seiner Aufgabe eine Figur darzustellen, ist er dazu angehalten sich mit ihr zu beschäftigen. Er muss sich seiner Rolle von außen, wie auch von innen annähern, um charakteristische Kennzeichen des Verhaltens und der Sprache herauszustellen.<sup>111</sup>

Dieser Prozess wird als Einfühlung bezeichnet und „bedarf einer sensiblen Persönlichkeit, die sich für die Befindlichkeit anderer Menschen interessiert und ihren Ausdruck studiert. So wird das Einfühlungsvermögen in die Rolle, also die emotionale Auseinandersetzung und Durchdringung der Figur durch den eigenen emotionalen Erfahrungs- und Erlebnisschatz des Schauspielers sowie durch dessen Beobachtung und Mitgefühl genährt. Nicht jede Emotion hat der Proband selbst einmal erlebt, dennoch kann er diesem Gefühl auf den Grund gehen, wenn er mit der Seele, die diesem ausgesetzt ist, mitfühlt.“<sup>112</sup> Der Spieler greift im Prozess der Rollenarbeit mittels sinnlicher Vorstellung auf eigene Wünsche, Erlebnisse etc., die für ihn selbst von Bedeutung sind, zurück und setzt sie mit der Figur in Beziehung.<sup>113</sup> Der Spieler „erspürt hinter den Gedanken (...) erdenkliche Empfindungen der Rollenfigur, sensibilisiert den Schauspieler auf mögliche und wechselnde Gefühlslagen und zieht ihn mehr und mehr in das fremde Stück Leben.“ Jenisch bezeichnet diesen Vorgang als „darstellerische Phantasie“. Es sei die „Fähigkeit, Gewußtes, Geschautes, Gefühltes, Wahrgenommenes aus der eigenen Lebenserfahrung und biographischen Erinnerung in verwandelter und stets neu zusammengesetzter Form sich für seine Rollenfigur vorzustellen und einzubilden.“<sup>114</sup> Das Schreiben einer Rollenbiographie mit all ihren Teilrollen unterstützt in diesem Zusammenhang eine umfassende empathische Auseinandersetzung.<sup>115</sup> Sie verdeutlicht nochmals „wichtige Stadien des Lebens und wichtige Lebensbereiche der Rolle, wie z.B. Familie, Freundschaften, Liebe, Vorlieben, Ängste, Selbst- und Fremdbilder, Probleme oder auch Träume.“<sup>116</sup> Eine Rollenbiographie schlüsselt die Figur

---

<sup>110</sup> Scheller 1998, S. 19 f.

<sup>111</sup> vgl. Rellstab 2000, S. 121

<sup>112</sup> Bidlo 2006, S. 127

<sup>113</sup> vgl. Scheller 1998, S. 29 f.

<sup>114</sup> Jenisch 1996, S. 22

<sup>115</sup> vgl. Weintz 2008, S. 335

<sup>116</sup> List/Pfeiffer 2009, S. 80

in ihrem komplexen Wesen auf und beantwortet darüber hinaus Fragen nach Haltung, Mimik, Gestik und Habitus.<sup>117</sup>

Eine andere Möglichkeit sich der Figur zu nähern, ist der bewusste Einsatz des Körpers oder der Atmung. Da Gefühle nicht losgelöst vom Körper existieren, triggert das Nachahmen von körperlichen sowie sprachlichen Handlungen Stimmungen und Gedanken. Gefühle und Körperverhalten sind eng miteinander verknüpft. Zusammen bilden sie eine einheitliche Sprache, die kulturunabhängig angewendet und verstanden wird.<sup>118</sup> Für den Spieler wird somit das Wissen über und der richtige Umgang mit dem eigenen Körper Basis seines Schauspiels.

Während der Einfühlung und des Verstehens kommt es zu einem Vergleich zwischen objekt- und subjektbezogenen Anteilen, die den Spieler auffordern, die Perspektive zu wechseln und eine Haltung gegenüber der Figur einzunehmen. Eine Identifizierung mit der Figur bedeutet, festgefahrene Anteile des Körper- oder des Selbstbildes überprüfen und möglicherweise korrigieren zu können. Werden beispielsweise fremde oder bedrohliche Anteile während des Spielens als lustvoll empfunden, können sie besser akzeptiert und in das Selbstbild integriert werden. Im Schutz der Figur kann der Spieler eigene Ambivalenzen in Bezug auf die soziale Umwelt öffnen und das Selbst probeweise differenzieren.<sup>119</sup>

Höft spricht ebenfalls wie Hentschel von einer identitätsbildenden Wirkung, die im erheblichen Maße zur Ich-Findung und Ich-Stärkung beiträgt. Sie erklärt, dass im theatralischen Prozess die eigenen fremden und die fremden Anteile des Anderen in Beziehung treten. Zusammen bilden sie einen Schnittpunkt, der zu einer Änderung der Relation zwischen dem Selbst und dem Fremden führt. Es kommt zu einer Identifizierung mit dem Anderen, da das Fremde in beiden Teilen die Existenz des Ichs sowie der des Anderen bedroht. Zudem ruft die körperliche, emotionale und kognitive Beteiligung beim Spiel „Gefühle von Fremdsein durch den Bezug zum Unbekannten und damit Unbewussten“ herauf, die durch das sanktionsfreie Handeln in einer fremden Rolle bedingt sind. Diese Freiheit ermöglicht das Ausleben und Erfahrbarmwerden von Gefühlen sowie deren Reflexion.<sup>120</sup> Für Scheller ist das szenische Spiel eine „sinnlich-ästhetische Lernform“, mit der es möglich wird, sinnlich emotionale Anteile darzustellen für die es sonst keine verbale Ausdrucksweise gibt. Ihm geht es um „die Analyse sozialer Prozesse und um das Wiederentdecken, Erleben und Bewusstmachen dessen, was die Spieler bewusst oder unbewusst ausdrücken, zeigen und zu zeigen in der Lage sind.“<sup>121</sup>

Schaller erläutert in diesem Zusammenhang den Begriff der aktiven Katharsis<sup>122</sup> als Prozess der Selbsterkenntnis in Form eines Aha-Erlebnisses. „Durch die Beteiligung an der szenischen Darstellung seiner Lebenswelt, von interpersonalen oder intrapsychischen Konflikten, von Fantasien und

---

<sup>117</sup> vgl. Bidlo 2006, S. 143

<sup>118</sup> vgl. Rellstab 2000, S. 132 f.; vgl. Scheller 1998, S. 30 f.

<sup>119</sup> vgl. Scheller 1998, S. 26 f.; vgl. Weintz 2008, S. 339

<sup>120</sup> vgl. Höft 2004, S. 177 ff.

<sup>121</sup> vgl. Scheller 1998, S. 26 f.

