

Hochschule Merseburg (FH)
Fachbereich Soziale Arbeit.Medien.Kultur
Studiengang Kultur- und Medienpädagogik

Die Auswirkungen von Schultheater auf Sozialkompetenzen anhand der Theater AG der Schule zur Lernförderung Leipzig

Bachelorarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades
Bachelor of Arts

vorgelegt von

Jenny Pohle

Matrikelnummer: 21536

Erstprüferin: Prof. Dr. Nana Adriane Eger
Zweitprüfer: Prof. Dr. Erich Menting

Kontakt Daten:
Dreilindenstraße 21, 04177 Leipzig
jenny.pohle@stud.hs-merseburg.de

Abstract:

The aim of this bachelor's thesis is to determine the ability of acting in the context of school education to improve the social skills of children and adolescents. The first part of this thesis therefore contains an analysis of the current state of school theatre in Germany and its legitimization. The main focus of this analysis is to examine the effects of acting on education. Furthermore, the term social skills was outlined and it was determined through which aspects of acting their development can be effected. Additionally, a qualitative study, containing a participatory observation and a semi-standardised interview, was conducted with the theatre group of a school for learning impaired children. As it turned out, acting in a theatrical setting has the potential to nurture the development of social skills. This potential lies in the specific methods used in educational theatre. These are primarily teamwork, sharing of ideas, testing possibilities in a safe environment and working on characters. Since social skills can be encouraged by acting, theatre groups should be integrated in the curriculums of schools for learning impaired children.

Keywords: school theatre, educational theatre, social skills, qualitative study

Zusammenfassung:

Das Ziel der hier vorliegenden Arbeit ist festzustellen inwiefern sich das Theaterspielen im Kontext der Schule auf die Entwicklung der Sozialkompetenzen von Kindern und Jugendlichen auswirken kann. Um dies zu ermöglichen wurde zunächst die Situation des Schultheaters in Deutschland analysiert und dessen Legitimation betrachtet. Dabei wurde untersucht, welche Bildungswirkung dem Theaterspielen zugeschrieben wird. In einem nächsten Schritt wurde erläutert was unter Sozialkompetenzen zu verstehen ist und welche Aspekte des Theaterspielens sich auf deren Entwicklung auswirken können. Zudem wurde eine qualitative Untersuchung, bestehend aus einer teilnehmenden Beobachtung und einem teilstandardisierten Interview, mit einer Theatergruppe einer Schule zur Lernförderung durchgeführt. Es hat sich herausgestellt, dass Theaterspielen das Potential besitzt, die Entwicklung von Sozialkompetenzen zu fördern. Dieses Potential liegt in den verschiedenen spezifischen Arbeitsweisen im Theaterspielen. Diese sind vorrangig das Arbeiten in Gruppen, das Einbringen eigener Ideen, das Ausprobieren in einem geschützten Raum und die Rollenarbeit. Aufgrund dieses Bildungspotentials sollte Theaterspielen auch in den Lehrplänen von Förderschulen verankert sein

Schlagwörter: Schultheater, Sozialkompetenzen, Theaterpädagogik, qualitative Untersuchung

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	3
2	Schule und Theater	4
2.1	Die Kunstform des Theaters.....	4
2.2	Schultheater und seine Legitimation	5
2.3	Die Formen des Schultheaters in Deutschland	8
2.3.1	Theater als Unterrichtsfach am Beispiel Sachsens.....	9
2.3.2	Theater an der Schule außerhalb des Unterrichts	11
2.4	Herausforderungen und Potentiale von außerunterrichtlichen Schultheater	11
3	Kompetenzförderung und Theater	13
3.1	Definition von Kompetenzen	13
3.1.1	Definition von Sozialkompetenzen	14
3.2	Förderung von Sozialkompetenzen durch Theater	16
3.3	Zusammenfassung der Zwischenergebnisse.....	21
4	Qualitative Untersuchung eines außerunterrichtlichen Schultheaters.....	22
4.1	Methodisches Vorgehen innerhalb der Untersuchung und deren Verlauf	22
4.1.1	Das teilstandardisierte Leitfadenterview	23
4.1.2	Die teilnehmende Beobachtung.....	24
4.3	Auswertung der Untersuchung	25
4.3.1	Rahmenbedingungen des Ganztagesangebot Theater	25
4.3.2.	Charakterisierung der Gruppe.....	26
4.3.2.1	Die Gruppenmitglieder und die Gruppendynamik.....	27
4.3.2.2	Der Theaterpädagoge.....	30
4.3.2.3	Die Assistenz.....	31
4.3.3	Strukturell-didaktischer Aufbau der Proben	32
4.4	Umsetzung pädagogischer Ziele innerhalb der Theatergruppe.....	34
4.5	Auswertung der Ergebnisse	35
5	Zusammenfassung und Ausblick	36
6	Quellenverzeichnis	38
7	Materialanhang	43
7.1	Interview mit dem anleitenden Theaterpädagogen	43
7.2	Beobachtungsprotokolle	56
7.3	Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten	59
8	Eidesstaatliche Erklärung	60

1 Einleitung

Die Geschichte des Schultheaters in Deutschland begann bereits Ende des 15. Jahrhunderts. Damals entwickelte sich ein humanistisch geprägtes Schultheater, dessen didaktischer Zweck es war, die lateinische Sprache und das Reden vor Publikum zu üben (vgl. Klepacki 2005: 11). Im Laufe der Zeit wandelte sich die Form des Schultheaters, aber die Ansichten, dass Theater einen bedeutenden pädagogischen Wert besitzt, verstärkten sich. So priesen im 18. Jahrhundert Theaterreformer, -theoretiker und -praktiker das Theater als das hervorragendste Mittel zur Erziehung der Menschheit an (vgl. Hentschel 2005: 31). Diverse Studien und Beobachtungen aus der heutigen Zeit legen nahe, dass Theaterspielen bzw. die Theaterpädagogik eine vielversprechende Form der kulturellen Bildung ist, welche unter anderem Sozialkompetenzen fördert (Goldstein, Vincent-Lancrin Winner 2013). Somit ist es nicht weiter verwunderlich, dass Theater als eigenständiges Unterrichtsfach unter verschiedenen Namen wie *Darstellendes Spiel* oder *Darstellen und Gestalten* ein fester Bestandteil vieler Lehrpläne in Deutschland ist oder sich in Form von außerunterrichtlichen Angeboten an Schulen wiederfindet.

In dieser Arbeit wird untersucht, worin das besondere Bildungspotential von Theaterspielen liegt und ob sich dieses auf die Entwicklung der Sozialkompetenzen von Schülern¹ auswirkt. Um dies zu erreichen wird im ersten Kapitel zunächst das Verhältnis von Schule und Theater beleuchtet. Dazu wird zunächst die Kunstform des Theaters erläutert, um dann einen Blick auf das Schultheater, seine Legitimation und seine verschiedenen Formen in Deutschland zu werfen, anschließend wird auf die Potentiale und Herausforderungen von außerunterrichtlichen Schultheater eingegangen. Im darauffolgenden Teil der Arbeit wird betrachtet, wie genau sich Theaterspielen auf die Förderung von Sozialkompetenzen auswirken kann. Hierfür werden die Begriffe der Kompetenz und der Sozialkompetenzen zuerst definiert und dann deren Förderung in Zusammenhang mit Theaterspielen gebracht. Die bis dorthin erworbenen Erkenntnisse sollen dann im letzten Kapitel anhand einer qualitativen Untersuchung der Theatergruppe der Schule zur Lernförderung Leipzig als ein

¹ Zur einfachen Verständlichkeit wird in dieser Arbeit die männliche Form genutzt, außer es handelt sich um spezifische Personen.

Beispiel aus der Praxis überprüft werden. Um dies zu erreichen, wurden eine teilnehmende Beobachtung und ein teilstandardisiertes Leitfadenterview mit dem anleitenden Theaterpädagogen der Gruppe durchgeführt. In diesem Teil der Arbeit werden das methodische Vorgehen und der Verlauf der qualitativen Untersuchung beschrieben und anschließend ausgewertet, indem die Rahmenbedingung der untersuchten Gruppe erklärt werden. Dazu gehört der strukturell-didaktische Aufbau der Theaterproben und die Charakterisierung der Gruppenteilnehmer, des anleitenden Theaterpädagogen sowie dessen Assistenz. Danach wird die Umsetzung von pädagogischen Zielen innerhalb der Theatergruppe begutachtet und erläutert, inwiefern und ob es zu einer Förderung der Sozialkompetenzen der Teilnehmer gekommen ist. Abschließend werden die Erkenntnisse der gesamten Arbeit zusammengefasst, ein Fazit gezogen und ein Ausblick gegeben.

2 Schule und Theater

2.1 Die Kunstform des Theaters

Theater ist eine darstellende Kunst, welche aus soziologischer Sicht als eine besondere Form der Interaktion gelten kann. (Taube 2012/13).

Sie basiert auf einer „theatralen Kommunikation zwischen Darstellern und Zuschauern, die nur an einen bestimmten Ort, zu einem bestimmten Zeitpunkt für eine bestimmte Zeitspanne unter der Voraussetzung spezifischer Abmachungen, im Sinne der Einhaltung der durch den Rahmen vorgegebenen Verhaltensregeln ablaufen kann“ (Liebau, Klepacki, Zirfas 2009: 57).

Eine der einfachsten Beschreibungen von Theater ist die Elementarthese von Eric Bentley: *A spielt B, während C zuschaut* (Liebau et al 2009). Hierbei ist A der Schauspieler der die Figur B verkörpert, während die Zuschauer C dabei zusehen. Dies funktioniert nur, wenn sich das Publikum der theatralen Situation bewusst ist und sich dieser angemessen verhält, das heißt sowohl Darsteller als auch Zuschauer sollen ihre Rollenerwartungen erfüllen und sich an die für die Dauer der Situation festgelegten Bedingungen und Regeln halten (ebd.). Dazu „gehört die unausgesprochene Verabredung, dass der Zuschauer zwischen der Alltagsrealität und der spielerischen Fiktion der theatralen Wirklichkeit zu unterscheiden vermag.“ (Taube 2012/13). Die Rolle des Zuschauers ist im Normalfall die des Rezipienten, dessen Aktivität auf spezifische Formen der Reaktion, wie beispielsweise die des Lachens oder Beifall, ect. reduziert ist. (Liebau et al 2009: 64). Beim Theaterspiel wird eine

andere Wirklichkeit konstituiert, in welcher den Figuren ein konsequenzvermindertes Probehandeln möglich ist (ebd.). Theater kann als Ausdruck subjektiver Wirklichkeit, Herstellung einer eigenen Wirklichkeit oder Mimesis² objektiver Wirklichkeit verstanden werden (Liebau et al 2009).

„Das jüngere postdramatische und performative Theater folgt grundsätzlich einem anderen Konstruktionsprinzip der theatralen Wirklichkeit. A spielt nicht mehr B, also einen anderen, sondern A zeigt sich als A und führt dem Zuschauer C Realitätsmaterial vor, aus dem sich die besondere Wirklichkeit der Performance konstituiert“ (Taubke 2012/13)

Zudem zeichnet sich die unreine Kunstform des Theaters durch eine inhaltliche und kulturelle Komplexität aus, da sie unter anderem Musik, Sprache, Sport, Medien, Tanz, bildende Kunst in sich integriert (Liebau et al 2009).

Der Begriff des Theaters kann jedoch nur oberflächlich und auf bestimmte Aspekte reduziert werden. Selbst in der Theaterwissenschaft existiert kein einheitlicher Begriff hierfür (ebd.). Es gibt also „nicht das Theater, sondern nur viele Formen von Theater und theatraler Darstellung“ (Liebau et al 2009).

2.2 Schultheater und seine Legitimation

Unter dem Begriff des Schultheaters wird Theater an der Schule, dessen Ziel die Bildung der Schüler ist, verstanden (Linck 2005). Es ist „eine nicht berufliche Theaterform mit bzw. von Kindern oder Jugendlichen in ihrer sozialen Rolle als Schülern, die im Rahmen der Grundsätze, Aufgaben und Ziele der Institution Schule stattfindet.“ (Klepacki/Linck 2012/13, o.S.). Wobei der methodische und didaktische Fokus auf dem aktiven Theaterspielen von Schülern liegt. Die Form des Schultheaters unterscheidet sich von Bundesland zu Bundesland und Schulart zu Schulart. Es kann ein eigenständiges Fach sein, ist Teil des Unterrichts anderer Fächer, wie beispielsweise Deutsch, oder findet außerschulisch als Arbeitsgruppe statt. Die betreuenden Personen sind entweder entsprechend ausgebildete Lehrer, können aber auch Theaterprofis oder Theaterpädagogen aus dem außerschulischen Bereich sein (ebd.).

In den letzten 50 Jahren finden sich vorrangig drei unterschiedliche Ansätze um Theater an der Schule zu legitimieren. In der *anthropologischen Legitimation* wird

²Der Begriff *Mimesis* kommt aus dem altgriechischen und bedeutet Nachahmung (Duden o.J.)

das Spiel bzw. Theaterspiel selbst als zentraler Bildungswert gesehen, da dies wesensmäßig mit dem menschlichen Dasein zusammenhängt. Die Pädagogisierung des Spiels wird als eine Verbesserung des individuellen und gesellschaftlichen Lebens gesehen. (Linck 2005). Die Erziehung zur Kunst, hier im Speziellen die dramatische oder theatrale Kunst, wird von der *kulturpädagogischen Legitimationsstruktur* in den Vordergrund gestellt. Diese beruht darauf, dass durch die theoretische und praktische Vermittlung der objektiven Kunst des Theaters ein besseres Verständnis dieser erreicht wird (ebd.). Die dritte Begründung von Schultheater ist die *sozialisationstheoretische Legitimation*. Sie stellt das Subjekt eines spezifischen Bildungsprozesses in den Vordergrund und sieht durch den Prozess des Theaterspielens den Weg Schüler für bestimmte „gesellschaftlich positiv gewertete Handlungsweisen oder Fähigkeiten zu qualifizieren“ (ebd.: 88). Theaterpraktische Methoden dienen demnach sozialen Lernprozessen und ihnen wird ein Sozialisationseffekt zugeschrieben (ebd.). Auf diesen dritten Aspekt der Legitimation von Schultheater wird im Folgenden der Fokus gelegt.

Die Bildungswirkung von Schultheater ist abhängig vom behandelten Stoff, der Herangehensweise an die Bearbeitung der Inszenierung und der dramatischen Formen. Sie unterscheidet sich auch je nach Schulform und Altersgruppe der Schüler (Schröer 2005). Wie diese Bildungsprozesse aussehen können wird nun beschrieben.

Wie im vorherigen Kapitel beschrieben herrscht beim Theaterspiel eine Konsequenzverminderung des Handelns, dadurch kann es „den Spielern Gestaltungs- und Erprobungsmöglichkeiten in Handlungs- und Erfahrungsräumen eröffnen, die ihnen im Alltag notwendig verschlossen bleiben.“ (Liebau et al 2009: 111). Dieser Effekt verstärkt sich beim Schultheater noch, da die Schule selbst durch ihre Funktion als Schutz-, Schon-, und Bildungsraum bereits einen konsequenzverminderten Raum darstellen sollte (ebd.). Zudem heißt es in der Kunstkonzeption des Landes Baden-Württemberg das Theater durch seine Interdisziplinarität Möglichkeiten zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler eröffnet, in dem es „gleichermaßen seine rationalen wie emotionalen, intellektuellen wie kreativen, physischen wie musischen, individuellen wie sozialen Fähigkeiten fördert.“ (Der Kunstkoordinator, 34). Theater ist nämlich die einzige Kunstform die alle anderen Kunstformen verbinden kann (Liebau et al 2009). Wie bereits erwähnt werden dem Theaterspielen auch

soziale Lernprozesse und Sozialisationseffekte, zugeschrieben. Demnach kann es der Förderung der Sozialkompetenzen und Schlüsselqualifikationen der Schüler dienen. Dem liegt zugrunde das Theater eine Kunst ist welche von sozialer Kommunikation geprägt ist. (Sting 2005: 141). Betrachtet man da Schultheater geschichtlich sieht man, dass die Idee, dass es auf das Leben vorbereiten soll, keine neue ist. Bereits im protestantischen Schuldrama im 17. Jahrhunderte lassen sich Hinweise finden, dass Theater den Menschen politisch bilden soll. Beim Zittauer Gymnasialdirektor Christian Weise, welcher zu dieser Zeit tätig war, heißt es beispielsweise, dass Theater Eloquenz, Menschenkenntnis und die Beherrschung des körperlichen und sprachlichen Ausdrucks lehrt und eine gute Vorbereitung für öffentliche Aufgaben ist (Liebau et al 2009). In der impliziten Sozialisationstheorie heißt es, dass Erlebnisfähigkeit, Schulleistungen, Kooperationsfähigkeit und Selbstbewusstsein von Schülern durch den schnellen Wandel in der Technologie und die elektronischen Medien gefährdet sind, dem kann mit theaterpädagogischer Arbeit kompensatorisch entgegengearbeitet werden, in dem es diesen Gefahren etwas Positives entgegensetzt (Liebau et al 2009). Des Weiteren heißt es in der Fachpräambel der einheitlichen Prüfungsanforderung für die Abiturprüfung im Fach Darstellendes Spiel, welche von der Kultusministerkonferenz 2006 beschlossen wurde, dass Schüler, mit Hilfe von Theaterspiel, ihr Verständnis von sich und der Welt in der sie leben erforschen, deuten und reflektieren (KMK 2006).

Die Journalistin für Kinder- und Jugendtheater Anne Richter fasst die Argumentation für Schultheater wie folgt zusammen:

„Theaterarbeit bietet die moderne, ganzheitliche Form des Lernens und vermittelt wichtige Qualifikationen, die im herkömmlichen Unterricht nicht im selben Maß vermittelt werden können. Die Stichworte sind: Vernetztes Denken, Schülerzentrierung, Arbeiten im Team, Projektarbeit mit Ergebnisorientierung und Training der Präsentationsfähigkeit, ganzheitliches Lernen mit Handlungsorientierung, Kommunikationsfähigkeit [...] Persönlichkeitsentwicklung mit der Stärkung des Selbstbewusstseins und der Selbstdisziplin.“ (Richter 2009: 159)

Es zeigt sich also, dass dem Schultheater einige pädagogische Wirkungen zugeschrieben werden. Durch welche Mittel es das Theaterspielen vermag diese umzusetzen wird im Kapitel 3.2. *Förderung von Kompetenzen durch Theater* näher beleuchtet.