<sup>122</sup> Katharsis: altgriech. Reinigung

Imaginationen, macht der Rollenspieler neue Erfahrungen mit einer starken emotionalen Beteiligung. Im Schutz der Rolle wird die Selbstwahrnehmung von eigenen Gefühlen oder Anteilen gefördert und die Verarbeitung von inneren Konflikten unterstützt. Der Spieler erkennt neue Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten, die zudem entspannen und Freude bereiten.<sup>123</sup>

Theaterspielen ist Erfahrungslernen und setzt zugleich die Fähigkeit der Erfahrungsfähigkeit in geringster Ausprägung voraus. „Erfahrung geht aus von einem Erleben, das sie reflektierend mit dem Wissen von seinen Hintergründen und Zusammenhängen verbindet.“<sup>124</sup> „Jede neue Erfahrung führt zu neuen Zusammenhängen und bedeutet somit eine Erweiterung und permanente Neuordnung der aufgefassten Welt.“<sup>125</sup> Die Identität als veränderbare Größe unterliegt der Leistung des synthesesfähigen Ichs sowie der Bedingung sich offen und mit spielerischer Naivität (Selbstvergessenheit) der Figur zu nähern.<sup>126</sup> Laut Schaller ist die Erfahrungsfähigkeit eine Schlüsselfertigkeit, die an die Wirkung und Bedeutung von emotionaler Intelligenz erinnert. Sie ist „eine generalisierte Handlungskompetenz, die den Einzelnen befähigt, sich auf wechselnden Anforderungen (...) einzustellen.“<sup>127</sup> Für Hentschel gehören die Erfahrungsfähigkeit und die Selbstvergessenheit zum Gestaltungsprozess. Gemeinsam mit der Fähigkeit zur Selbstreflexivität bilden sie die Grundlage für künstlerisches Erleben und somit für ästhetisch bildende Wirkungen. Das Theaterspiel birgt komplexe Anforderungen an die Wahrnehmungs- und zur Gestaltungsfähigkeit, in der der Spieler sich aus einer exzentrischen Position heraus betrachten muss. Die Wahrnehmung und der bewusste Umgang des Selbst setzt vom Subjekt die Fähigkeit zur Differenzierung und Distanz voraus. Die Fähigkeiten „relativieren das eigene Empfinden und die eigene Wahrnehmung vor dem Hintergrund möglicher `fremder` Wahrnehmungen aus anderen Positionen.“<sup>128</sup>

In der Ausführung wurde erkennbar, dass Theater spielen auf Erfahrungen beruht. Die Einfühlung in eine und das Verstehen einer Figur basiert auf Grundlage eigener Erfahrungen. Zudem wurde deutlich, dass der Gestaltungsprozess stark mit dem emotionalen Erleben des Spielers korreliert. Der spielerische Umgang mit diesem Repertoire, so ist anzunehmen, abhängig von subjektiv bedeutsamen Erlebnissen und somit ein Teil der emotionalen Intelligenz. Gleichzeitig bringt der künstlerische Prozess subjektive Erlebens- und Wahrnehmungsmomente hervor, die vom Subjekt wiederum bewertet und verarbeitet werden. Jede sinnliche Begegnung trägt in sich die Chance positiv und sinnstiftend erlebt zu werden, was einen Lerneffekt oder eine Veränderung des Spielers bewirken kann. „Durch die Art und Weise des Erlebens erhält das Wahrgenommene erst eine Bedeutung, einen

---

<sup>123</sup> vgl. Schaller 2001, S. 114 f.

<sup>124</sup> Lippe 2000, S. 339

<sup>125</sup> Klepacki 2004, S. 41

<sup>126</sup> vgl. Hentschel 2010, S. 241 f.

<sup>127</sup> Schaller 2001, S. 188

<sup>128</sup> vgl. Hentschel 2010, S. 243

Sinn. Das in die Handlung involvierte Erleben stellt eine Verbindung zwischen Außen und Innen, zwischen Subjekt und Objekt dar.“<sup>129</sup>

Lernen im Sinne einer nicht nur vorübergehenden Veränderung des Verhaltens im Bereich der Emotionalität, bedeutet Chancen in der:

- differenzierten Wahrnehmung der eigenen Gefühle und Bedürfnisse
- differenzierten Wahrnehmung der Gefühle und Bedürfnisse anderer
- Kontrolle und Ausdruck eigener Emotionen,
- Distanz und Lösung von Ambivalenzen
- Veränderung der Bewertungskriterien,
- Erweiterung alternativer Problemlösestrategien
- Reduzierung von Unsicherheiten und Ängsten
- Entwicklung des Selbstbewusstsein

Aus konstruktivistischer Sicht kann dieser Lernvorgang als selbstgesteuertes Lernen<sup>130</sup> bezeichnet werden, da der Spieler eingehende Informationen aktiv-reflexiv verarbeitet.<sup>131</sup> Unser Verhalten und die damit verbundene Wirkung auf andere sowie die Wirkung anderer auf uns ist somit Basis und zugleich Ergebnis von Erfahrungen.

---

<sup>129</sup> vgl. Leontjew 1982, S. 141 ff.

<sup>130</sup> Neben anderen Lernarten: Modellernen, Lernen von Überzeugungen und Bedeutungen, operante Konditionierung

<sup>131</sup> vgl. Bundschuh 2008, S. 186 f.



**„Wenn acht Spieler das rechte Bein über das linke Bein schlagen sollen, gibt es immer zwei, die genau das Gegenteil machen.**

**Aber das ist schön, das Nicht-Perfekte bedeutet für mich  
Schönheit.“\***

**\* (Andrienne van der Smagt 1999, S.114)**

## **6. Arbeitskonzept**

### **6.1. „100 Pro Theater“**

Das hier entwickelte Arbeitskonzept lehnt sich an das Theaterstück „Ich und Du“ von der deutschen Theaterautoren Ingeborg von Zadow an. Es ist ein Zwei-Personen Stück für Kinder, welches sich mit den existentiellen Themen: Angst, Mut, Freundschaft und Streit beschäftigt. Das Schauspiel erzählt die Geschichte von den zwei besten Freunden Ziggy und Doodle, die nicht gegensätzlicher sein können. Während Doodle neugierig und verspielt die Welt erkunden möchte, glaubt Ziggy von einem Stein erschlagen zu werden. Vor Angst entwickelt Ziggy die fixe Idee sich einmauern zu müssen. Hierbei riskiert er seine Freundschaft zu Doodle, die im Verlauf des Stückes zu zerbrechen droht.<sup>132</sup>

Das Arbeitskonzept entstand retrospektiv im Rahmen der Begleitenden Maßnahme „100Pro Theater“ der Halleschen Behinderten Werkstätten e.V.. Es ist ein Abriss von Übungen und Vorgehensweisen, die in derselben oder ähnlichen Art wirklich stattgefunden haben. Um das Zwei-Personen-Stück für eine Gruppe von 15 Personen<sup>133</sup> spielbar zu machen, wurde das Stück vom hausinternen Theaterpädagogen hinsichtlich des Textes und der Figuren angepasst. Es umfasste nunmehr neun Charaktere, in teilweise doppelter Besetzung. Die restlichen Teilnehmer erhielten andere Aufgaben, die abseits vom direkten Spiel übernommen worden.