2.3 Die Formen des Schultheaters in Deutschland

Die Organisation des Schultheaters gestaltet sich in Deutschland höchst unterschiedlich. Im Jahre 2007 wurde die Einheitliche Prüfungsanforderung für das Fach Darstellendes Spiel verabschiedet, seitdem existiert dieses als Unterrichtsfach der Sekundarstufe II in nahezu jedem Bundesland (Klepacki u. Linck 2012/13). Genauer gesagt gibt es überall, außer in Bremen, Theater als Unterrichtsfach, jedoch unter verschiedenen Bezeichnungen. Teilweise heißt das betreffende Fach einfach *Theater*, wie in Berlin-Brandenburg, oder ist mit einer anderen Kunstsparte zusammengefasst (*Literatur und Theater* in Baden-Württemberg, *Theater und Film* in Bayern). Sachsen und Sachsen-Anhalt sind hierbei Sonderfälle, hier stellt Theater kein eigenständiges Fach dar, sondern findet im Rahmen anderer Unterrichtsfächer statt. Diese sind in Sachsen das *künstlerische Profil* am Gymnasium sowie der Vertiefungskurs *Kunst und Kultur* an der Oberschule. In Sachsen-Anhalt gibt es wiederum den Fächerübergreifenden Wahlpflichtkurs *Kultur und Künste*, welcher in den Klassenstufen 9 und 10 an der Sekundarschule und 7-10 am Gymnasium verankert ist. Festzustellen ist, dass Theater als Unterrichtsfach, unter welchen Namen auch immer, vorrangig in der Sekundarstufe II am Gymnasium vertreten ist. In der Sekundarstufe I existiert es lediglich in Schleswig-Holstein, und Rheinland-Pfalz. An der Grundschule wird *Theater* bzw. *Darstellendes Spiel* nur in Hamburg und Mecklenburg-Vorpommern unterrichtet. An Förderschulen jeder Art ist es nicht Teil des Lehr- oder Bildungsplanes (Valentin 2013). Das Fach ist entweder meist ein Pflichtfach, oder kann als Alternative zu Kunst und Musik gewählt werden. In einigen Bundesländern gibt es die Modellversuche mit *Theaterklassen*, in welchen die Schüler zusätzlich zum regulären Unterricht zwei Stunden Theaterunterricht erhalten. In vielen Fällen gibt es Theater an der Schule jedoch nur in der Form von außerschulischen Angeboten. Wenn dem so ist kann die Leitung dieser auch von außerschulischen Theaterprofis übernommen werden. Den Theaterunterricht selbst geben Fachlehrer, welche entweder Darstellendes Spiel im Lehramt studiert haben (momentan ist dies nur in fünf Bundesländern möglich) oder sich durch Fort- und Weiterbildungen hierzu qualifiziert haben (Klepacki u. Linck 2012/13).

2.3.1 Theater als Unterrichtsfach am Beispiel Sachsens

Im Freistaat Sachsen ist Theater nicht in Form eines eigenständigen Unterrichtsfaches im Lehrplan verankert, wie es in anderen Bundesländern der Fall ist. Stattdessen ist es am Gymnasium ein Teilgebiet des *künstlerischen Profils*, welches von der 8. bis zur 10. Klasse angeboten wird. An der Oberschule findet es sich im Vertiefungskurs *Kultur und Künste* wieder. Der Aufbau, Inhalt und die didaktisch-pädagogische Zielsetzung des *künstlerischen Profils* wird im Folgenden näher beschrieben.

Dieses Unterrichtsfach findet in drei Wochenstunden statt und wird in der 9. und 10. Klasse klassenstufenübergreifend angeboten (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2005). „Gegenstand ist die mehrdimensionale, prozess- und ergebnisorientierte künstlerische Gestaltung in ihrem Facettenreichtum und in ihrer Komplexität.“ (ebd., 1).

Laut Lehrplan soll der Profilunterricht es den Schülern ermöglichen, ihre persönlichen Neigungen, Interessen und Fähigkeiten zu vertiefen und zu fördern (ebd.). „Empathie und Perspektivwechsel werden durch die Anlage der Profile ebenso gefördert wie die Teamfähigkeit. Die Arbeit in klassenübergreifenden Gruppen erfordert die Bereitschaft und Fähigkeit zur Zusammenarbeit.“ (ebd.) Im Kontext des Beitrags zur allgemeinen Bildung ist im künstlerischen Profil „die harmonische Ausbildung von Verstand und Gefühl, von analytischem Denken und Sensibilität sowie von Logik und Intuition“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2005: 2) angestrebt. Des Weiteren werden im Lernprozess des Profils die Schüler ermutigt divergierend³ zu denken. Dadurch werden konventionelle Denkbarrieren aufgehoben, um somit Kreativität, Ideenvielfalt, Flexibilität, Problemsensitivität und Originalität zu fördern (ebd.). Die Schüler sollen nicht nur das Repertoire ihrer künstlerischen Fähigkeiten erweitern, sondern zudem ihre Urteilsfähigkeit über künstlerische Ergebnisse und deren Prozesse ausprägen. Hierbei werden zusätzlich die kommunikativen Fähigkeiten vertieft. Das im Profil praktizierte entdeckende, handlungsorientierte, sinnlich-anschauliche Lernen und die reflektierte Auseinandersetzung mit den Künsten helfen den Schülern bei ihrer Identitätsfindung. Das Selbstbewusstsein der Schüler soll durch die Möglichkeit, eigene Erfahrungen, Gedanken und Stimmungen

³Beim divergierendem Denken werden Probleme und Aufgaben durch die Suche nach vielen verschiedenen und neuen Alternativen gelöst. (Rustler 2011: o.S.)

auszudrücken, gestärkt werden (ebd.). Allgemeine Ziele des Profils sind die „Erweiterung der kulturellen Praxis der Schüler – künstlerisch ästhetisch und medial, die weitere Ausprägung des Verständnisses für Gesamtkunstwerke, die Vertiefung der Methodenkompetenz im Umgang mit künstlerischen Medien, Praktiken und Techniken“ (ebd., 2)

Die didaktischen Grundsätze im künstlerischen Profil beinhalten die methodisch-didaktische Vernetzung von verschiedenen Gestaltungsmitteln und Prinzipien von Kunst, Musik und darstellendem Spiel. In den jeweiligen Lernbereichen wird sich auf eine der zu gestaltenden Ebenen eines Gesamtkunstwerkes – Bild, Klang, Bewegung – bezogen (ebd.).

Die Umsetzung dieser Ziele durch Theater im Speziellen taucht im *Lernbereich 1: Bewegung – Theater* in der 8. Klasse zum ersten Mal im Lehrplan auf. Hierbei lernen und erleben die Schüler die verschiedenen Möglichkeiten, den Körper als künstlerisches Ausdrucksmittel zu nutzen. Dies fördert die Werteorientierung der Lernenden, da sie ihre Körpersprache als ein Mittel der persönlichen Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit kennenlernen. Zudem wird mit dem Festhalten und Auswerten von Zwischenergebnissen die Reflexionsfähigkeit gefördert. Aber auch der *Lernbereich 2: Hör-Spiel* der 8. Klasse beinhaltet Aspekte des Theaterspielens. Hierbei soll die Stimme als ein künstlerisches Gestaltungsmittel genutzt und klangorientierte Spielformen erprobt werden, wodurch die Wahrnehmungskompetenz gefördert wird. In der 9./10. Klasse werden im *Lernbereich 3: Figuren-Theater* die Fantasie und das künstlerische Empfinden durch das Entwickeln eigener Figuren und Charaktere weiter ausgebildet. Die Entwicklung eigener Ideen und deren Umsetzung bei einer komplexen künstlerischen Inszenierung steht für die Schüler im *Lernbereich 4: Idee-Spiel* im Mittelpunkt. Hierbei wird die Kompetenz der Teamfähigkeit durch das Arbeiten in der Gruppe gefördert. Zudem wird durch das Aufnehmen und Geben von Spielimpulsen die Kommunikationsfähigkeit verbessert, während sich durch das Auseinander- und Hineinversetzen in Charaktere die Empathiefähigkeit steigert. Durch die Auswertung und Analyse der Inszenierung wird wiederum die Reflexionsfähigkeit weiter geschult (ebd.). Es zeigt, dass die Förderung verschiedener Kompetenzen ein Hauptziel dieses Unterrichtsfaches ist.

2.3.2 Theater an der Schule außerhalb des Unterrichts

2.4 Herausforderungen und Potentiale von außerunterrichtlichen Schultheater

An vielen Schulen in denen Theater nicht als Unterrichtsfach stattfindet, gibt es Theater-Arbeitsgemeinschaften oder ähnliche Angebote, so dass es interessierten Schülern trotzdem möglich ist selbst Theater zu spielen. Diese Angebote sind dann meist jahrgangsübergreifende Arbeitsgruppen, welche entweder von Lehrkörpern der Schule, oder von außerschulischen Theaterprofis geleitet werden. Bei diesen handelt es sich beispielsweise um freiberufliche Schauspieler, Regisseure oder Theaterpädagogen. Die Zusammenarbeit mit Experten des Theaterfeldes kann jedoch auch über eine Kooperation der Schule mit einem Theater entstehen (Klepacki u. Linck 2012/13).

Die Zusammenarbeit von Schulen mit außerschulischen Fachleuten bietet die Möglichkeit interessante Projekte zu realisieren für deren Umsetzung es den Lehrern an Mitteln und Zeit, bzw. an fachlicher Ausbildung fehlt (Sauer 2009). Der Künstler nimmt an der Schule eine ganz andere Stellung ein als der Lehrer, dies ermöglicht ihm einen anderen Zugang zu den Schülern:

„Die Künstler brauchen sich nicht mit den Problemen der Aufsicht und der Disziplin herumschlagen. Als Lehrer vertritt man eine Institution; der Künstler, der sowieso Inbegriff alles Freischaffenden ist, kann dem Schüler ganz anders gegenüber treten. Der Künstler hat den Schülern gegenüber eine Fachautorität, [...] [Lehrer] haben eine aufgepfropfte Autorität. Die Methoden der Künstler sind unkonventioneller, spontaner, vorher nicht genau geplant. Im Gegensatz zu [...] [Lehrern], die oft nur verbal anregen, bringen sie die Schüler zum Handeln, Ausführen und Selber-Tätig-Sein“ (Schneider 2005: 356f.)

Während die Schule auf *falsch* und *richtig* beruht hinterfragen, Künstler was dazwischen liegt. Die dort eigentlich herrschenden Regeln können in außerschulischen Theater-Angeboten mit Hilfe der Experten hinterfragt oder durchkreuzt werden (Schlie u. Willenbacher 2016). Für die anleitenden Fachleute eröffnen sich zudem Gelegenheiten „sich im fremden Terrain auf die Suche nach neuen Themen und Ausdrucksformen zu machen. Dadurch das Künstler wissen, dass kein Forschungsprozess ohne temporäres Scheitern geschieht, können sie den Schülern exemplarisch zeigen was forschendes Lernen leisten kann, da sie sich in ihrem Gestaltungswillen nicht von Niederlagen abhalten lassen (Hilliger 2016). Ein weiteres Potential außerschulischer Theater-Projekte ist, dass mit ihrer Hilfe Lernsituationen gestaltet

werden können, die es den Schülern ermöglichen mitzuplanen, mitzudenken und mitzugestalten (Jahn, Lorenz o.J.). Dem zuträglich ist, dass im Gegensatz zu der in Schulen herrschenden Fremdbestimmung, der Fokus künstlerischer Arbeitsweisen auf Individualität liegt (Schlie u. Willenbacher 2016). Der Leistungsdruck der im normalen Unterricht herrscht existiert dort nicht, die Schüler sind freiwillig Teil der Gruppe und die Arbeit unterliegt, im Gegensatz zum Schulunterricht, nur den von der Gruppe selbst gesetzten Regeln, dies ermöglicht ein freieres Arbeiten (Landesverband Theater in Schulen, Rheinland-Pfalz o.J.). Schülern die in einigen Fächern leistungsschwach sind wird die Möglichkeit gegeben zu zeigen, dass sie in anderen Bereichen, Talente haben deren sie sich nicht bewusst waren und welche sich im normalen schulischen Alltag nicht in dem Maße hätten entfalten können (Jahn, Lorenz o.J.). Die Freiwilligkeit der Angebote ermöglicht zu dem das Bilden von altersgemischten Gruppen, hierin liegen besondere Entwicklungs- und Erfahrungschancen, sowohl für die Schüler als auch den Anleitenden des Angebotes (Liebau et al 2009).

Die Schultheater-Arbeit außerhalb des Unterrichts bringt jedoch auch einige Herausforderungen mit sich. Ein im Rahmen dieser Arbeit interviewter Theaterpädagoge, der eine Theater-AG an einer Förderschule leitet, beschreibt das für ihn größte Problem wie folgt:

Die Kommunikationswege mit der Schule sind oft sehr anstrengend. [...] Am Theater hast du [...] ganz kurze Informationswege, wenn du was brauchst, oder was wissen musst, dann hast du das gleich parat. In der Schule musst du anrufen und dann musst du warten auf den Rückruf, und und und und und.... Und die Kommunikationswege sind auch immer so sehr schleppend in der Schule. Und da können die Schüler nichts dafür, dass ist eher so ein Problem [...] der Lehrer und Schularbeiter. (Theaterpädagoge⁴ Z: 67 f.)

Da die außerschulischen Angebote meist nachmittags nach dem Unterricht stattfinden und somit zusätzliche Arbeit für die Schüler bedeuten, kommt es oft vor, dass sie zu diesem Zeitpunkt müde, hungrig und unkonzentriert sind, oder aufgrund private Verpflichtungen gar nicht erst erscheinen können (TP, Z 284-297). Dies und die Tatsache, dass die Projekte meist in den gegebenen Räumlichkeiten der Schule, welche natürlich nicht dem Anspruch eines Theaterprobenraumes entsprechen, abgehalten werden, tragen zu einem unsteten Arbeitsklima bei (KOST 2016:). So

⁴ Wird im Folgenden mit TP abgekürzt und bezieht sich auf das entsprechende Interview im Materialanhang

kommt es beispielsweise zu Unterbrechungen durch die Schulklingel, oder von anderen Mitschülern und Lehrern die unwissentlich den Raum betreten. Durch diese Faktoren ist ein stetiger Fortschritt im Probenprozess nicht gewährleistet. (Beobachtungsprotokoll⁵ 23.10.17). Wie bereits erwähnt, nehmen die anleitenden Künstler oder Theaterpädagoge eine andere Rolle als ein Lehrer ein. Dies zwar auf der einen Seite förderlich für die Zusammenarbeit sein, aber dadurch kann es auch dazu kommen, dass die Schüler die Autorität des Spielleiters infrage stellen beziehungsweise diese nicht ernst nehmen.

3 Kompetenzförderung und Theater

In den vorherigen Kapiteln wurde bereits ersichtlich, dass die Förderung verschiedener Kompetenzen ein Bildungsziel des Schultheaters ist und diese mit seinem Potential Verbindung gebracht wird. Im folgenden Kapitel wird nun der Zusammenhang von Bildung und Entwicklung von Kompetenzen und dem Theaterspielen untersucht. Der Fokus liegt hierbei auf den Sozialkompetenzen. Durch die Analyse diverser Wirkstudien zum Thema wird herausgefunden inwiefern, Theater diesen Zielen gerecht zu werden vermag und wie genau dies geschieht.

3.1 Definition von Kompetenzen

Der Begriff Kompetenz ist ein höchst komplexer, über dessen einheitliche Definition sich die Fachwissenschaft nicht einig ist (Friedl-Lucyshyn 2011). Grundlegend verbinden Kompetenzen Wissen und Können. Sie befähigen zur Bewältigung komplexer Problemstellungen und gehen über das bloße Verstehen und Replizieren hinaus, wobei sie aber auch die sozialen Voraussetzungen zum Handlungsvollzug inkludieren (Beer u. Benischek 2011).

In der Pädagogik wird oft auf den Kompetenzbegriff von F.E. Weinert zurückgegriffen.

Dieser definiert ihn als die „bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001: 27 f.)

⁵ Wird im Folgenden mit BP abgekürzt und bezieht sich auf das entsprechende Beobachtungsprotokoll im Materialanhang

Zusammengefasst geht es bei dieser Definition um das Zusammenwirken von drei Hauptkompetenzen. Die erste hiervon sind die fachlichen Kompetenzen, für diese ist der Aufbau eines anwendungsbezogenen Fachwissens nötig. Zweiter Bestandteil sind die methodischen Kompetenzen, diese umfassen das Wissen und die Fähigkeiten, Strategien und Methoden so einzusetzen, dass Handlungsziele effektiv und umfassend erreicht werden. Der dritte Aspekt sind die Anschlusskompetenzen, diese beinhalten den Umgang mit der eigenen Person und anderen, Beispiele hierfür sind Kommunikations-, Konflikt- und Integrationsfähigkeit (Beer u. Benischek 2011). Somit geben Kompetenzen „in dreifacher Hinsicht Auskunft darüber, was jemand kann: im Blick auf seine Kenntnisse, seine Fähigkeiten, damit umzugehen, und seine Bereitschaft, zu den Sachen und Fertigkeiten eine eigene Beziehung einzugehen“ (ebd., 9)

3.1.1 Definition von Sozialkompetenzen

Sozialkompetenzen werden als Handlungskompetenzen definiert, welche ein sozial-kommunikatives Handeln in spezifischen Situationen ermöglichen. Zudem werden sie in der pädagogischen Literatur als „eine personale Vorraussetzung zur Gestaltung von Kommunikationsprozessen in sozialen Beziehungen verstanden“ (Stangl 2018a, 3). Die Kooperationsfähigkeit inklusive Problem- und Konfliktbewältigung, Handlungskompetenz und lebenslange Lernfähigkeit werden als zentrale Aspekte der Sozialkompetenzen benannt, sie gelten als Schlüsselqualifikationen. Ihnen untergeordnet zugehörig sind zudem rhetorische und didaktische Kenntnisse, sowie die Fähigkeiten zur Motivation, Information, Verhandlungsführung und Beratung. Diese Eigenschaften werden durch den Anspruch nach Flexibilität, Dynamik, Kreativität, Innovationsfähigkeit und Entscheidungsfreudigkeit ergänzt. Die Gemeinsamkeit dieser Schlüsselqualifikationen ist, dass sie nicht nur zum Verstehen und Bewältigen von verschiedenen Sachverhalten befähigen, sondern zudem vielfältig anwendbar sind (Stangl 2018a). „Sie fördern ganzheitliche Handlungsfähigkeit, weil sie quantitativ betrachtet übergreifender, zeitlich betrachtet überdauernder Art sind (Stangl 2018a, o.S.). In der Pädagogik werden Sozialkompetenzen zu agentiven und reflexiven Schwerpunkten präzisiert. Diese werden nicht allgemein formuliert, sondern nur für einen spezifischen Situationstyp erworben und bestimmt. Daher ist

eine „konkrete und allgemein anwendbare Definition der Sozialen Kompetenzen unmöglich“ (Wellhöfer 2004, 3). Die Teilfähigkeiten die sich in dem Begriff der Sozialkompetenzen zusammenfinden sind also zahlreich. Es handelt sich deshalb bei den im Folgenden erläuterten Teilkompetenzen nur um eine, für diese Arbeit relevante Auswahl.

Unter den **Sozialen Wahrnehmungskompetenzen** werden die Fähigkeiten, Situationen und Personen, in Bezug auf das persönliche Ziel hin angemessen wahrzunehmen, verstanden. Ein wichtiger Punkt hierbei ist das frühzeitige und sensible Erkennen, Einschätzen und Interpretieren von relevanten Signalen der Situation und der an ihr beteiligten Personen. Die Fähigkeit die eigenen Stimmungen und Gefühle zu steuern und wahrzunehmen, um sie dann situationsangemessen ausdrücken zu können, wird als **Eigenes Selbst- und Stimmungsmanagement** bezeichnet. Diese umfassen das Vermögen die eigene Position hinterfragen zu können, dazu gehört, dass die eigenen negativen Stimmungen, wie Frustration, Ärger oder Langeweile, nicht auf die gegebene Situation übertragen werden, trotz dieser aufgabenorientiert gehandelt und sich zuverlässig und konsistent verhalten wird. Beim Zeigen von Eigeninitiative, der aktiven Durchsetzung der eigenen Meinungen und Interessen gegenüber anderen wird von der Kompetenz der **Aktiven Rolle** gesprochen. Diese ermöglicht es eigene Wünsche und Ideen einzubringen, sich gegen andere durchzusetzen und *Nein* sagen zu können. Die Fähigkeit sich, auf verbaler und nonverbaler Ebene, verständlich auszudrücken, und Signale angemessen zu interpretieren wird als **Kommunikationsfähigkeit** bezeichnet. Bestandteil dieser ist die inhaltlich und sprachlich verständliche Artikulation. Dazu zählt es das Sprachtempo, die Lautstärke, die Gestik, die Mimik und den Blickkontakt der Situation entsprechend passend einzusetzen. Aber auch das Vermögen Gespräche zu beginnen, aufrechtzuerhalten und zu beenden, sowie das Zuhören, Nicht-Unterbrechen, als auch das Erkennen von Inhalts- und Gefühlaspekten von Nachrichten und die angemessene Reaktion auf diese. Die **Konflikt- und Kritikfähigkeit** benennt die Befähigung mit Konflikten situationsangemessen umzugehen und das Äußern und Annehmen-Können von Kritik. Inhalt dieser ist es Konflikte wahrzunehmen und, bezogen auf die Ziele, einzuschätzen und anzugehen. Eine weitere Teilkompetenz ist das **Beziehungsmanagement**, in dessen Fokus das menschliche Miteinander

steht. Es befähigt dazu soziale Kontakte aufzunehmen, aufrechtzuerhalten, eventuell zu vertiefen oder auch abubrechen. Aspekte hierbei sind das offene Sprechen über eigene Emotionen, Interessen und Absichten, sowie anderen gegenüber empathisch zu sein und deren Gefühle, Meinungen, Standpunkte zu akzeptieren. Aber auch das Geben und Akzeptieren von Lob und das Ansprechen von unangenehmen Empfindungen sind Teile dieser Kompetenz. Die letzte Gruppe der hier erläuterten Teilfähigkeiten sind die **Teamkompetenzen**, so werden die Eigenschaften die es ermöglichen aufgaben- und zielorientiert mit den Mitgliedern einer Gruppe zu kooperieren bezeichnet. Zu diesen zählen der zielorientierte Austausch von Informationen, die Integrierung von sich selbst und anderen in ein Team, das Akzeptieren und Anbieten von Hilfe, das Abstimmen mit den anderen Teammitgliedern und das Darstellen der erbrachten Leistung als Ergebnis der Teamarbeit (Stangl 2018b).

Es existiert nicht *die* Sozialkompetenz, vielmehr setzt sie sich aus verschiedenen Teilkompetenzen zusammen, deshalb wird sie kritisch als Regenschirm-Konstrukt bezeichnet, da sich in ihr diese zu einer neuen, komplexen (*Über-*) Fähigkeit vereinen (Wellhöfer 2004).

3.2 Förderung von Sozialkompetenzen durch Theater

Wie bereits ersichtlich wurde, wird dem Theaterspielen von verschiedenen Seiten zugeschrieben, sich positiv auf die Sozialkompetenzen auszuwirken. Auch diverse Wirkstudien der letzten Jahre, welche in Deutschland und Österreich durchgeführt wurden (Binder 2011/ Domkowsky 2011/ Hammerle 2008) legen nahe, dass Theaterspielen bzw. die Theaterpädagogik eine vielversprechende Form der kulturellen Bildung ist, welche unter anderem Sozialkompetenzen fördert (Goldstein, Vincent-Lancrin Winner 2013).

Die Erkenntnisse dieser werden nun genutzt um zu erläutern welche Aspekte von Theaterspielen sich wie auf die Entwicklung von Sozialkompetenzen auswirken können. Betrachtet werden hierbei die im vorherigen Kapitel erläuterten Teilkompetenzen.

Als erstes wird die **Soziale Wahrnehmungskompetenz** betrachtet. Auf diese hat im Besonderen die Rollenarbeit einen großen Einfluss. Für ein realistisches Darstellen eines anderen Charakters ist es nötig sich mit dessen Intentionen, Verlangen,

Motivationen, Überzeugungen und Gefühlen auseinanderzusetzen. Der Spieler sieht die Welt aus Sicht seiner Figur. Das eigene Verständnis darüber wie es anderen geht wird geschult, weil die Gedanken und Gefühle anderer nachvollzogen werden können, ohne sie selbst erleben zu müssen (Winner/Goldstein/Vincent-Lancrin 2013). „Man [...] lernt sich in eine andere Figur reinzudenken und zu gucken wie fühlt sich diese Figur jetzt, wenn sie das macht und wo gehört das zu mir, hab[e] ich mich auch schon mal so gefühlt“ (TP, Z 128-130). Durch das Rollenspiel wird das Bewältigen von spielerisch-fiktiven Phantasiesituationen gefördert, in welchen sich mit den Widersprüchen zwischen personalen Ich-Ansprüchen, Anforderungen der Umwelt und der Begrenztheit der eigenen operativen Möglichkeiten auseinandergesetzt wird. Auf diese Weise wird auch ein Perspektivwechsel geübt. Im Spielen probieren Kinder Verhaltensweisen aus, sie erfahren sich selbst und den anderen. Wenn sie sich in Geschichten hineinversetzen, sie nacherleben und –spielen können sie die Gefühle in dieser Situation nachspüren, Alternativen ausprobieren und testen wie sich ihr Verhalten auf ihre Mitspieler auswirkt und welche Gefühle dadurch ausgelöst werden. Dadurch lernen sie, wie Sozialverhalten funktioniert beziehungsweise funktionieren kann. Dies erfolgt durch die im Beobachten und Spielen erfahrenen Fremdwahrnehmungen (Hammerle 2008). Durch die Differenz, die der Spieler zu einer Rolle erleben kann, lernt er, sich selbst anders wahrzunehmen. Mit der Fülle an Erfahrungen und die Einblicke in die Gefühlswelt der Rolle kann gelernt werden, die Handlungshintergründe anderer besser zu verstehen und sie selbstbezogen zu interpretieren (Domkowsky 2011).

Das **Eigene Selbst- und Stimmungsmanagement** kann durch das Theaterspielen gefördert werden. Dies geschieht, da man sein eigenes Verhalten in einem Theaterprozess mitunter regulieren muss. Jeder einzelne Spieler muss aufmerksam sein damit eine konzentrierte Arbeitsatmosphäre herrschen kann. Dies ist wichtig, da ein Darsteller auf der Bühne nicht nur seinen Körper unter Kontrolle haben muss, sondern auch seine Gedanken und seine gezeigten Emotionen (Domkowsky 2011). Sie müssen „unangenehme Gefühle aushalten können, obwohl man jetzt unbedingt gern lieber spielen oder zappeln möchte, was aber nicht geht hinter der Bühne“ (TP, Z 106-108). Theater im Bildungskontext funktioniert nur in der Gruppe und sobald einer der Teilnehmer aus dieser durch unkonzentriertes oder störendes Verhalten

ausbricht hat es Konsequenzen auf den ganzen Prozess. Dies bekommen die Schüler mit und reflektieren es auf ihre eigenen Verhaltensweisen, da sie sehen, was so ein Verhalten für Folgen hat (Domkowsky 2011).

Die Kompetenz der **aktiven Rolle** kann beim Theaterspiel auf verschiedene Art und Weise weiterentwickelt werden. Wie bereits beschrieben kann die positive Rückmeldung des Publikums nach einer Vorstellung, beispielsweise in Form von Applaus, kann ein selbstbestimmtes Auftreten des Spielers in der Öffentlichkeit fördern, da dieser Anerkennung bekommt und sich seiner eigenen Leistung bewusst wird (Binder 2011). Durch das im Theaterspiel so wichtige Ausprobieren, welches einen Einfluss auf viele der hier betrachteten Teilkompetenzen hat, lernen Kinder wie sich verschiedene Verhaltensweisen auf eine Situation auswirken können (Hammerle 2008). „Sie erleben welchen Einfluss es hat, wenn sie aktiv mitentscheiden oder wenn sie sich zurückziehen.“ (Hammerle 2008, 168). Durch das Experimentieren mit Auseinandersetzungen in einem konsequenzfreien Rahmen kann es zu einem sichereren Auftreten in Konfliktsituationen und einem Sinken der sozialen Angst kommen. Die beim Spiel gemachten Erfahrungen dienen als Übung für ähnliche Situationen die im Alltag auftreten können. Hierdurch können eigene Hemmungen überwunden und Befürchtungen widerlegt werden (Domkowsky 2011). Für die Auseinandersetzung mit dem Medium Theater ist es unabdingbar, dass die Theaterschaffenden geistig und kreativ präsent sind. Es besteht die Notwendigkeit sich einzubringen und mitzuwirken, womit die Mitgestaltung eine Anforderung die das Theaterspielen an die Spieler richtet ist. Durch diese erforderliche, aktive Mitarbeit lernen sie das Einbringen, Ausdrücken und auch Durchsetzen eigener Gedanken und Ideen in einem Gruppenarbeitsprozess (Domkowsky 2011). Durch den Schutzraum des Theaters, in dem es kein Richtig und Falsch gibt, werden die Teilnehmer mit der Zeit immer mutiger darin sich einzubringen und eigene Ideen und Kritiken zu äußern (TP, Z. 111-120)

Die gemeinsame Bewegung und der körperliche Kontakt, der beim Theaterspielen entsteht, dient dem Beziehungsaufbau und verbessert hierdurch die **Kommunikationsfähigkeit** (Binder 2011). Förderlich für deren Ausbildung ist auch das Besprechen, Diskutieren, das Einbringen von Veränderungsvorschlägen und das gemeinsame Beraten über den Probenprozess in der Gruppe, welches unabdingbar für diesen ist. Hierbei lernen die Schüler einander zuzuhören und für alle verständlich

auszudrücken (Liebau et al 2009). Im Rollenspiel können durch ausprobieren verbale und nonverbale Kommunikationswege ausgebaut werden (Hammerle 2008). Die Sprache selbst ist ein wichtiger Faktor beim Theaterspiel, Sprechtraining ist daher ein fester Bestandteil der Proben, durch dieses entwickelt sich die Artikulation des Spielers. Es wird gelernt in einem angemessenen Tempo, verständlich, klar und frei zu sprechen (Domkowsky 2011).

Als nächstes wird nun die Auswirkung von Theater auf die **Konflikt- und Kritikfähigkeit** betrachtet. „Theaterspiel erfordert die Fähigkeit sich verantwortlich in Bezug zum Ensemble und dem gesamten künstlerischen Werk zu sehen. Dies fördert und fordert sowohl Konfliktfähigkeit als auch Kompromissbereitschaft.“ (Binder 2011, 20). Durch das Zusammengehörigkeitsgefühl in der Gruppe, fällt es ihnen leichter Feedback und Kritik zu geben als auch zu erhalten. Durch den geschützten Raum, den das Theater bietet, können sie sich mit Gefahren und Bedrohungen auseinandersetzen und ihre Handlungen in dieser Situation erproben ohne dass es Konsequenzen nach sich zieht. Durch dieses Ausprobieren von Konflikten und deren Lösungen, wird dazu angeregt eigene Problemlösungsstrategien zu überdenken, welche dann unbewusst auf eigene Verhaltensweisen im Alltag übertragen werden können, so dass diese neu gewertet und eingeordnet werden (Hammerle 2008).

Ein weiterer Faktor von Rollenarbeit und dem Arbeiten in Gruppen auswirkt, ist das **Beziehungsmanagement**. Durch das Hineinversetzen in eine Figur gewinnt man einen Eindruck von der Gefühlswelt dieser. Das Nachfühlen der Emotionen anderer, kann die eigene Empathie fördern (Winner/Goldstein/Vincent-Lancrin 2013). „Theater und Spiel können Identitätsentwicklung und Selbstreflexion fördern, indem sie die Überprüfung eigener Erfahrungen, Denk- und Verhaltensmuster in der ganzheitlichen künstlerischen Transformation ermöglichen“ (Göhnmann 1999, 66). Durch das gegenseitige Unterstützen im Probenprozess und dem Miteinander-Arbeiten, welches beim Theaterspielen in vielen Situationen notwendig ist, lernen die Teilnehmer, positive Beziehungen zu anderen aufzubauen (Domkowsky 2011). Bei der gemeinsamen Arbeit im Ensemble wird „Verbindlichkeit, Solidarität, Aufeinandergehen, Toleranz und Akzeptanz der anderen Meinung und Person [...] selbstverständlich geübt.“ (Sting 2005, 143). Kinder, die ein Problem damit haben Lob anzunehmen, weil sie es vielleicht aufgrund problematischen familiären Verhältnissen nicht kennen, können dies beim Theaterspielen lernen. Sie werden sich der eigenen

Leistung bewusst, wenn sie bei einer Vorstellung auf der Bühne stehen, das Erprobte zeigen und am Ende dafür Applaus bekommen (TP, Z 355-358). Das Lernen, andere zu loben kann entwickelt sich in den Gruppengesprächen durch das Erhalten und Geben von Feedback (Liebau et al 2009).

Wie ersichtlich wird, geschehen viele der positiven Auswirkungen des Theaterspiels durch den vorausgesetzten Gruppenarbeits-Charakter. Demzufolge hat es einen großen Einfluss auf die **Teamkompetenzen** der Teilnehmenden. In ihrer Diplomarbeit mit dem Thema: „Zur Entwicklung sozialer Kompetenzen als Nebeneffekt des Theaterspielens bei Kindern“ beschreibt L. Hammerle den Gruppenentwicklungsprozess von Theatergruppen wie folgt:

„Jeder hat seine Rolle, die ein wichtiger Teil des Ganzen ist. Gemeinsam haben sie ein Ziel. Durch die Verantwortung jedes Einzelnen für sich selbst und für die Gruppe erfahren sie ein Zusammengehörigkeitsgefühl und wie wichtig es ist, füreinander da zu sein. Dies entsteht im Laufe der Proben von ganz alleine und steigert sich bis zum Ende. Alle müssen sich arrangieren und zusammenhalten, das ist das Besondere am Wesen der Theatergruppe und an den Prozessen die darin stattfinden.“ (Hammerle 2008, 167)

Durch das gemeinsame Spielen, Arbeiten und Ausprobieren lernen die Teilnehmer die Kraft der Gruppe kennen. In dieser wird gelernt sich anzupassen und rücksichtsvoll miteinander umzugehen, diese Erfahrungen werden von den Spielern in ihre Alltagswelt übertragen. (Hammerle 2008). Zudem kommt es zu einem Bewusstsein darüber wie wichtig es ist zuverlässig zu sein, da die Anwesenheit aller im Probenprozess wichtig ist. Der gemeinschaftliche Prozess ein Theaterstück auf einer Bühne zu präsentieren zeigt den Spielern zum einen, dass das Ziel, einer erfolgreichen Aufführung, nur erreicht werden kann, wenn man zusammenarbeitet und zum anderen welches Potential in einer solchen Arbeitsweise liegt. Es ist erforderlich, dass sich jeder Teilnehmer in das Ensemble integriert, sich anpasst, und Kompromisse eingeht, da die Gruppe nur gemeinsam agieren kann (Domkowsky 2011).

Abschließend muss noch erwähnt werden das die Wirkung die das Theaterspielen auf Sozialkompetenzen hat stark von der Arbeitsweise des Spielleiters abhängig ist. Er ist es der entscheidet wie frei oder eingeschränkt das Mitspracherecht in den Gruppen ist und wie die Proben ablaufen. Zudem kann sich

das Lernpotential des Theaterspielens erst im Laufe eines längeren Probenprozesses voll entfalten und somit dauert es einige Zeit bis sich die Auswirkungen die es eventuell auf das Verhalten hat, zeigen (Binder 2011). Des Weiteren ist es schwer alle Prozesse die beim Theaterspielen passieren greifbar zu machen. Einige der erläuterten Annahmen lassen sich nur schwer empirisch Prüfen, da es sich um kognitive Prozesse handelt, welche sich nicht immer beobachten lassen und unsichtbar geschehen (Hammerle 2008). Zu beachten ist auch, dass es zu den genannten Auswirkungen kommen kann, aber nicht muss (Domkowsky 2011).