### **6.2. Probenverlauf**

Das Theaterstück entwickelte sich über fünf Arbeitsphasen hinweg. Jede Phase bestand aus unterschiedlichen Zielsetzungen und deren methodische Umsetzung. Der Ablauf war von Beginn an als grobe Struktur definiert, die in der Praxis hinsichtlich methodisch-didaktischer Überlegungen modifiziert wurde. Spiele und Übungen sind als Bausteine zu verstehen.<sup>134</sup> Sie sind mehrmalig und in abgewandelter Form genutzt wurden. Da das Ensemble seit 12 Jahren besteht, bekamen Spiele die das „Kennenlernen“ und „Vertrauen“ fördern, keine gesonderte Stellung. Sie wurden in die Erwärmung (Warming Up) integriert.

#### **6.2.1. Warming UP<sup>135</sup>**

Die Erwärmung zu Beginn jeder Probe ist ein klassischer Teil der theaterpädagogischen Arbeit. Sie hilft dem Spieler sich von alltäglichen Erlebnissen, Dingen und Gedanken zu befreien. Das Warming Up unterstützt die Spielbereitschaft- und Fähigkeit, in dem Körper, Stimme und Phantasie durch

---

<sup>132</sup> vgl. Verlag der Autoren 2013, S. 7-41

<sup>133</sup> Die Teilnehmer der begleitenden Maßnahmen weisen Beeinträchtigungen im motorischen, kognitiven, sprachlichen und/oder seelischen Bereich auf

<sup>134</sup> Es werden nur Inhalte und Übungen etc. erwähnt, die für das Thema der Arbeit und zum Verständnis der Vorgehensweise relevant sind

<sup>135</sup> Im Folgenden auch mit WUP (Warming Up = Erwärmung) bezeichnet

kleine Übungen angeregt werden. Zudem vermittelt das WUP Sicherheit durch ein wiederkehrendes Schema. Es kann als Ritual verstanden werden, welches besonders in der Arbeit mit kognitiv beeinträchtigten Personen von Bedeutung ist. Das Warming Up folgt einem Grundschema und kann sich aus fünf Elementen zusammensetzen:<sup>136</sup>

### 1. Grounding (Selbstwahrnehmung, Konzentration)

Beispiel 1: „Fokus“, alle Spieler sitzen auf einen Stuhl und schließen die Augen, unter Anleitung bewusstes Wahrnehmen des Körpers und seiner Einzelteile, Anleitung zum Wechsel von Ein- und Ausatmung, Spannung-Anspannung von Körperteilen, auf Zuruf den Stuhl mit jemanden anderen wechseln, erneuter Beginn des bewussten Wahrnehmens des Körpers etc.

Beispiel 2: „Marionettenspiel“, alle Spieler imitieren unter Anleitung eine an einen Faden hängende Marionette

### 2. Raumlauf (Wahrnehmung von und Kontakt mit anderen Spielern)<sup>137</sup>

Beispiel 1: Impulsspiele<sup>138</sup>

auf Zuruf Tempo wechseln, die Gangart verändern (z.B. betrunken), Figuren imitieren (König), in Freeze gehen<sup>139</sup>

Beispiel 2: sich begrüßen mit: „Schön das du da bist!“, in Gromolo sprechen,<sup>140</sup> in Stimmungen sprechen (wütend), wortlos geometrische Figuren bilden

### 3. Paarübungen (Erster Spielkontakt mit einem anderen Spieler, Annäherung an das Thema)

Beispiel 1: „Spiegeln“, zwei Spieler stellen sich gegenüber, ein Spieler beginnt langsam einzelne Bewegung, der andere Spieler versucht diese (fast) zeitgleich nachzumachen

Beispiel 2: „Blind führen“, zwei Spieler stehen hintereinander, der vordere schließt die Augen, der hintere Spieler legt seinen Arm auf die Schulter des anderen und führt diesen ohne Wort durch den Raum

---

<sup>136</sup> Weitere Informationen unter:

[www.theater-erleben.de](http://www.theater-erleben.de) [20.10.2017]; [www.improwiki.com/de](http://www.improwiki.com/de) [20.10.2017]

<sup>137</sup> Der Raumlauf beschreibt eine Grundübung. Hierbei gehen die Teilnehmer im gleichen Tempo kreuz und quer durch einen Raum.

<sup>138</sup> Impulsspiele bezeichnen Spiele, in denen die Teilnehmer auf einen Impuls oder Zuruf reagieren müssen (z.B. klatschen und drehen)

<sup>139</sup> in Freeze gehen (einfrieren): in der Bewegung verharren

<sup>140</sup> Gromolo (auch gibberisch) ist eine Phantasie- oder Spielsprache, beschreibt die Aneinanderreihung von sinnleeren Buchstaben- und Wortfolgen

#### 4. Gruppenübungen (Erster Spielkontakt mit der Gruppe)

Beispiel 1: Kreisspiel „Zing-Zang-Boing“, Weitergabe eines Klatschimpulses zu einem anderen Spieler, entsprechend der Richtung wird Zing, Zang oder Boing gerufen

Beispiel 2: Kreisspiel „Vielohr“, Teilnehmer abzählen (1-2-3 usw.), mischen und in Kreisform aufstellen, alle Spieler sprechen nacheinander laut ihre Zahl (1-2-3 usw.), dazu werfen sie sich in einer anderen festen Reihenfolge einen Ball zu und reichen sich im Uhrzeigersinn einen Gegenstand weiter (zeitgleich und in Endlosschleife)

#### 5. Abschlussübung (Übergang zu den Arbeitsphasen, aktivierende Übung)

Beispiel 1: Kreisspiel „Ducken und Klatschen“, jeweils ein Teilnehmer duckt sich während die direkten Nachbarn sich über den sich duckenden Spieler abklatschen, Impuls geht dann an den linken Spieler weiter, der wiederum sich ducken muss, während sein linker und rechter Nachbarn sich abklatschen

Beispiel 2: „Menschenmaschine“, ein Spieler beginnt eine Bewegung mit einem Geräusch zu improvisieren, alle weiteren Spieler stellen sich wie an einem Fließband auf und finden nacheinander eine weitere Bewegung mit einem Geräusch

Die Erwärmung dient als Einstimmung und Vorbereitung für die weiteren Arbeitsphasen, die im Folgenden tabellarisch skizziert werden. Am Ende der Tabelle werden einzelne Übungen aus der 2. sowie 3. Phase näher erläutert und hinsichtlich ihrer Bedeutung auf die Entwicklung emotionaler Kompetenzen analysiert.