3.3 Zusammenfassung der Zwischenergebnisse

In dieser Arbeit konnte bisher erläutert werden, was unter Kunstform des Theaters zu verstehen ist und in welcher Form dieses an Schulen in Deutschland stattfindet. Schultheater existiert als ein Unterrichtsfach, weil dem Theater ein besonderes Bildungspotential zugeschrieben wird. Durch den Prozess des Theaterspielens soll Schülern geholfen werden, gesellschaftlich positiv gewertete Handlungsweisen und Fähigkeiten zu erwerben (Linck 2005). Zudem heißt es, dass Theaterspielen eine moderne, ganzheitliche Form des Lernens ist, in welcher eine Kompetenz- und Qualifikationsvermittlung stattfindet (Richter 2005). Dass das Theaterspiel diesen ihm zugeschriebenen Bildungswirkungen gerecht werden kann, hat sich im letzten Kapitel gezeigt. Dies beruht darauf, dass Theater eine soziale Kunstform ist, die von Interdisziplinarität geprägt ist. Die besondere Arbeitsweise beim Theater, welche die Arbeit in Gruppen, einen gegebenen Schutzraum des konsequenzfreien Ausprobierens und das Hineinversetzen in andere Rollen bietet, hat das Potential zur Ausbildung, Förderung und Entwicklung der Sozialkompetenzen der Spieler. Somit ist ein fester Platz in den Lehrplänen vieler Bundesländer gerechtfertigt. Theater ist also der ganzheitlichen Bildung zuträglich und wirkt sich positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung, kreative Arbeit und schulische Leistung aus (Der Kunstkoordinator). Dennoch ist es momentan der Fall, dass Theater als Unterrichtsfach zum Großteil nur an der Oberstufe von Gymnasien stattfindet (Valentin 2013). Deswegen stellt sich die Frage, weshalb das Bildungspotential von Theater nicht auch vermehrt an anderen Schulformen genutzt wird. Insbesondere an Förderschulen wird Theater

als Unterrichtsfach nicht praktiziert und auch außerhalb des Unterrichts gibt es an diesen Schulen nur wenige Angebote.

Diese Tatsache und die bis jetzt gewonnen Erkenntnisse dieser Arbeit führen zu der Fragestellung, welche Auswirkungen das Theaterspielen auf die Sozialkompetenzen von Lernförderschülern haben kann und durch welche Methoden es möglich ist, eine Förderung dieser zu erreichen. Dieser komplexen Frage wird mithilfe einer qualitativen Untersuchung an einer Schule zur Lernförderung nachgegangen.

4 Qualitative Untersuchung eines außerunterrichtlichen Schultheaters

4.1 Methodisches Vorgehen innerhalb der Untersuchung und deren Verlauf

Der Untersuchungsgegenstand dieses qualitativ empirischen Forschungsprozesses ist die Theatergruppe der *Schule Grünau – Schule zur Lernförderung*, die im Rahmen eines Ganztagesangebots⁶ stattfindet. Das Besondere an dieser Gruppe war die Tatsache, dass sie sich aus Schülern, die bereits im letzten Jahr Teil der Gruppe waren, sowie aus neuen Teilnehmern zusammensetzte. Somit konnten sowohl Lang- als auch Kurzeitwirkungen von Theaterspielen beobachtet werden⁷. Der Ablauf der Untersuchung sah es ursprünglich vor, dass nur eine teilnehmende Beobachtung innerhalb der Proben geplant war, welche von der Autorin dieser Arbeit durchgeführt werden sollte. Seit dem Schuljahr 2016/17 hospitierte sie in den Proben und assistierte dem anleitenden Theaterpädagogen. Die Beobachtungen sollten sich über zehn bis zwölf Wochen erstrecken und im September 2017 beginnen. Hierbei sollte das Verhalten der Gruppenteilnehmer dokumentiert werden, um daraus zu schließen, ob es mit der Zeit zu einer Veränderung desselben kommt. Anfangs konnte dieses Vorhaben auch umgesetzt werden. Von Anfang November bis Ende Dezember sind die Proben der Gruppe jedoch ausgefallen. Dies hatte verschiedene Gründe, wie die Verhinderung des Anleitenden Theaterpädagogen durch

⁶ Im Folgenden wird das Wort *Ganztagesangebot der Einfachheit halber zu GTA abgekürzt*

⁷ Die Namen der Schüler wurden anonymisiert und werden hier zur leichteren Verständlichkeit mit Buchstaben und Zahlenkombinationen abgekürzt. Die Schüler, die bereits Teil der Gruppe waren sind A1, A2 und A3, die neuen Mitglieder B1, B2, B3 und B4

berufliche Verpflichtungen und Krankheit, schulinterne Termine, Feiertage, ein technisches Problem im Schulgebäude und eine falsche Meldung im Vertretungsplan (BP 13.11.-18.12.17). Dieser Ausfall stellte ein Problem für die Untersuchung dar, weil der praktische Teil dieser bis Ende des Jahres 2017 abgeschlossen werden sollte. Anfang Dezember, als noch nicht ersichtlich war, dass so viele Proben ausfallen würden, wurde das methodische Vorgehen der Untersuchung überarbeitet. Statt einer teilnehmenden Beobachtung sollten nun teilstandardisierte Leitfadenterviews mit dem anleitenden Theaterpädagogen, den drei Teilnehmern, welche bereits im letzten Jahr die Theatergruppe besucht hatten, und deren Klassenlehrer, geführt werden. Dieses Vorhaben konnte nur bedingt umgesetzt werden, da durch den Ausfall bedingt keine Interviewtermine mit den Schülern organisiert werden konnten und der Klassenlehrer aus persönlichen Gründen nicht verfügbar war. Als diese Tatsachen Mitte Dezember feststanden, wurde sich dazu entschlossen, den Fokus der Arbeit zu erweitern. Dieser sollte nicht mehr auf der Entwicklung der Sozialkompetenzen der Gruppenteilnehmer allein liegen, sondern auch auf der Thematik des Schultheaters und der besonderen Bildungswirkung von Theater. Schlussendlich setzt sich diese Untersuchung aus der begonnenen teilnehmenden Beobachtung und einem Interview mit dem anleitenden Theaterpädagogen zusammen.

4.1.1 Das teilstandardisierte Leitfadenterview

Das teilstandardisierte Leitfadenterview, welches am 08. Januar 2018 durchgeführt wurde, diente zum einen dazu, eine Einschätzung des Theaterpädagogen über die Charakterisierung der einzelnen Gruppenmitglieder zu erhalten. Zum anderen sollte hierdurch ein Einblick auf die Arbeitsweise und Zielsetzung innerhalb des Probenprozess ermöglicht werden.

In der qualitativen Sozialforschung dienen qualitative Interviews vor allem der Vorbereitung von standardisierten Erhebungen. Hierbei gibt es verschiedene Interviewmethoden, welche alle unterschiedlichen Zwecken dienen. Die Auswahl der Methode beeinflusst die Forschungsergebnisse. Der Begriff des Leitfadenterviews dient als Oberbegriff dafür, auf welche Art und Weise das Interview geführt wird. Hierbei wird ein Leitfaden erstellt, welcher ein unterschiedlich starkes Strukturierungsniveau aufweist. Bei der teilstandardisierten Variante hat der Leitfaden ein

breites Spektrum von mehr oder weniger ausführlichen Vorgaben, welche einen verschiedenen Grad an Flexibilität aufweisen (Helfferrich 2005). Diese Methode wurde für diese Arbeit ausgewählt, um sowohl Informationen zu ausgewählten Themen wie dem methodischen Vorgehen und der Zielsetzung in den Proben zu erhalten, als auch den nötigen Freiraum für die Erläuterung der eigenen Meinungen und Beobachtungen des Theaterpädagogen, über die Gruppenprozesse und ähnliches zu geben. Das Interview wurde mit der Aufnahmefunktion eines Smartphones aufgenommen und anschließend wortwörtlich transkribiert, wobei alle im Gespräch genannten Namen anonymisiert wurden. Dieses Interview wurde mit dem sechs-stufigen pragmatischen Auswertungsverfahren nach Mühlfeld 1981 ausgewertet. In dieser werden zunächst die relevanten Antworten markiert und anschließend in ein Categorieschema eingeordnet, damit eine innere Logik zwischen den Einzelinformationen hergestellt werden kann (Mayer 2013). Die letzten beide Schritte, in denen ein Text zur inneren Logik und eine Auswertung erstellt werden, wurden in dieser Untersuchung nicht vollzogen, d.h. es erfolgte keine Zusammenfassung der aus dem Interview gefilterten, relevanten Informationen. Diese finden sich stattdessen in den verschiedenen Teilen dieser Arbeit wieder.

4.1.2 Die teilnehmende Beobachtung

Die Beobachtungen wurde an zwei Probesterminen durchgeführt, während und nach diesen protokolliert und anschließend digitalisiert. Ihr Ziel war es, das Verhalten der Gruppenmitglieder zu dokumentieren, um so Rückschlüsse auf die Ausprägung ihrer Sozialkompetenzen ziehen zu können. Hierbei sollte vor allem das Verhalten von den drei Teilnehmern, die schon zum zweiten Mal Teil der Gruppe sind, mit dem der neuen Mitglieder verglichen werden. Die teilnehmende Beobachtung ist eine Methode der Feldforschung, durch die angestrebt wird, Erkenntnisse über das Verhalten und das Handeln einzelner Personen oder einer Gruppe zu gewinnen, um so Aussagen darüber treffen zu können, wie sich Menschen in ihrer sozialen Umwelt verhalten, treffen zu können. Dabei ist der Untersuchende selbst Teil des beobachteten sozialen Systems, darf aber weder direkt noch indirekt das Verhalten beeinflussen. Die Beobachtungen können erst nach deren Abschluss schriftlich fixiert werden, da ein gleichzeitiges Beobachten und Protokollieren dem eigentlichen Sinn der teilnehmenden Beobachtung zuwiderläuft (Mayring 2002).

4.3 Auswertung der Untersuchung

4.3.1 Rahmenbedingungen des Ganztagesangebot Theater

Die Besonderheit der untersuchten Theatergruppe ist, dass sie mit Schülern einer Schule zur Lernförderung durchgeführt wird. Schüler, bei denen ein Förderbedarf durch ein förderpädagogisches Gutachten festgestellt wurde, sind „unter normalen schulischen Rahmenbedingungen nicht in der Lage [...], die Lernfortschritte zu erzielen, die gesellschaftlich als normal erwartet werden.“ (Staatsministerium für Kultus 2005, 29). An eine so genannte Sonderschule werden sie geschickt, wenn ein hoher Förderbedarf vorliegt, d.h. sie wegen umfänglicher, langdauernder und schwerwiegender Lernprobleme Hilfe und Unterstützung benötigen und das Lernen überwiegend nur zieldifferent erfolgt. Um dies festzustellen, werden unter anderem folgende Aspekte der Schüler beurteilt: die Wahrnehmung und Wahrnehmungsverarbeitung, die soziale Einbindung, das Erleben und Verhalten, sowie die Handlungskompetenzen und Aneignungsweisen. Wie in Kapitel 3.2 *Förderung von Sozialkompetenzen durch Theater* erläutert, sind dies durchaus Faktoren, auf welche Theaterspielen einen Einfluss nehmen und diese somit fördern kann.

Jeweils zum Anfang des Schuljahres können die Schüler entscheiden, welches Ganztagesangebot sie besuchen möchten. Diese sind unterrichtsergänzende Lern- und Freizeitangebote, welche seit dem Jahr 2005 durch den Freistaat Sachsen gefördert werden (Servicestelle Ganztagesangebote o.J.). Sie dienen zur Erweiterung des „Spektrum[s] an Möglichkeiten den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule ganzheitlich umzusetzen.“ (ebd., o.S.).

Das GTA fand Montagnachmittag von 13.50 bis 15.00 Uhr an der *Schule Grünau – Schule zur Lernförderung* im sogenannten Entspannungsraum, der gleichzeitig auch Lehrerlounge ist, statt. Im Schuljahr 2017/18 wurde das Theater GTA zum zweiten Mal von einem Theaterpädagogen des *Theatrium Leipzig Grünau* geleitet. Er wurde von einer Projektassistenz, welche gleichzeitig hospitierte und die hier aufgeführte Untersuchung durchführte, bei den Proben unterstützt. Im letzten Schuljahr wurde eine moderne, humorvolle Version des Märchens Rotkäppchen inszeniert. Als neue Inszenierung war, auf Wunsch der Teilnehmerinnen, ein Märchen-

Mash-up, in welchem mehrere Nebenfiguren aus bekannten Märchen auftreten, geplant. Im Laufe des Probenprozesses wurde sich jedoch von diesem Thema verabschiedet, da sich die Teilnehmer nicht mehr wohl damit fühlten. Stattdessen wurde an einem Stück mit dem Arbeitstitel *Ein Tag vor der Glotze* gearbeitet (BP 08.01.18). Inhalt dessen waren verschiedene Fernsehformate, und zwar eine Nachrichtensendung, eine Koch-Show, ein Musikvideo und eine Werbesendung (BP 15.01.18). In diesen wurde auf verschiedene schulinterne Personen, Themen und Anliegen Bezug genommen. Premiere des Stückes sollte am 12. Mai 2018 anlässlich des Sportfestes der Schule sein.

Von den insgesamt ursprünglich sieben Mitgliedern der Gruppe haben bereits drei im letzten Schuljahr an dem GTA teilgenommen (A1, A2, und A3). Alle Teilnehmer besuchten dieselbe Klassenstufe. Alle Schülerinnen waren zwischen zwölf und 14 Jahren alt und besuchten die 7. Klasse. Zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Arbeit waren nur noch die Schüler A1, A2, A3, B2 und B3 feste Mitglieder der Gruppe. Schüler B1 konnte aufgrund von privaten Verpflichtungen die Gruppe nicht mehr besuchen, bei B4 stand es noch nicht fest, ob sie in der Gruppe bleiben kann (BP 08.01.18 u.15.01.18).

Die Proben haben einige Wochen nach Beginn des Schuljahres 2017/18 angefangen. Von Anfang November bis Ende Dezember 2017 konnten aufgrund verschiedener organisatorischer Probleme und krankheitsbedingtem Ausfall keine Proben stattfinden (BP 13.11.-18.12.17).

4.3.2.Charakterisierung der Gruppe

Im Folgenden wird die Gruppe charakterisiert, um einen Einblick sowohl in die Verhaltensweisen der einzelnen Schüler, als auch in die Dynamik und das Zusammenwirken in der Gruppe zu erlangen. Hierdurch soll zudem ersichtlich werden, inwiefern sich das Verhalten der alten gegenüber den neuen Gruppenmitgliedern unterscheidet und diese beeinflusst. Die Charakterisierung des Theaterpädagogen dient dazu, seine Methoden, Arbeitsweisen und Ansichten kennenzulernen, um dann daraus schließen zu können, wie diese die Schüler und die Entwicklung deren Sozialkompetenzen beeinflussen kann. Abschließend wird die Assistenz des Theaterprojektes vorgestellt und ihr Verhältnis zur Gruppe beschrieben.

4.3.2.1 Die Gruppenmitglieder und die Gruppendynamik

Die Schülerin A1 war zum zweiten Mal Teil der Theatergruppe. Im letzten Stück Rotkäppchen spielte sie den Jäger. Sie war ein quirliges Mädchen und wollte unbedingt wahrgenommen werden. Das spiegelte sich darin wieder, dass sich ihre Stimme fast überschlug, wenn sie versuchte etwas zu erzählen, da es für sie in diesem Moment sehr wichtig war, ihre Idee oder ihren Gedanken mitzuteilen (BP 23.10.17). Teilweise spielte sie erwachsen, ohne sich dessen bewusst zu sein. Sie hatte eine gute Auffassungsgabe und war sehr kreativ, konnte jedoch kaum stillsitzen. (TP, Z 146-153). Dieses Verhalten hatte sich jedoch seit dem letzten Schuljahr stark verbessert (TP, Z 89-91). Sie bemühte sich sehr, Anweisungen, die ihr gegeben wurden, möglichst genau umzusetzen. Wenn sie über etwas verärgert war oder das Gefühl hatte, jemand hat sie geärgert oder ungerecht behandelt, reagierte sie oft sehr intensiv, wurde laut oder verließ den Raum. Es dauerte dann einige Zeit, bis sie sich wieder beruhigt hatte (BP 15.01.18.). Sie war sehr zuverlässig, kam immer pünktlich zu den Proben, fehlte nie unentschuldigt und übte auch außerhalb der Probenzeiten weiter an ihrem Text (BP 18.12.17). Sie und B2 seien nach eigenen Angaben beste Freundinnen (BP 08.01.2018).

A2 war zusammen mit A3 eines der Zugpferde der Gruppe. Im letzten Stück spielte sie den Wolf im Märchen Rotkäppchen. Sie hatte geringere Entwicklungsprobleme als andere Teilnehmerinnen in der Gruppe. Dies zeigte sich darin, dass sie sehr gut verstehen und abstrahieren konnte und zudem sehr kreativ war. Der anleitende Theaterpädagoge glaubte nicht, dass sie auf eine Förderschule gehört. Das Besondere bei ihr war, dass sie die anderen Gruppenmitglieder ermahnte und zu Ordnung und Ruhe rief, wenn diese störten (TP, Z 138-145). Das praktische Arbeiten lag ihr mehr als das Vorlesen von Texten und sie fragte danach, die Szenen spielen zu können. (BP 23.10.17). Anweisungen, die ihr gegeben wurden, setzte sie sehr gut um. Wenn andere störten, reagierte sie teilweise genervt (06.11.2017). Auch sie fehlte nie unentschuldigt in den Proben.

Auf Schülerin A3 traf ähnliches zu. Sie spielte Rotkäppchens Großmutter im Stück des letzten Schuljahres. Auch sie war eine der treibenden Kräfte innerhalb der Gruppe und fehlte sehr selten und nie unentschuldigt. Ihr Abstraktionsvermögen und Verstehen war gut ausgebildet und sie gab viel kreativen Input in die Gruppe.

Sie ermahnte andere Teilnehmer, wenn diese den Arbeitsprozess störten oder ablenkten. (TP, Z 138-145). Ihre Ideen waren oft sehr hilfreich und gut in das Stück integrierbar. Teilweise war sie jedoch sehr abgelenkt und konnte sich kaum auf das, was im Moment geschah, konzentrieren und lenkte durch ihr albernes Verhalten Andere ab. Andererseits agierte sie oft auch sehr besonnen und bemühte sich, die Anweisungen umzusetzen, auch wenn es ihr teilweise schwerfiel (BP 06.11.17). Wenn dem so war, nahm sie diese nicht ernst und zog sie mit Absicht ins Lächerliche. Es war ihr wichtig, dass die Gruppe vorankommt (BP 23.10.17).

Über Schülerin B1 ist zu sagen, dass sie sich sehr verschlossen gab. Sie schien sich zu langweilen. Sie bekam das, was um sie herum geschah jedoch mit und konnte Dinge, die gesagt wurden Wort für Wort wiedergeben (TP, Z 190-195). Ihr fiel es leicht, sich in ihre Figur, die einer Großmutter, hineinzusetzen. Wenn Andere störten, saß sie meist schweigend daneben und beteiligte sich nicht an deren Verhalten. Generell saß sie teilweise abseits der Anderen (BP 06.11.17). Sie zeigte nicht viel Eigeninitiative, setzte aber an sie gestellte Anforderungen gut um. Von anderen Mitgliedern der Gruppe wurde im Verlaufe der Beobachtungen mitgeteilt, dass B1 aufgrund privater Verpflichtungen nicht weiter an den Proben teilnehmen konnte (BP 08.01.18).

Aussagen über Schülerin B2 zu treffen, gestaltete sich schwierig, da sie nur zu den ersten beiden Proben im Schuljahr anwesend war und dann über einen längeren Zeitraum hinweg fehlte, bis sie wieder zur Gruppe stieß. Sie selbst lenkte die Anderen nicht ab, ließ sich aber schnell ablenken (TP, Z 203-204). Der anleitende Theaterpädagoge fasste ihr Verhalten wie folgt zusammen: „Wenn [sie] kein Störfaktor hat, ist sie sehr, sehr konzentriert [...] und versteht auch alles. Sobald jemand neben ihr sitzt, der ein bisschen rumalbert oder irgendetwas macht, steigt sie sofort drauf ein und kann sich nicht mehr konzentrieren.“ (TP, Z 204-208) Sie entwickelte jedoch auch eigenständige Ideen, hatte aber Probleme, diese für alle verständlich auszudrücken (BP 08.01.18).

Das Mädchen B3 hatte die größten Probleme, sich zu konzentrieren und bei der Sache zu bleiben. Sie „hat eine Auffassungsgabe von ungefähr 30 Sekunden, danach ist sie weg, was Aufnahme betrifft, Aufnahmefähigkeit aber auch Ausgabefähigkeit.“ (TP, Z 170-172) Sie lenkte die Anderen ab, ohne sich dessen bewusst zu

sein und strebte nach dem Zuspruch der anderen Teilnehmer. Wenn sie beispielsweise selbst eine Übung durchführen sollte, hielt sie stets Ausschau nach den Anderen und deren Reaktion auf sie. Sie gab sich Mühe, an sie gerichtete Anweisungen umzusetzen. Dies fiel ihr jedoch schwer und sie verlor schnell die Lust daran. Zudem war es ihr nicht angenehm, zu lange im Mittelpunkt zu stehen (BP 06.11.17). Teilweise konnte sie ihr Verhalten nur schwer steuern. In einer Probe war sie beispielsweise mitten in einer Übung zur Figurenarbeit aufgesprungen, zu ihrem Rucksack gegangen, holte eine Deo-Flasche heraus und sprühte ein anderes Gruppenmitglied für ca. eine halbe Minute ein. Als sie darauf angesprochen und nach dem Grund für ihr Verhalten gefragt wurde, antwortete sie, dass es aus Versehen gewesen sei und ihr leidtäte. Dennoch war dieses Verhalten keine böse Absicht (TP, Z 180-189; BP 06.11.17)). Von allen Gruppenmitgliedern hatte sie den höchsten Förderbedarf (TP, Z 205-207).

Die letzte zu charakterisierende Schülerin ist B4. Sie konnte sich oft nur schwer konzentrieren (TP, Z 155). Sie wollte unbedingt verstanden werden, hatte manchmal aber Probleme, sich klar und verständlich auszudrücken und deswegen das Gefühl, nicht verstanden zu werden. Deswegen geht sie sicher, dass alles was sie sagt, so verstanden wird wie sie es meinte. (TP, Z 166-169). Sie vermochte es Gefühle sehr gut schauspielerisch und alleine durch ihre Mimik auszudrücken, ohne zu übertreiben oder die Gefühle ins lächerliche zu ziehen. Sie war froh, dass sie ein Teil der Gruppe sein durfte. Zudem war sie sehr hilfsbereit, was sich unter anderem darin zeigte, dass sie zum Beispiel von sich aus anbot, den Text für eine andere Schülerin, die nicht zur Probe kommen konnte, mitzunehmen. (BP 23.10.17). B4 verfügte über eine hohe soziale Intelligenz und konnte die Gefühle anderer sehr gut einschätzen und machte darauf aufmerksam, wenn es einem anderen Gruppenmitglied nicht gut ging (TP, Z 156-158). Dadurch, dass sie mehr mit Anderen und deren Wohlbefinden beschäftigt war, hatte sie wenig Beziehung zu sich selbst (TP, Z 163-165). Sie hatte jedoch kein Problem damit, ihre Bedürfnisse zu äußern und teilte mit, wenn sie beispielsweise hungrig oder müde war. (BP 23.10.17). Als der Theaterpädagoge in einer Probe angeboten hatte, dass die Schüler, wenn es ihnen nicht gut ging, den Raum verlassen können, um sich auszuholen oder zu beruhigen, war sie die Erste, die dies wahrnahm (TP, Z 158-163). Dies tat sie, indem sie mitteilte, dass sie jetzt unruhig werde und toben gehen müsse und daraufhin den Raum

verließ. Es war unsicher, ob sie ein Teil der Gruppe bleiben konnte, da sie aufgrund gesundheitlicher Einschränkungen regelmäßig von der Schule abgeholt werden musste und dies für die Probezeiten durch ihre Mutter unter Umständen nicht realisiert werden konnte (BP 15.01.18).

Generell ist die Gruppe sehr dynamisch und aktiv (TP, Z 267). Wenn ein Einzelner unruhig und abgelenkt war, übertrug sich dieses Verhalten oft auf die Anderen, so dass die Konzentration der Gruppe schnell verloren ging (BP 23.10.17). In der Gruppe herrschte jedoch ein großes kreatives Potential. Immer wieder entwickelten die Mitglieder neue Ideen zur Umsetzung des Stückes und der Drang, diese mitzuteilen, war groß. Dadurch passierte es aber häufig, dass sich die Teilnehmer einander ins Wort fielen und nicht abwarteten, bis es angebracht war zu reden (BP 15.01.18). Nichtsdestotrotz war zu sehen, dass es die Gruppenmitglieder wahrnahmen, dass so ein Verhalten dem Arbeitsprozess nicht förderlich war, weswegen sie sich gegenseitig zur Ruhe ermahnten. Insgesamt herrschte zudem ein hoher Bewegungsdrang. Es fiel den meisten schwer, still sitzen zu bleiben, wenn beispielsweise das Textbuch gemeinsam vorgelesen wurde. Sie wollten die Dinge viel lieber ausprobieren, weil das Vorlesen ihnen nicht immer leichtfiel. (BP 23.10.17; 06.11.17). Der Theaterpädagoge und die Assistenz mussten die Pläne für die Proben flexibel halten und, abhängig von der Gefühlslage und dem Verhalten der Gruppe, bereit sein, diese spontan zu ändern (TP, Z 273-278).

4.3.2.2 Der Theaterpädagoge

Der Theaterpädagoge, welcher die Gruppe zum zweiten Mal anleitete, ist hauptberuflich Schauspieler und Regisseur und in gewissem Sinne zufällig Theaterpädagoge geworden (TP, Z 12-13). Nach seinem Schauspielstudium besuchte er verschiedene Theaterpädagogik-, Theaterunterrichts-Workshops, um sich in diesem Feld weiterzubilden. Für ihn ist das Besondere an der Theaterpädagogik, dass er dabei zusehen kann, wie sich Kinder und Jugendliche immer weiter in ihren schauspielerischen Fähigkeiten verbessern und an ihren Aufgaben wachsen. Der Beruf des Theaterpädagogen gibt ihm laut eigener Aussage das Gefühl, das Richtige zu tun (TP, Z 15-20). Das Ganztagesangebot Theater an der *Schule zur Lernförderung Leipzig* leitet er im Rahmen seiner Tätigkeit am *Theatrium Leipzig Grünau*, einem Kinder- und Jugendtheater.

In seiner Arbeitsweise ist es ihm wichtig, den Kindern einen Schutzraum zu bieten. Neuen Mitgliedern in der Theatergruppe gibt er deswegen gleich zu Beginn Folgendes mit auf den Weg: „Wenn jetzt die Tür zu geht, gibt es kein Falsch und kein Richtig mehr und alles was hier passiert, bleibt in diesem Raum.“ Durch diesen Schutz möchte er ihnen das nötige Selbstvertrauen geben, den Mut zu haben, ihm als Gruppenleiter zu sagen, wenn ihnen etwas nicht gefällt. Zudem möchte er geduldet werden und fordert die Schüler auf, frei zu sprechen, ohne dass sie sich vorher melden müssen (TP, Z 110-121; 232-233). Seine Rolle als Theaterpädagoge in der Gruppe sieht er wie folgt:

„Bei der Gruppe ist es tatsächlich so, vor allem dieses Jahr, dass ich gemerkt habe [...] dass ich mich fühle wie der große Bruder der die kleinen Schwestern alle erziehen muss, zur Ordnung rufen muss, trotzdem noch Autorität hat und ihnen was beibringen will. Die Grenze zwischen Rezipient und Lehrer hat sich da ein Stück weit verschoben, was [...] in einer anderen Schule problematisch fände [...]. Was ich aber da an der Förderschule relativ gut finde.“ (TP, Z 236-243)

Die Ziele die er in der Theaterarbeit verfolgt sind es den Teilnehmern der Gruppe durch Lob und Bestärkung zu zeigen, dass sie gut sind in dem was sie tun und dass sie etwas können. Hierdurch sollen sie Selbsterfahrung sammeln und ihr Selbstbewusstsein gestärkt werden, da er der Meinung ist, dass sie dies an der Förderschule, die sie besuchen, zu selten gesagt bekommen. Zudem möchte er sie durch das Theaterspielen aus ihrem Alltag herausholen (TP, Z 50-53). Er möchte, dass die Kinder nach einer Aufführung stolz auf sich sind und Zuspruch von Mitschülern, Lehrern und ihren Eltern bekommen (TP, Z 81-83). Für den Theaterpädagogen ist es wichtig, dass die Gruppe auf ihn hört und er ihnen sein Verhalten erklärt, wenn er sie zur Ordnung rufen muss. Dies geschieht sobald die Freiheit eines Mitspielers durch einen anderen eingeschränkt, es gefährlich oder unangemessen laut in der Gruppe wird. Die Gruppenmitglieder sollen verstehen, weshalb ihr Verhalten in diesem Moment unangemessen war, da sie ihre Emotionen teilweise nicht gut steuern können und von ihrem eigenen Verhalten überrascht sind (TP, Z 248-257).

4.3.2.3 Die Assistenz

Genau wie der Theaterpädagoge begleitete die Assistenz die Gruppe an der Schule zur Lernförderung bereits zum zweiten Mal. Im letzten Schuljahr fand dies im Rahmen eines Praktikums am *Theatrium Leipzig Grünau* statt und in diesem Jahr im

Rahmen der vorliegenden Untersuchung. Ihre Aufgaben innerhalb der Gruppe bestanden darin, den Theaterpädagogen in seiner Arbeit zu unterstützen, d.h. unter anderem Regieanweisungen zu dokumentieren, selbst Übungen anzuleiten und das gemeinsame Vorgehen in den Proben mit zu planen. Im letzten Schuljahr ist die Assistenz für ein Gruppenmitglied, welches nicht zuverlässig zu den Proben erschienen ist und deswegen die Gruppe verlassen musste, eingesprungen. So kam es dazu, dass sie gemeinsam mit den drei übrigen Mitgliedern das Stück Rotkäppchen in der namengebenden Rolle gespielt hatte. Hierdurch hat sie ein gutes, vertrauensvolles Verhältnis zu den Mitgliedern.

4.3.3 Strukturell-didaktischer Aufbau der Proben

Am Anfang der Probe, nachdem alle Schüler angekommen sind, wurde sich zunächst in der Gruppe zusammengesetzt und jeder hatte die Möglichkeit, zu erzählen, wie es ihm ging und was tagsüber oder seit der letzten Probe passiert ist. Damit wurden die Kinder aus ihrem Schulalltag abgeholt. Danach erzählte der Spielleiter, wie der Plan für die anstehende Probe aussah. Die Teilnehmer hatten die Möglichkeit, Wünsche zu äußern, was sie gerne tun würden. Diese wurden entweder direkt berücksichtigt oder, sofern sie in der aktuellen Probe nicht umsetzbar waren, in einer der nächsten eingebaut. Wichtigste Regel sowohl in dieser ersten Runde als auch während der gesamten Probe war, einander zuzuhören und nicht zu unterbrechen, wenn jemand anderes spricht.

Danach wurden einige theatrale Erwärmungsspiele durchgeführt, um die Konzentration zu steigern, den Körper wach zu bekommen und den Einstieg in die Probe zu erleichtern. Waren diese beendet, wurde mit der Stückarbeit begonnen.

In jeder der Proben gab es verschiedene Schwerpunkte, an denen gearbeitet wurde. Diese bestimmten das Vorgehen im Hauptteil. Wie dieser aussehen konnte, wird in den folgenden Beispielen beschrieben.

In einer der ersten Proben für das diesjährige Projekt wurden mit den Schülern zunächst Ideen für die Geschichte und die Figuren, die darin vorkommen sollten, entwickelt. Dazu wurde gemeinsam überlegt, welche Märchennebenfiguren es gibt, welche Charaktereigenschaften diese haben könnten und was ihr Motiv sein könnte, eine Hauptfigur sein zu wollen. Als Einstieg in die Figurenarbeit diente eine der

nächsten Proben, in der es darum ging, auszuprobieren, wie es möglich ist, Gefühle gestisch und mimisch umzusetzen. Um dies zu erreichen, sollten die Teilnehmerinnen mit verschiedenen vorgegeben Emotionen durch den Raum laufen und diese darstellen. Sie wurden dabei immer wieder aufgefordert, die Übung ernst zu nehmen und sich Situationen vorzustellen, in denen sie sich entsprechend fühlen würden. Bei aufkommenden Problemen der Schüler, diese Aufgabe umzusetzen, wurde ihnen individuell geholfen und auf sie eingegangen.

In einer der weiteren Proben haben die Schülerinnen den Anfang des Textbuches bekommen. Dieses wurde gemeinsam gelesen und aufkommende Fragen zum Inhalt oder Aussprache bzw. Bedeutung verschiedener Wörter beantwortet. Schwierige Worte wurden gemeinsam geübt, wobei sich jeder daran versuchen konnte, auch wenn es sich nicht um den Text der eigenen Figur handelte. Dies diente gleichzeitig als Sprachübung. Als die Entwicklung der Charaktere im Mittelpunkt stand, wurde den Teilnehmern vom Theaterpädagogen ein Angebot gemacht, in welcher Art und Weise diese laufen und reden könnten. Er arbeitete mit jedem Teilnehmer einzeln und forderte dazu auf, ihn ganz genau zu beobachten und zu versuchen, es ihm nachzumachen. Dabei wurde ihnen immer wieder nahegelegt, die Sache ernst zu nehmen, dabei zu bleiben und es wirklich zu versuchen. Wenn es hierbei zu größeren Ablenkungen seitens der anderen Schüler kam, beispielsweise durch Gelächter oder Reinrufen, wurden sie ermahnt, jenen gegenüber, die gerade etwas ausprobierten, fair zu sein und ihnen die Chance zu geben, sich konzentrieren zu können. Nachdem jede Teilnehmerin an ihrer Figur gearbeitet hatte, wurde die erste Szene, in der alle Charaktere ihren ersten Auftritt hatten und zum ersten Mal aufeinandertrafen, geübt. Wurden die Schülerinnen zu unruhig oder fingen sie an reinzureden, wurden sie immer wieder ermahnt. Änderte sich dieses Verhalten nicht, wurde die Probe unterbrochen und an die Schüler appelliert, dass bei einem solchen Verhalten keine Inszenierung stattfinden könne.

War dieser Hauptteil der Probe vorbei, wurde bei ausreichender Zeit eine Entspannungsübung, beispielsweise eine Traumreise, durchgeführt. Danach wurden die Schülerinnen daran erinnert und gebeten, ihren Text zu lernen und auch außerhalb der Proben an den erarbeiteten Dingen zu üben. Abschließend fand eine Verabschiedung statt und der Spielleiter und die Assistenz werteten im Anschluss die Probe gemeinsam aus und besprachen gemeinsam das weitere Vorgehen.

Der Theaterpädagoge arbeitete in einer Art und Weise, dass die Anweisungen klar, deutlich und leicht verständlich gegeben wurden. Ideen und Vorschläge der Gruppe wurden, wenn die Probensituation es zuließ, angehört und flossen meist auch mit in die Stückentwicklung ein. Immer wieder wurden die Gruppenmitglieder positiv bestärkt und gelobt.

4.4 Umsetzung pädagogischer Ziele innerhalb der Theatergruppe

Die Umsetzung der pädagogischen Ziele innerhalb der Theatergruppe war stark von der Arbeitsweise des Spielleiters geprägt. Durch diese wurde es ermöglicht, wesentliche Potentiale des Theaterspielens auszunutzen. Durch den kreativen Freiraum und das Mitspracherecht, was den Gruppenmitgliedern gewährt wurde, wurde deren Kommunikationsfähigkeit gefördert. Sie lernten einander zuzuhören, andere aussprechen zu lassen und ihre eigene Idee verständlich auszudrücken. Diese Arbeitsweise unterstützte zudem die Ausbildung der eigenen aktiven Rolle, da die Teilnehmer über die meisten Aspekte der Umsetzung des Theaterstückes mitentscheiden konnten und das Recht hatten, dem Spielleiter zu widersprechen. Da diese Entscheidungen und Ideen und somit auch sie selbst ernst genommen wurden, wird es ihnen in Zukunft leichter fallen, eigene Meinungen einzubringen. Diese Kompetenz wurde weiterhin durch das ständige Loben und Bestärken gefördert, da sie dadurch an Selbstvertrauen gewinnen konnten. Dies geschah nicht zuletzt dadurch, dass sie sich ihrer eigenen Leistung bei der Vorstellung ihres Stückes durch den Zuspruch des Publikums bewusst wurden (TP, Z 355-365). In den Proben lernten sie ihre eigenen Gefühle für diesen Zeitraum zu kontrollieren und negative Gefühlen nicht ausbrechen zu lassen, da sie wissen, dass dies den Probenprozess störte und Konsequenzen, welche die ganze Gruppe betrafen, nach sich zog. Durch das gemeinsame Arbeiten in der Gruppe, in welcher alle das gleiche Maß an Mitspracherecht hatten, wurde die Teamfähigkeit der einzelnen Gruppenmitglieder gefördert. In dieser speziellen Gruppe zeigt sich dies darin, dass die Mitspieler Acht aufeinander geben und sich gegenseitig ermahnen, wenn jemand stört.