## 6.2.2. Arbeitsphasen

<b>Arbeitsphase</b>	<b>Ziele</b>	<b>Methoden</b>
<b>1. Warming UP</b>	mentales und physisches Ankommen, Spieleinstimmung, Ritual	Grounding, Raumlaf, Paar- und Gruppenspiele, Abschlussübungen
<b>2. Einführung</b>	Wahl und Akzeptanz des Stückes Finden einer Figur Annäherung an das Thema Angst Sammeln erster Spielideen	<b>Gruppenaufgabe</b> Vorlesen des Stückes Klärung des Inhalts/ des Konflikts Austausch zur Thematik Angst freie Improvisation zu Textauszügen
<b>3. Kreativ- und Gestaltungsphase</b>	Verstehen der Beziehungen  Einfühlung in die Rolle	<b>Gruppen- und Paarübung</b> Rollenbiografie Subtexte sprechen Einfühlungs- und Konfrontationsgespräch
	Ausdrucks- und Bewegungsfindung Umsetzung und Modifikation von Spielideen	<b>(Skelettierung)</b> Tableaubildung Bildhauer Clowneske Spiele, Spiegelübungen Stimm- und Sprachübungen
<b>4. Training</b>	Festlegung der Spielweise und von Improvisationseinheiten emotionale Sicherheit	Wiederholung/ Festigung des Textes, der Spiel- und Ausdrucksweise
		Anpassung/Modifikation des Textes, der Spiel- u. Ausdrucksweise
<b>5. Aufführung</b>		

Im Mittelpunkt der Einführungsphase stand die Wahl und Annahme des Theaterstückes. Da die Lesekompetenzen der Gruppe unterschiedlich stark ausgeprägt sind, wurde zu Beginn, Ausschnitte des Textes mit unterschiedlichen Stimmen<sup>141</sup> vorgelesen und der Inhalt grob umrissen. Im nächsten Schritt

<sup>141</sup> Das Vorlesen mit unterschiedlichen Stimmen erleichtert das Auseinanderhalten der Figuren und unterstützt die Vorstellungskraft

probierten die Spieler mit Hilfe von freien Improvisationsübungen verschiedene Figuren aus. Es kam zu einem ersten Vergleich zwischen Spieler und Figur, wodurch sich Wünsche nach einer zu spielenden Rolle einstellten. Im nächsten Schritt wurde das Ensemble mit dem Thema Angst konfrontiert. Im Gespräch wurde geklärt, dass Angst als Basisemotion jeden Menschen betrifft. Es wurde nach persönlichen Ängsten gefragt und Reaktionen besprochen, die bei Furcht auftreten können. Durch die eigene Betroffenheit verringerte sich die Distanz zur Figur. Die Gruppe entwickelte Mitgefühl sowie Verständnis für die Spiel- und Rollensituation.

In der Kreativ- und Gestaltungsphase, hatten die Teilnehmer die Aufgabe sich mit der eigenen Rolle intensiver auseinanderzusetzen. Neben der Erarbeitung von Rollenbiografien innerhalb der gesamten Gruppe, wurden die Spieler aufgefordert in Kleingruppen Szenen zu entwickeln, die die Freundschaft und Beziehung der Figuren erklärten. Um sich der Figur nicht nur äußerlich, sondern auch innerlich zu nähern, wurde mit einführenden und konfrontierenden Gesprächsformen sowie mit der Übung „Subtexte sprechen“ experimentiert. Das Einfühlungsgespräch sollte dem Spieler helfen, sich der Bedeutung der gerade ausgeführten Handlung mit den dazugehörigen Gedanken bewusst zu werden und zu verbalisieren. Hierfür unterbrach der Spielleiter ad hoc eine Spielsequenz, um gezielt Fragen an einen Teilnehmer zu richten. Das Konfrontationsgespräch wiederum forderte die Spieler auf, die eigene Haltung zu überprüfen. Der Spielleiter ermutigte die Spieler, sich gedanklich alternative Reaktionsweisen des Spielpartners vorzustellen und das eigene Verhalten darauf abzustellen. Mit der Übung „Subtexte sprechen“ wurden die Spieler animiert, die eigentliche Bedeutung des Gesprochenen, beispielsweise Gefühle oder Absichten zu erarbeiten.

Der zweite Teil der Kreativ- und Gestaltungsphase beschäftigte sich mit dem künstlerischen Ausdruck. Übungen und Spiele ähnelten hier der Methode „Skelettierung“, welche als Teil von Trainingskonzepten zur Förderung von emotionalen Kompetenzen im Schulbereich bekannt sind. Die Skelettierung als methodische Vorgehensweise unterstützt die differenzierte Wahrnehmung von Emotionen. Sie zerlegt die einzelnen Komponenten des emotionalen Erlebens, die durch „Sehen, Hören und Spüren“ wahrgenommen werden und untersucht sie in ihrem Zusammenwirken.<sup>142</sup> Das Ensemble wurde hierfür regelmäßig dazu angehalten, sich sprachlich und körperlich auszuprobieren. Stimm- und Sprachübungen bezogen auf Tonhöhe, Lautstärke, Sprechtempo und emotionaler Färbung waren vorrangig Bestandteil der Erwärmung. Mit Hilfe clownesker Spiele<sup>143</sup> und Spiegelübungen konnten die Teilnehmer ihre Bewegungsausführung- und Qualität (Energie, Raum und Zeit) differenzieren lernen. Die beiden Übungen „Bildhauer“ und „Tableau“ führten, im Gegensatz zu den Vorangegangenen, Komponenten des emotionalen Erlebens wieder zusammen und gaben Freiraum zum gemeinsamen Interpretieren. Tableau bezeichnete hier eine zeitgebundene Übung (ähnlich eines

---

<sup>142</sup> Petermann et al. 2016, S. 41 f.

<sup>143</sup> Clowneske Spiele beziehen sich auf Übungen, die für einen Clown typische Humoreske und übertriebene Elemente enthalten bzw. unterstützen sollen (überzogenes Lächeln, ausartende Bewegungen etc.).

Speeddating). Die Gruppe besaß dazu die Aufgabe, innerhalb von 20 sec. spontan zu einem vorgegebenen Thema eine sprachliche (z.B. singen, sprechen etc.) oder körperliche Ausdrucksweise (z.B. wippen, sitzen, verharren o.ä.) zu entwickeln. Nach Ablauf der Zeit wechselten alle Teilnehmer ihre Plätze und gaben zu einem erneuten Thema ihren individuellen Ausdruck. Die Übung „Bildhauer“ kam als Paar- oder Gruppenübung zum Einsatz. Mit ihr modellierte jeweils ein Teilnehmer die Haltung und Mimik eines anderen Spielers. Darüber hinaus wurden mögliche Gesten und Emotionen sowie Gedanken diskutiert.

Die Übungen verlangten ein hohes Maß an emotionaler Intelligenz bzw. Kompetenz. Besaßen Teilnehmer Schwierigkeiten in der Ausführung unterstützte der Spielleiter oder die Gruppe mit Ideen. Möglich waren auch Abwandlungen der Übungen unter zu Hilfenahme von Musik, die die Spieler ebenfalls in ihrer kreativen (emotionalen) Gestaltung diente. Thematisch berühren alle Übungen, Theorien der emotionalen Kompetenz, wie sie beispielsweise von Southam-Gerow oder Saarni beschrieben werden. Emotionale Kompetenz setzt sich ihrer Ansicht nach aus den vier Hauptelementen: Emotionsverständnis, Emotionsbewusstsein, Empathie und Emotionsregulation zusammen.

Letztere ist vergleichbar mit der von Seidel dargestellten Selbstkontrolle der intrapersonellen Intelligenz. Die Emotionsregulation als bekannteste Fähigkeit bezieht sich auf alle Vorgänge, die das Erleben von Emotionen beeinflussen. Alle Komponenten<sup>144</sup> des emotionalen Erlebens sind weitgehend vom Menschen willentlich kontrollierbar. Bedingung dafür ist eine ausreichende Entwicklung der erst genannten Elemente.<sup>145</sup>

Überträgt man den Ablauf und die Zielstellungen der beschriebenen Übungen auf die vier Elemente, zielen sie darauf ab, die eigenen wie auch fremden emotionalen Komponenten wahrzunehmen, zu differenzieren und zu gestalten. Beginnend mit der theoretischen Klärung der Basisemotion Angst (Emotionsverständnis, Gedanken) und der Anbindung an persönlichen Erfahrungen (Empathie, psychisches Erleben), über das Deuten von Emotionen (= Emotionsbewusstsein, psychisches Erleben) bis hin zum sprachlichen/körperlichen Ausdruck (= Emotionsregulation, Körper, Verhalten).

---

<sup>144</sup> Komponenten des emotionalen Erlebens: körperliches und psychisches Erleben, Verhalten, Gedanken

<sup>145</sup> Petermann et al. 2016, S. 25

## 7. Resümee

Welches Ergebnis kann die Arbeit am Ende hinsichtlich ihrer Fragestellung, nach der Bedeutung des Theaterspiels für kognitiv beeinträchtigte Personen vorweisen? Im Detail ging es um die Betrachtung unbeabsichtigter Lernprozesse oder Wirkungen im intra- und interpersonellen Bereich der emotionalen Kompetenz.

Um eine einheitliche Verständigung zu gewährleisten, wurde anfänglich nach dem Terminus „geistige Behinderung“ gefragt. Es stellte sich heraus, dass es keine eindeutige oder strikte Definition für den Personenkreis gibt und dass diese auch aufgrund der Gefahr von Pauschalisierungen vermieden werden sollte. Das vage Merkmal einer kognitiven Beeinträchtigung als Lernerschwernis, die eventuell Auswirkungen auf die Partizipation haben kann, ist womöglich für vereinzelte Leser zunächst eine unbefriedigende Aussage. Das junge Konzept der ICF sowie das von Speck entwickelte „interaktionale Modell“ versuchen ein anderes Verständnis vom Begriff zu vermitteln, da sie in vielschichtiger Weise fachliche Einschätzungen mit der Sicht Betroffener verbindet. Bei tiefergehendem Interesse wäre es denkbar, anhand der Modelle und mit Hilfe eines konkreten Fallbeispiels, das multidimensionale Konstrukt Behinderung zu skizzieren. Dadurch könnte die Lebenssituation realitätsnäher dargestellt und die neue Perspektive auf den Begriff besser verstanden werden.

Der nächste Schritt bestand darin den Begriff der Intelligenz zu ergründen und eine Unterscheidung zwischen emotionaler Intelligenz bzw. Kompetenz vorzunehmen. Gardners Idee der multiplen Intelligenzen zeigte hierbei auf, dass der konventionelle Intelligenztest nicht ausreicht, um den Menschen mit seinen gesamten Fähigkeiten zu erfassen. Darüber hinaus ist es nicht möglich, Vorhersagen über die getestete Person zu treffen, die mit der Bewältigung des Lebens zusammenhängen, da diese ebenso soziale und emotionale Kompetenzen mit einschließen. Zu ergänzen wäre an dieser Stelle noch die Schlüsselkompetenz, der Erlebnisfähigkeit. D.h. die Fähigkeit Erfahrungen zu synthetisieren und im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung zu nutzen. Gardners Vorstellung von acht isolierten Intelligenzen könnte in weiterentwickelter Form als Grundlage für ein neues Assessmentverfahren dienen. Es stellt die Einzigartigkeit jedes einzelnen Menschen heraus und liefert ein weiteres Argument für die individuelle Lernfähigkeit. Im Rahmen einer Einschätzung von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung wäre das von Vorteil. Gezielt könnten Stärken, Interessen und Entwicklungspotentiale ermittelt werden. Zusammen mit der Erkenntnis, dass (emotionale) Kompetenzen durch neues Wissen oder Erfahrungen veränderbar sind, lassen sich aus lernpsychologischer Sicht positive Wirkungen durch das Theaterspiel vermuten.

Ein weiteres Ergebnis dieser Arbeit ist die Herausarbeitung der Schnittstellen zwischen theaterpädagogischer und heilpädagogischer Arbeit. Beide Disziplinen verbindet ein positives und menschenbezogenes Menschenbild. Wollte man das Theaterspiel konzeptionell in der praktischen Heilpädagogik begründen, wäre die Trias als Argument neben der Tatsache des lebenslangen Erwerbs



von Kompetenzen von Bedeutung. Die Trias mit ihrer dialogischen, subjekt- und aktionsorientierten Vorgehensweise ist nachweisbar in jeder Literatur zur Thematik Behindertenpädagogik vertreten sowie Bestandteil der Ausbildung innerhalb der Heilerziehungspflege bzw. Heilpädagogik.