4.5 Auswertung der Ergebnisse

In dieser Untersuchung hat sich gezeigt, dass sich das Verhalten einiger Gruppenmitglieder verbessert hat. Zu erkennen ist dies vor allem bei den Schülern, die schon im letzten Jahr Teil der Gruppe waren. Schülerin A1 beispielsweise ist viel ruhiger geworden und kann ihr Verhalten besser kontrollieren, als es noch im letzten Schuljahr der Fall war. Zudem haben sie und Schülerin A2 sich auch außerhalb der Proben zusammengesetzt und schwierige Textpassagen geübt, obwohl ihnen dies nicht leichtfiel. A1, A2, und A3 waren die Mitglieder die am meisten die Anderen auf ihr unruhiges Verhalten aufmerksam gemacht haben. Die lässt sich darauf zurückführen, dass sie im Verlaufe ihres längeren Probenprozesses immer mehr bewusst geworden ist, wie wichtig die Zusammenarbeit in der Gruppe ist, damit ein Stück entstehen kann. Alle drei hatten kein Problem damit, ihre eigenen Ideen einzubringen, Dinge und Figuren auszuprobieren und ihre Meinung zu äußern. Die anderen Gruppenmitglieder taten sich mit diesen Dingen schwerer und hatten größere Angst davor, etwas falsch zu machen. Dieses Selbstvertrauen der Schüler A1, A2, und A3 innerhalb der Gruppe lässt sich unter anderem auf die Arbeitsmethoden des anleitenden Theaterpädagogen zurückführen. Das Besondere an diesem Projekt ist auch das Verhältnis des Leiters zu den Schülern. Dieses unterscheidet sich stark von dem, welches die Schüler zu ihren Lehrern haben, da die Form der Autorität eine andere ist, sie von ihm nicht bewertet werden und ihn duzen (TP, Z 232-233). Generell unterstützt diese Arbeitsweise, in welcher Wert auf Lob, Bestärkung und Mitsprachrecht gelegt wird, die positiven Effekte die das Theaterspielen auf die Sozialkompetenzen haben kann. Diese Erkenntnisse decken sich mit den Ergebnissen von verschiedenen, zuvor bereits erwähnten Studien, wie der von R. Domkowsky (2011) und der von L. Hammerle, welche auch das Thema der Auswirkungen von Theater hatten. Die Auskommen unterscheiden sich jedoch in verschiedenen Details, da sich die Prozesse die beim Theaterspielen passieren, nur schwer greifbar gemacht werden können (Hammerle 2008).

Es lässt sich nicht sagen, welche dieser in der Gruppe geschehenen Entwicklungen sich auf das Theaterspielen allein zurückzuführen lassen. Die Proben finden nur einmal wöchentlich und teilweise nicht regelmäßig statt. Wie der Alltag in der Familie und Schule dieser Kinder aussieht und welchen Einfluss dieser hat und in welcher

Wechselwirkung diese mit dem Theaterspielen steht, konnte in dieser Untersuchung nicht erkenntlich gemacht werden. Auch die schwierigen äußeren Umstände der Untersuchung, die sich einige Mal geändert haben, lassen kein eindeutiges Ergebnis zu. Dafür hätte die Beobachtung über einen längeren Zeitraum stattfinden müssen, da die Auswirkungen von Theater Zeit benötigen, um sich im Sozialverhalten der Spieler zu manifestieren. Des Weiteren wäre es sinnvoll gewesen von Anfang Interviews mit den Teilnehmern, dem anleitenden Theaterpädagogen und dem Klassenlehrer durchzuführen. Dadurch hätte man einen besseren Überblick über die Charaktere und Verhaltensweisen der Teilnehmer erhalten und einen Einblick in die Selbsteinschätzung der Schüler gewonnen.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Das Ziel dieser Arbeit bestand darin, herauszufinden, wie sich Theaterspielen auf die Entwicklung der Sozialkompetenzen von Schülern auswirkt. Im Fokus stand hierbei das Schultheater. Es zeigte sich, dass Theaterspielen den ihm zugeschriebenen Bildungswirkungen gerecht werden kann und diese sich durch die Zusammenarbeit mit außerschulischen Theater-Experten verstärken können.

Theaterspielen kann sich also durch die besonderen Prozesse die hierbei stattfinden, durchaus einen Einfluss auf die Entwicklung von Sozialkompetenzen haben.

Diese Prozesse sind vor allem die Arbeit in Gruppen, das Einbringen eigener Ideen, das Ausprobieren in einem geschützten Raum und die Rollenarbeit. Inwiefern diese Aspekte ihre Wirkung zeigen können ist von der Arbeitsweise des Spielleiters abhängig. Wenn der Theaterpädagoge positiv bestärkend arbeitet, auf ein gutes Miteinander Wert legt und die Wünsche und Ideen der Teilnehmer ernst nimmt, kann Theaterspielen sein volles Potential entfalten und viele verschiedene Kompetenzen der Spieler fördern.

Eine Frage, die sich im Verlauf dieser Arbeit gestellt hat, ist, warum Theater als Unterrichtsfach, wo es doch nachweislich so viele Vorteile mit sich bringen kann, nicht auch vermehrt an Grund-, Real-/Ober-, Haupt- und Förderschulen angeboten wird. Kindern aus bildungsfernen Schichten, mit Lerndefiziten und/oder auffälligem Verhalten können genauso, wenn nicht sogar noch mehr als Gymnasiasten, von den positiven Effekten, die Theater auszulösen vermag profitieren. Dafür benötigt

es jedoch gut ausgebildete Theaterpädagogen, die bereit sind, sich mit einer Zielgruppe mit besonderen Ansprüchen auseinander zu setzen. Zudem müssen hierfür die Kommunikationswege zwischen Schulen und Kooperationspartnern vereinfacht, sowie die räumlichen Bedingungen in den Schulgebäuden verbessert werden.

Abschließend soll noch gesagt werden, dass es für viele Schulen eine Aufwands- und Kostenfrage ist, Theater-Angebote zu etablieren, aber denke das sich dies lohnt. Auch wenn ein Theaterprojekt einige Zeit in Anspruch nimmt und nicht immer alles so klappt, wie es geplant war, so überwiegen die positiven Auskommen diesen Umständen. Theaterspielen zeigt Kindern, was sie alles können und wie andere Menschen denken und was entstehen kann, wenn man in einer Gruppe zusammenarbeitet. Und nichts ist schöner für einen Spielleiter oder, wie in diesem Fall, seine Assistenz, Kinder zu sehen, die nach einer Vorführung stolz auf das sind, was sie gemeinsam erschaffen haben und dies von der positiven Reaktion des Publikums wiedergespiegelt wird.

6 Quellenverzeichnis

Die Grundprinzipien des kreativen Denkens: Konvergierendes Denken - creffective. Online verfügbar unter <https://www.creffective.de/de/2011/12/die-grundprinzipien-des-kreativen-denkens-konvergierendes-denken/>, zuletzt geprüft am 31.01.2018.

Beer, Rudolf (Hg.) (2011): Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis. [Information für Lehrer/innen]. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Österreichischen Schulwesens. Graz: Leykam. Online verfügbar unter http://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/bist_vs_sek1_kompetenzorientierter_unterricht_2011-03-23.pdf, zuletzt geprüft am 16.01.2018.

Beer, Rudolf; Benischek, Isabella (2011): Aspekte kompetenzorientierten Lernens und Lehrens. In: Rudolf Beer (Hg.): Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis. [Information für Lehrer/innen]. Graz: Leykam, S. 5–28.

Binder, Ricarda (2011): „auch Mensch“ + Theaterpädagogik = Mensch. Oder: Was hat Theaterpädagogik mit Selbstbestimmung zu tun? Abschlussarbeit im Rahmen der Abschlussarbeit zur Theaterpädagogin BuT. Theaterwerkstatt Heidelberg, Heidelberg, zuletzt geprüft am 30.01.2018.

Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hg.) (1999): EigenSinn&Eigenart. Kulturarbeit von und mit Menschen mit Behinderung. Remscheid: Schriftenreihe der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung.

Der Kunstkoordinator des Landes Baden-Württemberg (1990): Kunstkozeption des Landes Baden-Württemberg. Stuttgart.

Domkowsky, Romi (2011): Theaterspielen - und seine Wirkungen. Dissertation. Universität der Künste Berlin, Berlin. Fakultät Darstellende Kunst.

Duden (2018): Duden | Mi-me-sis | Rechtschreibung, Bedeutung, Definition, Synonyme, Herkunft. Online verfügbar unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Mime-sis>, zuletzt aktualisiert am 02.02.2018, zuletzt geprüft am 02.02.2018.

Friedl-Lucyshyn, Gabriele (2011): Vorwort. In: Rudolf Beer (Hg.): Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis. [Information für Lehrer/innen]. Graz: Leykam, S. 3.

Göhnmann, Lars (1999): Der Weg ist das Ziel. In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hg.): EigenSinn&Eigenart. Kulturarbeit von und mit Menschen mit Behinderung. Remscheid: Schriftenreihe der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung, S. 63–73.

Goldstein, Thalia R.; Vincent-Lancrin, Stéphan; Winner, Ellen (2013): Art for art's sake? The impact of arts education. Paris: OECD (Educational research and innovation). Online verfügbar unter http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/art-for-art-s-sake_9789264180789-en#page1.

Hammerle, Laura (2008): Zur Entwicklung sozialer Kompetenzen als Nebeneffekt des Theaterspielens bei Kindern. Diplomarbeit. Leopold-Franzens-Universität, Innsbruck.

Fakultät für Bildungswissenschaften. Online verfügbar unter <http://www.dein-spielraum.at/wp/wp-content/uploads/2014/04/DIPLOMARBEIT-FERTIG.pdf>, zuletzt geprüft am 07.09.2017.

Helfferrich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>.

Hentschel, Ulrike (2005): Das Theater als moralisch-pädagogische Anstalt? Zum Wandel der Legitimation von der Pädagogik des Theaters zur Theaterpädagogik. In: Hans-Walther Leonhard, Eckart Liebau und Michael Winkler (Hg.): Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule. Unter Mitarbeit von Eckart Liebau, Leopold Klepacki, Dieter Linck, Andreas Schröer und Jörg Zierfas. Weinheim: Juventa (Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung), S. 31–52.

Hilliger, Dorothea (2016): Springend und rennend die Schule verändern? Zum Entwicklungspotential von Kooperationsprojekten zwischen Theater und Schulen. In: Camilla Schlie und Sascha Willenbacher (Hg.): »Eure Zwecke sind nicht unsre Zwecke«. Zur Kooperationspraxis zwischen Theater und Schule im Berliner Modellprojekt »JUMP & RUN«. 1., Aufl. Bielefeld: transcript (Theater, 64), S. 107–125.

Jahn, Maria; Lorenz, Thomas: Ganztagsangebote in Sachsen. Von der Idee zum Konzept – Eine Praxisbroschüre. Hg. v. Servicestelle Ganztagsangebote Sachsen. Online verfügbar unter <http://www.sachsen.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/Sachsen/LSDokumente/Von%20der%20Idee%20zum%20Konzept.pdf>, zuletzt geprüft am 04.01.2018.

Klepacki, Leopold (2005): Die Geschichte des Schultheaters in Deutschland. In: Hans-Walther Leonhard, Eckart Liebau und Michael Winkler (Hg.): Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule. Unter Mitarbeit von Eckart Liebau, Leopold Klepacki, Dieter Linck, Andreas Schröer und Jörg Zierfas. Weinheim: Juventa (Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung), S. 9–30.

Klepacki, Leopold; Linck, Dieter (2012/2013): Schule und Theater. Hg. v. Kulturelle Bildung Online. Online verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/schule-theater>, zuletzt geprüft am 26.12.2017.

(KMK) Kultusministerkonferenz (16.11.2006): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) im Fach Darstellendes Spiel, zuletzt geprüft am 30.12.2017.

KOST- Kooperation Schule und Theater in Sachsen (2016): Umfrage zum Stellenwert des Darstellenden Spiels und zur Situation des Schultheaters an sächsischen Schulen. Hg. v. KOST- Kooperation Schule und Theater in Sachsen. Dresden. Online verfügbar unter http://www.kost-sachsen.de/wp-content/uploads/2016/10/Umfrage_KOST_final.pdf, zuletzt geprüft am 12.01.2018.

Landesverband Theater in Schulen (LV.TS), Rheinland Pfalz (o.J.): Theater AG vs. Fach DS | Landesverband Theater in Schulen. Online verfügbar unter http://www.ts-rlp.de/?page_id=141, zuletzt geprüft am 14.01.2018.

Leonhard, Hans-Walther; Liebau, Eckart; Winkler, Michael (Hg.) (2005): Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule. Unter Mitarbeit von Eckart Liebau, Leopold Klepacki, Dieter Linck, Andreas Schröer und Jörg Zierfas. Weinheim: Juventa (Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung).

Liebau, Eckart; Klepacki, Leopold; Zierfas, Jörg (Hg.) (2009): Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule. Weinheim: Juventa-Verl. (Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung).

Linck, Dieter (2005): Das Drama des Spielers. In: Hans-Walther Leonhard, Eckart Liebau und Michael Winkler (Hg.): Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule. Unter Mitarbeit von Eckart Liebau, Leopold Klepacki, Dieter Linck, Andreas Schröer und Jörg Zierfas. Weinheim: Juventa (Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung), S. 87–98.

Maasen, Sabine; Nassehi, Armin; Saake Irmhild; Wolbring Tobias (Hg.): Soziale Welt 32. Jahrgang.

Mayer, Horst O. (2013): Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung. 6., überarb. Aufl. München: Oldenbourg (Sozialwissenschaften 10-2012). Online verfügbar unter <http://www.oldenbourg-link.com/isbn/9783486706918>.

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5., überarb. und neu ausgestattet Aufl. Weinheim u.a.: Beltz (Beltz Studium : Erziehung und Bildung).

Mühlfeld, Claus: Auswertungsprobleme offener Interviews. Unter Mitarbeit von Heidi Krüger, Norbert Lampert und Paul Windolf. In: Sabine Maasen, Armin Nassehi, Saake Irmhild und Wolbring Tobias (Hg.): Soziale Welt 32. Jahrgang, S. 325–352.

Richter, Anne (2009): "Der Mensch [...] ist nur da ganz Mensch wo er spielt" Schulen mit Theaterprofil. In: Wolfgang Schneider (Hg.): Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung. Bielefeld: transcript (Theater, 9), S. 159–172.

Rustler, Florian (2011): Die Grundprinzipien des kreativen Denkens: Konvergierendes Denken. Online verfügbar unter <https://www.creaffective.de/de/2011/12/die-grundprinzipien-des-kreativen-denkens-konvergierendes-denken/>, zuletzt geprüft am 31.01.2018.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2005): Lehrplan Gymnasium. Künstlerisches Profil. Hg. v. Sächsisches Staatsministerium für Kultus. Online verfügbar unter https://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/784_lp_gy_kuenstlerisches_profil_2009.pdf, zuletzt geprüft am 16.12.2017.

Sauer, Ilona (2009): Theater und Schule. Eine Studie! Ein Modell? In: Wolfgang Schneider (Hg.): Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung. Bielefeld: transcript (Theater, 9), S. 18–38.

Schlie, Camilla; Willenbacher, Sascha (Hg.) (2016): »Eure Zwecke sind nicht unsre Zwecke«. Zur Kooperationspraxis zwischen Theater und Schule im Berliner Modellprojekt »JUMP & RUN«. 1., Aufl. Bielefeld: transcript (Theater, 64). Online verfügbar unter <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=4403971>.

Schneider, Wolfgang (2005): Theater für Kinder und Jugendliche. Beiträge zu Theorie und Praxis. Hildesheim u.a.: Olms (Medien und Theater, N.F., 6).

Schneider, Wolfgang (Hg.) (2009): Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung. Bielefeld: transcript (Theater, 9).

Schröer, Andreas (2005): Erziehungswissenschaftliche Anschlüsse an das Schultheater. In: Hans-Walther Leonhard, Eckart Liebau und Michael Winkler (Hg.): Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule. Unter Mitarbeit von Eckart Liebau, Leopold Klepacki, Dieter Linck, Andreas Schröer und Jörg Zierfas. Weinheim: Juventa (Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung), S. 53–68.

Servicestelle Ganztagesangebote: Der Ganzttag in Sachsen. Ganzttag in Sachsen – Konsolidierung und qualitativer Ausbau. Online verfügbar unter <http://www.sachsen.ganztageig-lernen.de/der-ganzttag-sachsen>, zuletzt geprüft am 04.01.2018.

Staatsministerium für Kultus (2005): Handbuch zur Förderdiagnostik. Handlungs- und Arbeitsgrundlage zum Verfahren zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs. Hg. v. Sächsischen Staatsinstituts für Bildung und Schulentwicklung. Online verfügbar unter https://www.schule.sachsen.de/download/download_bildung/foerderdiagnostik.pdf, zuletzt geprüft am 24.01.2018.

Stangl, Werner (2018b): Messung und Diagnose der Sozialen Kompetenz. Hg. v. [werner stangl]s arbeitsblätter. Online verfügbar unter <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/SOZIALE-KOMPETENZ/SozialeKompetenzDiagnose.shtml>, zuletzt geprüft am 18.01.2018.

Stangl, Werner (2018a): Soziale Kompetenz - Pädagogische Sicht. Hg. v. [werner stangl]s arbeitsblätter. Online verfügbar unter <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/SOZIALE-KOMPETENZ/SozialeKompetenzLernen.shtml>, zuletzt geprüft am 17.01.2018.

Sting, Wolfgang (2005): Spiel-Szene-Bildung. Zum Verhältniss von künstlerischer Praxis und ästhetischer Bildung. In: Hans-Walther Leonhard, Eckart Liebau und Michael Winkler (Hg.): Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule. Unter Mitarbeit von Eckart Liebau, Leopold Klepacki, Dieter Linck, Andreas Schröer und Jörg Zierfas. Weinheim: Juventa (Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung), S. 137–148.

Taube, Gerd (2012/2013): Theater und Kulturelle Bildung. Hg. v. Kulturelle Bildung Online. Online verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/theater-kulturelle-bildung>, zuletzt geprüft am 26.12.2017.

Valentin, Katrin (2013): Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Theater. Empirische Ergebnisse für die Fachdebatte und hilfreiche Reflexionen für die Praxis: Waxmann Verlag GmbH. Online verfügbar unter <https://books.google.de/books?id=zSabdaZiTogC>.

Weinert, Franz E. (Hg.) (2002): Leistungsmessungen in Schulen. 2., unveränd. Aufl., Dr. nach Typoskript. Weinheim u.a.: Beltz (Beltz Pädagogik).