Im weiteren Verlauf wurde deutlich, dass Hentschels Antwort auf die Frage nach ästhetisch bildenden Wirkungen im Selbst liegt. Hentschels Betrachtung der Erfahrungsmodi, die aus der Beziehung zwischen Subjekt und Objekt resultiert, stellt den Spieler im hohen Maße in den Mittelpunkt. Die unlösbar Verbindung ist über die Einfühlung bis hin zur Darstellung stark subjekt- und erfahrungsbezogen. Das Theater als Ort des Erfahrungslernens ist vergleichbar mit der Interpretation eines Gedichts oder eines Liedes. Die Einfühlung und Darstellung der Figur berührt die Emotionalität. Der Prozess unterliegt bewusst sowie unbewusst einer emotionalen und rationalen Bewertung, die bereits mit der Erwärmung beginnt. Der künstlerische Moment der Ambiguität erhält durch die Geschichte des Menschen einen ganz eigenen Sinn, der sich dennoch in der Bedeutung bezogen auf die Mitspieler ähnelt. Jede sinnliche Begegnung trägt hierbei in sich die Chance, positiv und sinnstiftend erlebt zu werden, was einen Lerneffekt oder eine Veränderung des Spielers bewirken kann. Bezogen auf die Ausgangsfrage, lässt sich sagen, dass die Theaterpädagogik den Aufbau emotionaler Kompetenzen unterstützen kann. Ihre Methoden fördern empathische sowie regulative Prozesse und sensibilisieren den Spieler gegenüber emotionalen Anteilen die fremd wirken oder im Verborgenen liegen. Sie zerlegt und untersucht das Emotionale Erleben mit ihren Bestandteilen, um sie in neuer Zusammensetzung praktisch zu erproben.

Im Gesamten lässt diese Ausführung einen gewissen pädagogischen Optimismus vermuten, der sich aus dem Wert dem erfahrungsbezogenen Lernen ableiten ließe. Die Arbeit betrachtete die Lernprozesse jedoch auf einer theoretischen Ebene und die beschriebenen Wirkungen sind als Chancen oder Beobachtungen zu verstehen, die aus der Praxis von den zitierten Autoren stammen. Dasselbe trifft für das beschriebene Arbeitskonzept zu. Übungen sowie Vorgehensweisen sind aus den laufenden Proben entnommen und retrospektiv in einer stark verkürzten Variante dargestellt worden. Zudem fehlte es der vorliegenden Literatur an aussagekräftigen Längsschnittstudien, die Gruppen über einen längeren Zeitraum begleiteten. Es bleibt die Frage offen, ob (beiläufige) Wirkungen sichtbar gemacht werden können und wie sie auf ihre Ursache zurückzuführen sind. Eine darin liegende Herausforderung, besteht in der Überprüfung und Kontrolle der Selbstreflexivität bzw. der Erfahrungsfähigkeit. Die Bezeichnung der „psychosozialen Erfahrung“ scheint in diesem Zusammenhang von Weintz treffend gewählt worden zu sein. Weiter ist zu hinterfragen, in welchem Ausmaß der Spieler sich seiner Rolle vergegenwärtigen sollte. Laienspielgruppen sind im Gegensatz zu Professionellen nicht genügend geschult, um den Wechsel zwischen Identifikation und Distanz allein zu bewältigen. Hier sind die Erfahrungen und das Einfühlungsvermögen des Theaterpädagogen gefordert, um eine emotionale Überforderung zu verhindern.

Das Theaterspiel in der Heilpädagogik beschreibt ein ganzheitliches Konzept. Als vielseitig einsetzbares Medium bewegt es sich zwischen den Professionen Kunst, Pädagogik und Therapie. Entscheidend ist hierbei, welches Ziel mit den Teilnehmern angestrebt und wie intensiv an den Einzelheiten gearbeitet wird. Der hier tätige Theaterpädagoge trägt Verantwortung für eine beziehungs- und sinnstiftende Atmosphäre, die den Spielern die Möglichkeit gibt, theatrale Kompetenzen zu erwerben. Darüber hinaus wird er zur kreativen Auseinandersetzung mit sich selbst, mit den Mitspielern und mit Themen des Lebens angeregt, die im Gesamten eine selbstbildende Wirkung haben kann.

## Literaturnachweis

- Bidlo, T. (2006): Theaterpädagogik. Einführung, Oldib, Norderstedt
- Bleidick U./Hagemeister, U. (1998): Einführung in die Behindertenpädagogik I. Allgemeine Theorie der Behindertenpädagogik, W. Kohlhammer, Stuttgart (6.Auflage)
- Bloomquist, M. L. (1996): Skills trainings for children with behavior disorders. A parent and therapist guidebook, Guilford, New York. In: Jugert G. et al. (2016): Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen und Training, Beltz, Weinheim (9.Auflage), S. 13
- Broich, J. (2014): Theaterpädagogik konkret. Ansichten, Projekte, Ausblicke, Maternus, Köln (4. erweiterte Auflage)
- Buber, M. (1962): Philosophische Schriften, Stuttgart (Band I). In: Theunissen, G. (2011): Geistige Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten. Ein Lehrbuch für die Schule, Heilpädagogik und außerschulische Behindertenhilfe, Klinkhardt, Bad Heilbrunn (5. Auflage), S. 68
- Bundschuh, K. (2008): Heilpädagogische Psychologie, Reinhardt Verlag, München (4.Auflage)
- Bunk, U. (2008): Spiel und spieltherapeutische Methoden. Methoden in Heilpädagogik und Heilerziehungspflege, Bildungsverlag EINS GmbH, Troisdorf (2. Auflage)
- Castillo Andres F. (1999): Vom klassischen zum zeitgenössischen Theater, vom Theater der Behinderten zum professionellen Theater. In: Ruping B. (1999): Theater trotz Therapie. Ein Lies- und Werkbuch für Theater des Theaterpädagogischen Zentrums der Emsländischen Landschaft e.V. und des Studiengangs Theaterpädagogik der Fachhochschule Osnabrück, Eigenverlag, Lingen, S. 157
- Cüppers, C./Göhmann, L. (1999): Kunst oder Marmelade? Ästhetik und Ethik in der Theaterarbeit mit Behinderten. In: Ruping B. (1999): Theater trotz Therapie. Ein Lies- und Werkbuch für Theater des Theaterpädagogischen Zentrums der Emsländischen Landschaft e.V. und des Studiengangs Theaterpädagogik der Fachhochschule Osnabrück, Eigenverlag, Lingen, S. 140 ff.
- Denham S. A. et al. (2009): Assessing social emotional development in children from a longitudinal perspective, Journal of Epidemiology and Community Health, 63, S. 137-152 In: Jugert G. et al. (2016): Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen und Training, Beltz, Weinheim (9. Auflage), S. 13 f.
- Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit, Eigenverlag, Genf. Online im Internet: [dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/stand2005/icfbp2005.zip](http://dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/stand2005/icfbp2005.zip) [02.10.2017]
- Deutscher Bildungsrat (1974): Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Zeitschrift für Heilpädagogik Beiheft 11. In: Mühl, H. (2000): Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik, Kohlhammer, Stuttgart (4.Auflage), S.48
- Dorsch, F. et al. (1998): Psychologisches Wörterbuch, Huber, Bern (13. Auflage). In: Moor-Büchel, M. (2012): „... und da wurde ich rot!“, Bedeutung und Wirksamkeit des Theaterspiels bei Lernenden mit besonderen Förderbedarf, Akademiker Verlag, Saarbrücken, S. 8
- Döpfner, M. (1989): Soziale Informationsverarbeitung – ein Beitrag zur Differenzierung sozialer Inkompetenzen. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 3, H. 1, S. 1-8; entnommen aus: Fiedler, D. (2007): Soziale Kompetenz bei Menschen mit geistiger Behinderung, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 15
- Ehlert, D. (1986): Theaterpädagogik. Lese- und Arbeitsbuch für Spielleiter und Laienspielgruppen, Pfeiffer, München
- Fiedler, D. (2007): Soziale Kompetenz bei Menschen mit geistiger Behinderung, Klinkhardt, Bad Heilbrunn
- Fischer, E. (2008): Bildung im Schwerpunkt geistige Entwicklung. Entwurf einer subjekt- und bedarfsorientierten Didaktik, Julius Klinkhardt
- Giffel, H. (1979): Martin Luserke und das Theater, von der LAG für Spiel und Amateurtheater e.V. Nordrhein-Westfalen, Recklinghausen. In: Nix, Christoph et. al. (2012): Theaterpädagogik. Lektionen 5, Theater der Zeit, Berlin, S. 54
- Haeblerlin, Urs (2005): Grundlagen der Heilpädagogik, Einführung in eine wertgeleitete erziehungswissenschaftliche Disziplin, Haupt Verlag (1. Auflage)
- Hentschel, I. (2016): Theater zwischen Ich und Welt. Beiträge zur Ästhetik des Kinder- und Jugendtheaters, Transcript Verlag, Bielefeld (Band 83)
- Hentschel, U. (2010): Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung, Schibri Verlag, Berlin
- Höft, B. (2004): Fremd. Fremdsein. Theater als Fremderfahrung mit Spielvorlagen für 12 – 16 jährige SchülerInnen. In: Westphal, K. (Hrsg.): Lernen als Ereignis. Zugänge zu einem theaterpädagogischen Konzept, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, S. 177 ff.