Wellhöfer, Peter R. (2004): Schlüsselqualifikation Sozialkompetenz. Theorie und Trainingsbeispiele. Stuttgart: Lucius & Lucius (UTB, 2516).

7 Materialanhang

7.1 Interview mit dem anleitenden Theaterpädagogen

Projekt Befragung des anleitenden Theaterpädagogen des GTA

ID TP

Interviewerin Jenny Pohle

Datum 08.01.2018

1 I: Dann fangen wir mit der Aufnahme an. Die Aufnahme wird dann transkribiert
2 und dein Name wird verfremdet, das heißt man weiß nicht wer du bist.
3 Wie du ja weißt geht es in meiner Arbeit um das Thema Theater und Sozial-
4 kompetenzen und wie Theater Sozialkompetenzen fördern kann oder ob es
5 das überhaupt tut, und dazu möchte ich erst ein paar Eckdaten von dir erfah-
6 ren.

7

8 TP.: Ja.

9

10 I: Erst einmal, warum bist du Theaterpädagogin geworden?

11

12 TP: Theaterpädagogin bin ich zufällig geworden, ich bin da reingewachsen über
13 viele Jahre. Ich habe mir das vorher nicht vorstellen können, dass ich das
14 machen könnte, hab dann aber die Jahre mitgekriegt das es mir persönlich
15 was gibt. Wenn man zuschauen kann mit den Kids, mit den Jugendlichen
16 oder hier im Theatrum mit den Älteren wie die besser werden, wie die an
17 sich selber, an ihren Aufgaben wachsen macht schon großen Spaß. Und der
18 Beruf des Theaterpädagogen, ausgeklammert aus dem Bereich Theater, gibt
19 einem halt sofort das Gefühl was Richtiges zu tun oder sagen wir einmal das
20 Richtige zu tun. Ja.

21

22 I: Bist du hauptberuflich Theaterpädagogin?

23

24 TP: Nein. Hauptberuflich bin ich Schauspieler und Regisseur.

25

26 I: Welche Ausbildung hast du in dem Bereich gemacht? Also hast du eine spe-
27 zielle Ausbildung zum Theaterpädagogen gemacht?
28

29 TP: Ich habe ein Schauspielstudium gemacht und habe dann verschiedenste
30 Theaterpädagogik-, Theaterunterrichts-Workshops gemacht. Bundesweit,
31 genau, ganz viele.
32

33 I: Wo arbeitest du quasi neben der GTA die du anleitest und neben der Schule?
34

35 TP: Also festangestellt bin ich im Theatrium in Leipzig und nebenher arbeite ich
36 noch als freier Regisseur und Schauspieler in Leipzig, in Halle, in Dresden,
37 in Berlin, ja.
38

39 I: Wie bist du zur Arbeit an dieser Schule gekommen?
40

41 TP: Das war... Ich habe hier am Theatrium ursprünglich die Stelle von <Name>
42 übernommen, und die hat die GTA an der Förderschule geleitet, deswegen
43 habe ich die natürlich mit übernommen und habe dann festgestellt das mir
44 diese Kids da sehr, sehr am Herzen liegen und das ich da unbedingt weiter-
45 machen wollte.
46

47 I: Ja, da kommen wir gleich zur nächsten Frage. Was magst du denn beson-
48 ders an der Arbeit in und an Schulen?
49

50 TP: Ganz besonders mag ich es, vor allem an der Förderschule, die Kinder aus
51 ihrem Alltag rauszuholen und über Lob und Bestärkung denen einzupflanzen,
52 dass sie gut sind in dem was sie machen, dass sie was können, dass sie
53 ganz viel Selbsterfahrung sammeln und mitkriegen: „Ja, ich bin ein cooler
54 Mensch“, weil das viel zu selten, und vor allen Dingen an Förderschulen hö-
55 ren sie viel weniger das sie großartig sind.
56

57 I: Bist du auch noch an anderen Schulen aktiv?
58

59 TP: Ich war an anderen Schulen aktiv, zum einen an der Freien Schule, auch in
60 Grünau, was ein ganz anderes Arbeiten war und hier am Haus, am Theater
61 haben wir natürlich auch des Öfteren Workshops mit verschiedenen Schulen.
62 Genau. Aber hauptsächlich ist meine GTA-Arbeit an der Förderschule.

63

64 I: Und was ist für dich der größte Unterschied zwischen der Arbeit an einer
65 Schule im Gegensatz zu der Arbeit hier am Theatrium mit Jugendgruppen?

66

67 TP: Der größte Unterschied ist... die Kommunikationswege mit der Schule sind
68 oft sehr anstrengend. Die haben natürlich einen fetten Zeitplan, aber das
69 wäre immer so wünschenswert, dass es so einfach wäre wie hier, aber das
70 geht halt nicht. Also hier am Theater hast du einfach ganz kurze Wege, ganz
71 kurze Informationswege, wenn du was brauchst, oder was wissen musst
72 dann hast du das Gleich parat. In der Schule musst du anrufen und dann
73 musst du warten auf den Rückruf und und und und und. Und die Kommuni-
74 kationswege sind auch immer so sehr schleppend in der Schule. Und da kön-
75 nen die Schüler nichts dafür, dass ist eher so ein Problem der, na wie sagt
76 man's... der ja, der Angestellten da, der Lehrer und Schularbeiter.

77

78 I: Was sind die theaterpädagogischen Ziele die du in der Theatergruppe an der
79 Förderschule erreichen möchtest?

80

81 TP: Genau dasselbe wie letztes Jahr. Strahlende Augen nach einer gelungenen
82 Vorstellung in einer rappendvollen Aula. Ganz viel Schulterklopfen von den Mit-
83 schülern, von den Lehrern, von den Eltern. Ich habe mich letztes [Schul-]
84 Jahr sehr gefreut das von allen Spielern auf der Bühne Eltern da waren, weil
85 das nicht ganz klar war vorher. Was erwarte ich mir noch? Was letztes Jahr
86 sehr gut funktioniert hat, ist die Arbeit miteinander, untereinander, also Stich-
87 wort Respekt und Wertschätzung, für die Mitspieler, für das Stück für die Ar-
88 beit die man da leistet. Und... wenn ich zum Beispiel an ein Mädchen denke
89 das [...] [A1]. heißt die war ..., sie ist immer noch sehr quirlig, und immer
90 noch sehr durcheinander, aber im Vergleich zum Anfang der GTA letztes
91 Jahr hat sich das schon wahnsinnig gebessert. Genau. Aber da macht es halt

92 wie gesagt, an der Förderschule macht es den größten Spaß zu sehen wie
93 sie an sich selber wachsen.

94

95 I: Da passt meine nächste Frage auch schon dazu und zwar welche Wirkung
96 hat deiner Meinung nach Theaterspielen auf die Kinder und durch welche
97 Mittel werden die den erreicht?

98

99 TP: Das ist eine sehr gute Frage. Das ist ganz unterschiedlich. Was ich aus mei-
100 ner Erfahrung heraus sagen kann, Theater hat immer eine positive Auswir-
101 kung auf den Menschen. Den meisten Spielern oder Kindern ist das gar nicht
102 so bewusst, aber, wenn man gut beobachten kann, was man im Schauspiel,
103 und da ist es egal ob Theaterpädagogik oder professionelles Theater, muss
104 man gut beobachten können. Und sei es so Soft Skills die sie ausbilden im
105 Sinne von besser Lesen oder Textverständlichkeit, durch arbeiten mit einer
106 Rolle oder sei es unangenehme Gefühle aushalten können, obwohl man jetzt
107 unbedingt gern lieber spielen oder zappeln möchte, was aber nicht geht hin-
108 ter der Bühne. Was noch? Und Theater... viele Kinder, vor allem an der För-
109 derschule, kriegen zum ersten Mal wirklich mit was es bedeutet einen Schutz-
110 raum zu haben, so. Die meisten haben den Zuhause nicht, in der Schule
111 nicht, aber im Theater sind die halt völlig geschützt. Und das ist auch so ein
112 ganz wichtiges Ding was ich allen neuen Kindern in neuen GTA's sage:
113 „Wenn jetzt die Tür zu geht gibt es kein Falsch und kein Richtig mehr und
114 alles was hier passiert bleibt in diesem Raum.“ Und diesen Schutz begreifen
115 sie am Anfang noch gar nicht, aber nach ein paar Wochen fressen die das
116 und verstehen auch was ich damit meine. Dadurch werden sie mutig und am
117 schönsten ist es tatsächlich, wenn man es hinkriegt das Schüler von Förder-
118 schule oder einer anderen Schule plötzlich sagen: „Nö, das finde ich doof.
119 Das gefällt mir nicht, ich will das lieber so machen.“, wenn du es schaffst den
120 so viel Selbstvertrauen zu geben das die dir als Gruppenleiter sagen können:
121 „Das finde ich nicht gut.“, das ist schon toll.

122

123 I: Wird deiner Meinung nach durch Theaterspielen kreatives Denken gefördert
124 und wenn ja, wie?

125

126 TP: Absolut, in allen Bereichen, sei es das man besser abstrahieren kann, sei es,
127 dass man besseres Textverständnis bekommt, sei es das man sich besser
128 ins Gegenüber einfüllen kann, weil man ja natürlich lernt sich in eine andere
129 Figur reinzudenken und zu gucken wie fühlt sich diese Figur jetzt, wenn sie
130 das macht und wo gehört das zu mir, hab ich mich auch schon mal so gefühlt.
131 Und daraus ergibt sich dann natürlich auch, dass sie ihre eigenen Gefühle
132 besser einordnen können, so. „Das nervt mich jetzt, aber ich halt's aus, weil
133 ich habe ja schon mal gespielt wie es noch schlimmer sein könnte“ Ja.

134

135 I: Kannst du die Theatergruppe und ihre Mitglieder aus deiner Sicht beschrei-
136 ben? Bitte

137

138 TP: Das Zugpferd, oder die beiden Zugpferde der Gruppe sind [...] [A2] und [...] [A3]
139 Einfach auch deswegen, weil sie am wenigsten entwicklungsmäßige
140 Probleme haben, oder nen kleineren Rucksack mit sich rumzutragen haben,
141 weil sie sehr schnell verstehen und sehr schnell abstrahieren können. Es sind
142 ja auch zwei Mädels die meiner Meinung nach nicht an eine Förderschule
143 gehören. Eigentlich müssten die an eine normale Regelschule gehen. Die
144 beiden sind sehr kreativ und kriegen es auch immer wieder die anderen zur
145 Ordnung und zur Ruhe zu rufen.

146 Dann gibt es [...] [A1]., das ist ein ganz zauberndes kleines Wesen, die ist
147 völlig quengelig, nicht quengelig, quirlig, quengelig auf gar keinen Fall. Die ist
148 quirlig, will unbedingt wahrgenommen werden und rutscht immer so in so'n...
149 Sie spielt oft erwachsen ohne das mitzukriegen und das ist zum einen ein
150 bisschen traurig, weil sie dann völlig das Kind in sich vernachlässigt und zum
151 anderen ist es aber auch süß, wenn sie es dann mitkriegt, dass sie es wieder
152 gemacht hat, auch super kreativ hat ne tolle Auffassungsgabe, kann aber
153 kaum stillsitzen und will sehr, sehr wahrgenommen werden.

154 Dann haben wir [...] [B4], [...] [B4] hat einen sehr, sehr schwierigen Back-
155 ground ganz schwierige Familienverhältnisse, kann sich nur sehr schwer
156 konzentrieren. Hat aber ne sehr hohe sozial Intelligenz und sie kriegt sofort
157 mit wenn es jemanden im Raum nicht gut geht und macht dann auch drauf
158 aufmerksam, dass es der Person nicht gut geht. Hat am Anfang der GTA
159 klipp und klar gesagt, als ich das Angebot gemacht hab: „Wenn es euch nicht

160 gut geht, wenn irgendetwas ist, könnt ihr rausgehen, fünf Minuten euch be-
161 ruhigen, wie auch immer“ und sie war die erste die das angenommen hat und
162 war gleich auch in ihrer ersten GTA Stunde „So ich in jetzt unruhig, ich muss
163 jetzt toben gehen“ und dann ist sie, fupp, war sie weg. Traurig bei ihr ist das
164 sie ganz, ganz wenig Beziehung zu sich selbst hat, weil sie halt ehr mit an-
165 deren Menschen beschäftigt ist und zu gucken, dass es den Leuten um sie
166 herum gut geht. Und sie will verstanden werden, wenn sie etwas sagt, weil
167 sie oft das Gefühl hat nicht verstanden zu werden. Deswegen geht sie immer
168 120% auf Nummer sicher, dass das was sie gesagt wird so verstanden wird
169 wie sie es haben wollte.

170 Dann haben wir [...] [B3]. [...] [B3] ist ein spezielles Mädchen, [...] [B3] hat
171 eine Auffassungsgabe von ungefähr 30 Sekunden, danach ist sie weg, was
172 Aufnahme betrifft, Aufnahmefähigkeit aber auch Ausgabefähigkeit. Ich hoffe
173 sehr, dass sie bis zum Ende der GTA dabei bleibt um da einfach mal zu spüren
174 wie das ist dran zu bleiben, was durchzuziehen. Und für sie wünsche ich mir
175 wirklich Einzelbetreuung an der Schule, jemand der ihr permanent nicht auf
176 die Finger klopft, aber immer wieder sie zur Räson bringt bis sie dann irgend-
177 wann selber die nötigen Werkzeuge hat das einzudämmen. Also, bestes Bei-
178 spiel war letztes [Kalender-] Jahr ne GTA wo es darum ging, wir klären jetzt
179 mal Figuren und wie läuft so ein Wolf, wie läuft so ne Oma, wie fühlt man sich
180 jetzt wenn man die Figur ist. Und alle waren dran und[...] [B3]. springt plötz-
181 lich auf, rennt zum Rucksack holt ein Deo raus geht zurück zum Platz und
182 sprüht da das Mädchen was neben ihr saß einfach 30 Sekunden lang an und
183 dann hab ich relativ brüsk gesagt: „Stopp, was ist hier los?“ und sie guckte
184 mich an, guckte auf die Deo-Dose, gucke wieder mich an und sagt „Ausver-
185 sehen. Tut mir Leid“ und das war ganz ernst gemeint, sie hat das in dem
186 Moment gar nicht mitgekriegt da ist irgendein Programm abgelaufen, genau.
187 Aber auch ein herzengutes Mädchen, da gibt's nichts, nicht mal ansatzweise
188 irgendetwas Verwerfliches, oder Böses in diesem Mädchen drin.

189 [...] [B1], [...] [B1] ist..., da bin ich noch nicht wirklich durchgedrungen, weil
190 sie sich sehr gut zuzumachen weiß. [...] [B1] spielt immer ich in die Gelang-
191 weilte, die hört aber trotzdem immer mit einem Ohr zu und wenn großes Ge-
192 brüll ist und [...] [B1] wieder augenscheinlich keine Lust hat, oder nicht zuhört

193 und man fragt sie danach was gesagt wurde, dann sagt sie original den Wort-
194 laut, was wiedergeben wurde. Hat auch sehr, sehr schwierigen Background,
195 wohnt in einer Jugend-WG, oder einer Kinder-WG. Was bei [...] [B1]. noch
196 mehr auffällt als bei allen anderen ist, dass sie sehr erwachsene Augen hat,
197 sie hat keine Kinderaugen, was ganz schön bitter ist. Ich glaube das [...] [B1]
198 einen sehr hohen Leidensdruck hat und ich hoffe das ich auch sie in der GTA
199 halten kann, weil ob sie damit weitermacht oder nicht, aber sobald sie da
200 spielt und auf der Bühne ist, ist sie mal raus für ein paar Minuten, oder Stun-
201 den aus ihren Leidensdruck, was ganz schön wär.

202 Dann haben wir [...] [B2], [...] [B2] ist auch ein Mädchen, die nicht aus sich
203 heraus ablenkt, aber die sich sehr schnell ablenken lässt. Wenn [...] [B2] kein
204 Störfaktor hat ist sie sehr, sehr konzentriert auch dran und versteht auch al-
205 les. Sobald jemand neben ihr sitzt der ein bisschen rumalbert oder irgendet-
206 was macht steigt sie sofort drauf ein und kann sich nicht mehr konzentrieren.
207 Trotzdem glaub ich, dass das alles, also bis auf [...] [B3], alles Mädchen sind
208 die mit entsprechender Förderung, Frühförderung und mit nem anständigen
209 Willen des Elternhauses ne Regelschule hätten besuchen können, alle. Was
210 mir wiederum zeigt das Problem sind niemals die Kinder, nie, nie, nie, nie,
211 nie, sondern es sind meistens die... die Umwelt, die äußeren Umstände. Das
212 sind diese Faktoren gegen die sich ein Kind nicht wären kann. Also da sind
213 viele Lebenswege von vornherein durch Faulheit des Elternhauses kaputt
214 gemacht wurden.

215 Und deswegen finde ich Theaterpädagogik so wichtig, weil man kennt das
216 selber aus der eigenen Kindheit, irgendwas läuft nicht cool, aber auf der
217 Bühne stehen und Theater machen, das ist man raus aus diesem ganzen
218 Alltag. Man kriegt halt sehr schnell mit: „Ich kann was“ oder man wird eben
219 belobt und das schöne ist am Theater, oder als Theaterpädagogin muss man
220 nicht schwindeln, weil Kinder die an Förderschulen sind oder so ne hohe so-
221 zial Intelligenz haben kriegen das relativ schnell mit wenn man die lobt um
222 des Lobens Willen. Man hat halt immer wirklich die Möglichkeit zu sagen:
223 „Das war gut“ und man kann es immer so meinen und das ist schön.

224

225 I: Wie siehst du deine Rolle als Theaterpädagogin in der Gruppe?

226

227 TP: In der Gruppe? Anders als in anderen Gruppen, definitiv. Es ist sehr schwer
228 die Waage zu halten zwischen Respektsperson, weil ich diese Lehrerposition
229 im Theater ganz schlimm finde, deshalb sag ich auch bei jeder GTA die neu
230 ist: „Es gibt... Ich in du, also ich bin <Name>ich bin kein Sie, ihr müsst euch
231 nicht melden, ihr könnt mit mir ganz normal sprechen, egal worum es geht.“
232 Natürlich muss man ne gewisse Autorität ausstrahlen, dass man irgendwann
233 sagt: „Okay, stopp, jetzt ist Ruhe hier, so. Bedenkt was wir besprochen ha-
234 ben, habt Respekt voreinander“. Aber, bei der Gruppe ist es tatsächlich so,
235 vor allem dieses Jahr, dass ich gemerkt habe das ist mehr so, dass ich mich
236 fühle wie der große Bruder der die kleinen Schwestern alle erziehen muss,
237 zur Ordnung rufen muss, trotzdem noch Autorität hat und ihnen was beibrin-
238 gen will, also es ist... die Grenze zwischen Rezipient und Lehrer hat sich da
239 ein Stück weit verschoben, was ich aber, was ich in einer anderen GTA, in
240 einer anderen Schule problematisch fände, so. Was ich aber da an der För-
241 derschule relativ gut finde, so.