- Höhne, G. (1999): Spiel und Subversivität – das Theater Rambazamba. In: Ruping B. (1999): Theater trotz Therapie. Ein Lies- und Werkbuch für Theater des Theaterpädagogischen Zentrums der Emsländischen Landschaft e.V. und des Studiengangs Theaterpädagogik der Fachhochschule Osnabrück, Eigenverlag, Lingen, S. 77/ S. 80-86
- Jenisch, J. (1996): Der Darsteller und das Darstellen. Grundbegriffe für Praxis und Pädagogik, Hentschel, Berlin.
- Jugert G. et al. (2016): Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen und Training, Beltz, Weinheim (9.Auflage)
- Klepacki, L./Zirfas, J. (2013): Theatrale Didaktik. Ein pädagogischer Grundriss des schulischen Theaterunterrichts, Beltz, Weinheim und Basel
- Klepacki, Leopold (2004): Schultheater, Theater und Praxis, Waxmann, Münster (Band 1)
- Kultusministerkonferenz (1998): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, Eigenverlag. Online im Internet URL: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/geist.pdf> [22.09.207]
- Leontjew, A. N. (1982): Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit, Klett-Cotta, Köln. In: Bundschuh, K. (2008): Heilpädagogische Psychologie, Reinhardt Verlag, München (4.Auflage), S. 79
- List, V./ Pfeiffer, M. (2009): Kursbuch. Darstellendes Spiel, Ernst Klett Verlag, Stuttgart (1. Auflage)
- Lippe, R. zur (2000): Sinnenbewußtsein – Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik, Hohengehren (Band 2). In: Klepacki, Leopold (2004): Schultheater, Theater und Praxis, Waxmann, Münster (Band 1), S. 41
- Meyer W.-U., et al. (2001): Einführung in die Emotionspsychologie, Huber, Bern. In: Klinkhammer J./Von Salisch M. (2015): Emotionale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklung und Folgen, Kohlhammer, Stuttgart, S. 12
- Möllers, J. (2015): Psychomotorische Förderung in der Heilpädagogik. Hilfe durch Bewegung, W. Kohlhammer, Stuttgart (1.Auflage)
- Möllers, J. (2009): Psychomotorik. Methoden in der Heilpädagogik und Heilerziehungspflege, Bildungsverlag EINS GmbH, Troisdorf (3.Auflage)
- Mühl, H. (2013): Handlungsbezogenes Lernen. In: Theunissen, G. et al. (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik, Kohlhammer, Stuttgart (2. überarbeitete Auflage)
- Mühl, H. (2000): Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik, Kohlhammer, Stuttgart (4.Auflage)
- Moor-Büchel, M. (2012): „... und da wurde ich rot!“, Bedeutung und Wirksamkeit des Theaterspiels bei Lernenden mit besonderen Förderbedarf, Akademiker Verlag, Saarbrücken
- Müllner, B. (1999): Elefanten frieren nicht, oder: Wenn Michel aus Lönneberg Michael Jackson im Emsland begegnet. In: Ruping B. (1999): Theater trotz Therapie. Ein Lies- und Werkbuch für Theater des Theaterpädagogischen Zentrums der Emsländischen Landschaft e.V. und des Studiengangs Theaterpädagogik der Fachhochschule Osnabrück, Eigenverlag, Lingen, S. 26 ff.
- Nix, C. et. al. (2012): Theaterpädagogik. Lektionen 5, Theater der Zeit, Berlin
- Petermann, F., et al. (2016): Emotionstraining in der Schule : ein Programm zur Förderung der emotionalen Kompetenz, Hogrefe, Göttingen
- Petermann F./Wiedebusch S. (2016): Klinische Kinderpsychologie. Emotionale Kompetenz bei Kindern, Hogrefe, Göttingen (3. überarbeitete Auflage). In: Jugert G. et al. (2016): Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen und Training, Beltz, Weinheim (9.Auflage), S. 18
- Pfingsten U./Hinsch R. (1991): Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK). Grundlagen, Durchführung, Materialien, Weinheim (2.Auflage). In: Fiedler, D. (2007): Soziale Kompetenz bei Menschen mit geistiger Behinderung, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 15
- Rellstab, F. (2000): Handbuch Theaterspielen (Band 4). Theaterpädagogik, Verlag Stutz Druck AG, Wädenswil (1. Auflage)
- Rellstab, F. (1994): Handbuch Theaterspielen (Band 1). Grundlagen, Verlag Stutz Druck AG, Wädenswil
- Renner B./ Salewski C. (2009): Differentielle und Persönlichkeitspsychologie, Ernst Reinhardt, München
- Ruping B. (1999): Theater trotz Therapie. Ein Lies- und Werkbuch für Theater des Theaterpädagogischen Zentrums der Emsländischen Landschaft e.V. und des Studiengangs Theaterpädagogik der Fachhochschule Osnabrück, Eigenverlag, Lingen
- Saarni, C. et al. (2006): Emotional development: Action, communication, and understanding. In: Eisenberg, N. (Hrsg.): Handbook of Child Psychology, Social, emotional, and personality development (Vol. 3); entnommen aus: Klinkhammer J./Von Salisch M. (2015): Emotionale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklung und Folgen, Kohlhammer, Stuttgart, S. 12

- Salisch, v. M. (2002): Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend, Kohlhammer, Stuttgart (1. Auflage)
- Schaller, R. (2001): Das große Rollenspielbuch. Grundtechniken, Anwendungsformen, Praxisbeispiele, Beltz, Weinheim und Basel
- Scheller, I. (1998): Szenisches Spiel, Handbuch für die pädagogische Praxis, Cornelsen Verlag, Berlin
- Schilling, J. (1993): Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik. Neuwied, Krieffel, Berlin. In: Bentele, P./ Metzger, T. (1997): Didaktik und Praxis der Heilerziehungspflege: ein Lehrbuch, Lambertus, Freiburg im Breisgau, S. 61
- Schmitt, M. (2010): Vom Lehrstück bis zum Theatersport. Theaterpädagogik für eine ganzheitliche Bildung, Tectum, Marburg
- Seidel, W. (o.J.): Konzepte zur emotionalen Intelligenz, Eigenverlag (online im Internet: emotionale-kompetenz-seidel.de – 02.10.2017)
- Seidel, W. (2004): Emotionale Kompetenz, Gehirnforschung und Lebenskunst, Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg (1. Auflage)
- Strasberg, L. (1978): Schauspieler Seminar. Schauspielhaus Bochum 9.-22. Januar 1978, Schauspielhaus Bochum, Bochum. In: Hentschel, U. (2010): Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung, Schibri Verlag, Berlin, S. 188
- Speck, O. (2016): Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung, Ernst Reinhardt Verlag, Basel (12. Auflage)
- Speck, O. (2008): System Heilpädagogik. Eine ökologische reflexive Grundlegung, Ernst Reinhardt Verlag, Basel (6. Auflage)
- Speck, O. (1977): Pädagogische Aufgabenstellung. In: Kanter G./Speck O. (Hrsg): Pädagogik der Lernbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik, Berlin (Bd. 4), S.90-110
- Speck, O. (1975): Soziale und personale Integration. Grundgedanken zur Erziehung des geistig behinderten Menschen. Lebenshilfe (14). In: Speck, O. (2016): Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung, Ernst Reinhardt Verlag, Basel (12. Auflage), S.197
- Tesar, V. (1999): Meine Seele als Dr. Dr. Faust, die könnt ihr haben, aber meine eigene behalte ich für mich. Eindrücke aus der Theaterarbeit im Blaumeier-Atelier. In: Ruping B. (1999): Theater trotz Therapie. Ein Lies- und Werkbuch für Theater des Theaterpädagogischen Zentrums der Emsländischen Landschaft e.V. und des Studiengangs Theaterpädagogik der Fachhochschule Osnabrück, Eigenverlag, Lingen, S. 62
- Thesing, T./Vogt M. (2006): Pädagogik und Heilerziehungspflege. Ein Lehrbuch, Lambertus, Freiburg im Breisgau (4. Auflage)
- Theunissen, G. (2011): Geistige Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten. Ein Lehrbuch für die Schule, Heilpädagogik und außerschulische Behindertenhilfe, Klinkhardt, Bad Heilbrunn (5. Auflage)
- Verlag der Autoren (2013): Theaterbibliothek. Ingeborg von Zadow. Ich und Du. Sechs Theaterstücke für Kinder, Eigenverlag, Frankfurt am Main
- Vernooij, M. A. (2007): Einführung in die Heil- und Sonderpädagogik, Quelle & Meyer, Wiebelsheim (8. Auflage)
- Weintz, Jürgen (2008): Theaterpädagogik und Schauspielkunst, Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit, Schibri Verlag, Uckerland (1.-3. Auflage)

## Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1 Wechselwirkungen der Komponenten von Gesundheit nach DIMDI, entnommen aus:  
Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information (2005): Internationale  
Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit, Eigenverlag, Genf, S.23  
Seite 6
- Abb. 2 Interaktionales Modell der Genese und des Prozesses geistiger Behinderung nach Speck,  
entnommen aus: Speck O. (2016): Menschen mit geistiger Behinderung, ein Lehrbuch  
zur Erziehung und Bildung, Ernst Reinhardt Verlag, Basel (12.Auflage), S. 76  
Seite 7
- Abb. 3 Kompetenzbereiche im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, eigene Darstellung in enger  
Anlehnung an die KMK-Empfehlungen nach Vernooij,  
entnommen aus: Vernooij M.-A. (2007): Einführung in die Heil- und Sonderpädagogik.  
Theoretische und praktische Grundlagen der Arbeit mit beeinträchtigten Menschen,  
S.84-85, Quelle & Meyer, Wiebelsheim (8.Auflage) , S. 84  
Seite 11
- Abb. 4 Erfahrungs- und Kompetenzbereiche der Psychomotorik, eigene Darstellung in enger  
Anlehnung an Möllers, entnommen aus: Möllers, J. (2009): Psychomotorik.  
Methoden in Heilpädagogik und Heilerziehungspflege, Bildungsverlag EINS GmbH,  
Troisdorf (3. Auflage), S.12  
Seite 12
- Abb. 5 Generelle Teilfunktionen der Intelligenz in Anlehnung an Seidel (o.J.):  
Online im Internet:  
[www.emotionale-kompetenz-seidel.de/andere\\_Themen/Intelligenz/intelligenz](http://www.emotionale-kompetenz-seidel.de/andere_Themen/Intelligenz/intelligenz).  
[02.10.2017]  
Seite 15
- Abb. 6 Multiple Intelligenzen nach H. Gardner (o.J.): Online im Internet:  
[www.centeredlearning.de/.lernen-lernen/lernforschung/#2](http://www.centeredlearning.de/.lernen-lernen/lernforschung/#2) [02.10.2017]  
Seite 16
- Abb. 7 Trias der Theaterpädagogik, eigene Darstellung  
Seite 25

**Eidesstattliche Versicherung/ Erklärung:**

Ich versichere, dass die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig angefertigt wurde und ich mich anderer als der im beigefügten Verzeichnis angegebenen Hilfsmittel nicht bedient habe.

Halle, den