242

243 I: Bei welchem Verhalten der Teilnehmer ziehst du Grenzen und wie verdeut-
244 lichst du das?

245

246 TP: Sobald es die Freiheit eines Mitspielers einschränkt, sobald es gefährlich
247 wird, oder unangemessen laut, wenn sich beleidigt wird. Und das mach ich
248 relativ drastisch in dem ich kurz sehr laut bin um nen Skreckmoment zu
249 erzeugen und hinterher erklär aber... wenn das passiert ist erklär ich dezidiert
250 warum. Weil ich finde es ganz schlimm einfach nur jemanden zur Ordnung
251 zu rufen und dann nicht sagen warum, weil ich wie ich vorhin schon gesagt
252 habe die meisten der Teilnehmer da können ihre Emotionen nicht so steuern
253 und sind dann selber von dem überrascht und also wichtig ist da in so einem
254 Moment, ganz klare Grenze ziehen und sagen: „Das geht nicht“, aber warum,
255 das muss man immer anschließen, warum geht das nicht. Auch wenn sie das
256 schon hundertmal gehört haben, oder zweihundertmal in dem Moment ist es
257 ganz, ganz wichtig, dass es im Endeffekt... Wie wenn man nen Welpen hat
258 und den erzieht, es nützt nichts den mit der Nase einfach nur in den Kack-
259 haufen reinzudrücken man muss klarmachen: „Hier pass auf die Möglichkeit

260 hast du noch“ Also nur Bestrafung funktioniert nicht. Ich bin generell nen
261 Mensch, kein Freund von Bestrafung.

262

263 I: Wie würdest du die Gruppendynamik in der Gruppe beschreiben?

264

265 TP: Sehr dynamisch. Wir haben ne große Fluktuation dieses [Schul-] Jahr in der
266 Gruppe. Die Mädels die letztes [Schul-] Jahr mitgespielt haben [...] [A1, A2
267 und A3] waren natürlich so begeistert das sie ganz viele ihrer Freunde mit
268 dabei haben wollten. Als es los ging dieses Jahr hatten wir 9, wir saßen mit
269 9 Kindern da und ich dachte so: „Oh mein Gott!“, dann waren es 7, dann
270 waren es wieder 3, dann 4 dann 5, dann 7, weil Terminprobleme, weil keine
271 Lust mehr, weil irgendetwas anderes, weil vergessen und und und. Darauf
272 muss man sich in ner Förderschule aber einstellen und das muss man vorher
273 auch wissen, dass man sich jetzt natürlich nen Plan machen kann nen dezi-
274 dierten, aber 90% der Fälle wird man den Plan nicht durchziehen können.
275 Bestes Beispiel heute, wir haben vorher so ein bisschen besprochen was
276 könne wir machen um die nach der langen Pause wieder ins Theaterdenken
277 reinzuholen, zwei schöne Spiele machen, bisschen wieder künstlerisch und
278 theatral denken und reden und die GTA geht los und nach einer Minute ist
279 klar, okay, wir können den Plan komplett über'n Haufen werfen. Da muss
280 man offen genug sein, und wenn man das kann macht es trotzdem weiter
281 Spaß.

282

283 I: Und hast du generell Bausteine wie du die Proben immer aufbaust, also eine
284 Struktur die sich immer wiederholt oder machst du das dann immer wieder
285 neu fest?

286

287 FK.: Ganz unterschiedlich, ganz unterschiedlich. Also ob jetzt hier am Haus [The-
288 atrium Leipzig Grünau], oder wenn ich mit Profis arbeite oder an der Förder-
289 schule das sind ganz unterschiedliche Herangehensweisen. Also, oft nehm
290 ich die Impulse der Spieler auf, oder bei der GTA der Förderschüler, um mit-
291 zukriegen wie sind die heut drauf, die haben natürlich auch immer nen super
292 langen Schultag hinter sich und wenn ich merke die hatten so viel Input, dass
293 da nichts mehr geht und ich hab den Plan vorher gemacht wir wollen uns die

294 zwei Szenen jetzt anschauen und ich merke das ist vergebens, weil die ein-
295 fach kaputt sind, dann mach ich was anderes mit denen. Das ist aber generell
296 wichtig als Theaterpädagoge, wenn du an Schulen arbeitest, du musst immer
297 nen Plan B, C und D in der Tasche haben, anders funktioniert es nicht. Weil
298 wenn du dann den Stiefel durchziehst ist es immer auf Kosten der Teilneh-
299 mer.

300

301 I: Möchtest du im Speziellen auch die Sozialkompetenzen der Schüler fördern
302 durch die Theaterarbeit?

303

304 TP: Im Rahmen meiner Möglichkeiten, ja. Die meisten Förderschüler haben ja,
305 was ich vorhin schon gesagt habe, ne sehr, sehr hohe Soziale und Emotio-
306 nale Intelligenz, weil sie einfach aus nem Umfeld kommen wo sie sehr schnell
307 abchecken mussten, der Mensch ist gut für mich, der ist nicht gut für mich
308 und sie kriegen sehr schnell mit wenn es jemand anderem nicht gut geht und
309 was dem eventuell helfen könnte. Sozial Kompetenzen insoweit... Im Klas-
310 senverband sind die natürlich im Umgang miteinander sehr locker, es reicht
311 aber schon, wenn jemand aus der Parallelklasse kommt um sehr, sehr ein-
312 geschüchtert zu sein, das ist so, mit das Hauptanliegen bei so'ner GTA:
313 Selbstvertrauen, Selbstvertrauen, Selbstvertrauen. Ich hab da schon mit an-
314 deren Kollegen drüber gesprochen, hier am Theater, auch woanders. Es gibt
315 ne Übung die ist sehr umstritten, dass man die Kinder einfach mal eine kom-
316 plette GTA-Stunde, als Unterrichtsstunde 45 Minuten vor einen Spiegel stellt,
317 jeden einzeln vor einen, und dann sollen die ihr Spiegelbild angucken und
318 alles... und sich in die Augen gucken und sagen was sie an sich gut finden
319 und das dauert 10 Minuten, da lachen sie und ne, ne, ne, ne, ne und nach
320 ungefähr 10 Minuten bis ne viertel Stunde werden sie ruhig, weil sie dann
321 begreifen was sie da eigentlich machen, so. Also zumindest unterbewusst
322 und dann gucken sie sich wirklich an und sind erstmal ne ganze Weile still,
323 dann kommen so ganz langsam nacheinander Sachen die sie toll finden. Das
324 fängt mit Oberflächlichkeiten an, wie mit dem neuen Pullover der zu Weih-
325 nachten kam oder die Zöpfe sind heute mal schön, so. Und wenn man dann
326 langsam draufeinsteigt: „Na, was kannst du denn noch gut?“ Was kannst du
327 denn noch gut?“ und dann sagen sie: „Ja, ich hab nen Gedicht auswendig

328 gelernt.“ „Ja, sag es nicht mir, sag es deinem Spiegelbild“, so. Wenn man
329 das Ganze dann schließt mit nem Beispiel... „Es gibt ganz viele Menschen
330 in deinem Leben die es nicht gut mit dir meinen, so. Seien es Mitschüler,
331 Eltern, irgendwelche Mitschüler auf der Straße und da ist es deine erste
332 Pflicht selber cool zu dir zu sein.“ Und egal ob Förderschule, freie Schule
333 oder Gymnasium das checken die alle, das verstehen die sofort und das ist
334 halt das wichtigste was wir machen können so. Also dieses alte Goethe Zitat,
335 Wurzel und Flügel, Wurzel und Flügel. Flügel, dass sie über sich hinauswach-
336 sen können aber auch Wurzeln um zu sagen: „Okay, wenn du jetzt Stress
337 hast, wenn du Probleme hast, sag Bescheid, ich bin da.“ Ja.

338

339 I: Und wie kann Theaterspielen im speziellen dabei helfen? Also durch welche
340 Arten und Weisen und Mittel hilft Theaterspiel dann dabei, dass zu fördern?

341

342 TP: Bestes Beispiel hier am Haus <Name> ein völlig verunsicherter Junge, der
343 auch aus einem sehr problematischen Elternhaus kommt. Auf den ersten
344 Proben kein Wort gesprochen, ganz ängstlich, ganz verschüchtert, weil er
345 nicht daran glaubte und nie gehört hatte das er was toll kann. Das hat
346 <Name> eine Kollegin großartig gemacht, also Hochachtung und dann ist
347 natürlich irgendwann nach nem Jahr Probenzeit Premiere und dann ist dieser
348 Saal voll, dieser Theatersaal, da sitzen da über hundert Menschen, da hat so
349 ein Junge wie <Name>. plötzlich Angst und will nicht mehr auf die Bühne
350 gehen. Und kriegt dann was mit vom Ensemble was er auch noch nie mitge-
351 kriegt hat, alle gehen zu ihm hin und sagen wie toll er ist. Menschen die er
352 bewundert, andere Jugendliche die viel cooler sind als er, von denen er nie
353 gedacht hätte das er ihnen irgendwas bedeutet. Und dann nehmen die den
354 alle in den Arm und dann geht er raus auf die Bühne und nach 50 Minuten
355 Spielzeit klatschen die alle. Und das kriegt so ein Junge oder so ein Mädchen
356 natürlich absolut, pur mit. Und jetzt ist es ja so, so Kinder die nicht gelobt
357 werden oder so aus problematischen Elternhäusern kommen, wenn du die
358 lobst, können die das Lob erstmal nicht annehmen, schämen sich für Lob,
359 wollen es nicht wahrhaben, wie auch immer. Aber so ein Moment, auf der
360 Bühne stehen, was leisten, ganz viel Text auswendig lernen und ganz viele

361 Verabredungen merken und mit den anderen Zusammensein und dann klat-
362 schen die alle, man verbeugt sich alleine und die klatschen ganz laut, also
363 das ist für so ein Kind fantastisch.

364

365 I: Gibt es sonst noch etwas was du als besonders erwähnenswert siehst in dem
366 ganzen Zusammenhang?

367

368 TP: Mit der GTA an der Förderschule?

369

370 I: Ja, oder halt auch mit dem Zusammenhang Sozialkompetenzen und Thea-
371 terspielen. Irgendetwas was du noch gerne gesagt haben möchtest.

372

373 TP: Wir müssen es irgendwie hinkriegen, dass liegt leider nicht in unserer Hand,
374 die Gewichtung von Förderung und Zusammenarbeit neu zu definieren, je-
375 des Gymnasium in Leipzig wird gefördert von Institutionen, von Firmen, und,
376 und und, und, und. Und wenn man jetzt mit ner Förderschule ne GTA macht
377 und irgendwelche Sponsoren fragt kriegt man tatsächlich am Telefon zu hö-
378 ren: „Na, wenn’s nen Gymnasium wäre, dann würden wir schon mal was ge-
379 ben, aber das ist ja jetzt perspektivlos was ihr das macht.“ Und da würde ich
380 mir wünschen, dass diese Klassengesellschaft aufhört, dass diese nicht als
381 Bodensatz der Gesellschaft wahrgenommen werden, diese Kinder, sondern
382 das man sich mehr kümmert, dass da viel, viel mehr stattfindet, dass die da
383 rausgerissen werden, dass sie da noch mehr bestärkt werden was Tolles zu
384 machen und... Wir haben hier am Haus ganz viele Beispiele. <Name> und
385 <Name> zum Beispiel. Die kamen bei hier an, waren beide Schülerinnen der
386 Förderschule, waren auch völlig verschüchtert, keinerlei interaktive, sozial
387 Kompetenzen gehabt und nach einem Jahr oder zwei Jahren Theatrium, war
388 <Name> und <Name> waren die Schulsprecherinnen, deren Notenschnitt
389 hat sich um zwei Noten gebessert und jetzt haben sie beide ne tolle Ausbil-
390 dung, so. Wo ich wieder zu dem komme was ich vorhin gesagt habe, es sind
391 viele Kinder die mit entsprechender Frühförderung und Hingabe und Liebe
392 im Elternhaus ne ganz normale Schule hätten besuchen können, so. Und
393 was ich mir immer wünsche ist ne sehr radikale Sache die man gar nicht
394 aussprechen darf und nicht denken... Genau, das darf man weder sagen

395 noch denken, aber als Theaterpädagogin oder wenn du halt mit Schulen, För-
396 derschulen zu tun hast dann kriegst du das immer wieder mit, wie desinte-
397 ressiert und wie schlecht viele, viele Eltern sind. Und wie gesagt, ich denk
398 das so nicht und sag, dass auch in keinster Weise so, aber ich wünschte mir
399 manchmal, vor allem, wenn man es dann live sieht, nen Elternführerschein.
400 Dass die Leute mit 16, 17 müssen nen Elternführerschein machen, wenn sie
401 den nicht bestehen dürfen sie einfach keine Kinder kriegen. Dass das natür-
402 lich hanebüchen ist und dass das Nazimethoden sind die man auf gar keinen
403 Fall anwenden darf, das ist mir völlig klar. Aber man kann sich halt nicht im-
404 mer davon freimachen, wenn man sieht was für einen Leidensdruck die Kin-
405 der haben, oder ein 13jähriges Mädchen das Familie organisieren muss, weil
406 die Eltern halt zu faul sind, oder weil es ihnen einfach egal ist, ja.
407 Aber das ist das was ich mir wünschen würde, dass diese Kinder von der
408 Gesellschaft besser behandelt würden, ja, dass sie nicht nur auf der Bühne
409 die Coolen sind, sondern auch außerhalb.
410
411 I: Okay, dann vielen Dank für das Interview.

7.2 Beobachtungsprotokolle

Beobachtungsprotokoll (BP)

23.10.2017

Anwesend: A1, A2, A3, B3, B4

Fehlend: B1, B2

Probeninhalt:

Lesen des Textbuches in verteilten Rollen, Arbeit an den Figuren des Stückes

Generell verhält sich die Gruppe undiszipliniert und ist unaufmerksam sobald sie etwas ausprobieren sollen/können. Sie sind unruhig und pushen sich gegenseitig hoch. Sie haben keine Lust auf das Lesen des Textes und möchten lieber praktisch arbeiten und sich bewegen. A3 hat gute Ideen, ist jedoch sehr vorschnell beim Wiedergeben dieser und wartet nicht bis sie dran ist. Zwischendurch gibt sie sich große Mühe sich zu konzentrieren und fordert andere zum produktiven Mitarbeiten auf. Gegen Ende der Probe verliert sie die Konzentration und fängt an zu singen. A2 arbeitet gut mit und ermahnt die anderen wenn sie stören. Sie möchte in der Stückarbeit vorankommen. Beim Lesen des Textes fragt sie ob nicht lieber gespielt und ausprobiert werden kann. A1 ist am Anfang der Probe sehr aufgewühlt und verärgert. Sie spielt ihre Figur gut, ist am Ende der Probe jedoch unkonzentriert. Zwischendurch spricht sie oft zu unangemessen rein, möchte ihre Ideen unbedingt mitteilen, weswegen sie sehr aufgeregt wird und sich ihre Stimme beinahe überschlägt. B4 ist sehr hibbelig und froh das sie mitmachen „darf“. Während der Figurenarbeit fällt sie öfter aus ihrer Rolle und ist „privat“ auf der Bühne und die Laufübungen machen ihr Probleme. Sie kann einzelne Gefühl sehr gut mimisch und echt darstellen. Zudem beklagt sie sich das sie hungrig sein. B4 bietet von sich aus an zu helfen und den Text für B2 mit. Während der Probe betritt eine Lehrerin das Zimmer, weil ihr nicht bewusst war das es genutzt wird, die Gruppe wurde dadurch abgelenkt und verlor an Konzentration.

Der Spielleiter muss stringent und streng sein. Er unterbricht die Probe und erklärt, dass wenn sich die Disziplin in der Gruppe nicht verbessert es keine Inszenierung geben kann, weil so nicht weitergearbeitet werden kann.

30.10.2017

Probe fällt aus wegen Brückentag

06.11.17

Anwesend: A2, A3, B1, B3

Fehlend: A1, B2, B4

Probeninhalt: Individuelle Figurenarbeit

Ich komme zu spät zur Probe, nur der Spielleiter ist da und sagt mir die Schüler sind noch nicht da. Dann springen zwei von ihnen aus einem Schrank um mich zu erschrecken, die anderen waren woanders im Raum versteckt. Probeninhalt Individuelle Figurenarbeit

In dieser Probe übt jedes Gruppenmitglied zusammen mit dem Theaterpädagogen wie die eigene Figur läuft und spricht, während die anderen zu schauen. A3 übertreibt in der Darstellung ihrer Rolle, kann die Aufgabe nicht ernst nehmen und beginnt zu lachen, in dieses steigt der Rest der Gruppe ein. Während A2 mit dem Spielleiter an ihrer Figur und deren Gang probt lachen die anderen und stören. B1 sitzt abseits der anderen neben mir und schaut sich immer wieder nach mir um. Vor allem A3 und B3 sind unaufmerksam, sie lenken sich gegenseitig ab. Als B3 noch nicht an der Reihe war ist sie immer wieder aufgesprungen und durch den Raum gegangen, sie kann sich nicht auf das Geschehen konzentrieren. A2 ist sehr bemüht die Vorschläge und Anweisungen die ihr gegeben werden anzunehmen und umzusetzen. Als B3 dran ist schaut sie sich immer wieder rückversichernd nach A3 um und lacht viel bei der Übung. Sie hat schnell keine Lust mehr im Mittelpunkt zu stehen und wird von A3 abgelenkt, sie ist erleichtert als sie mit der Übung fertig ist. A2 weist die anderen daraufhin dies nicht zu lachen, sie achtet sehr auf das Verhalten der anderen und ist genervt, wenn diese stören. Als B1 setzt die Anweisungen die ihr gegeben werden, als sie an ihrer Rolle arbeitet gut um und kann sich gut in ihre Rolle einer Großmutter hineinversetzen, jedoch lenken B3 und A3 wieder ab. Wenig später steht B3 auf, geht quer durch den Raum zu ihrem Schulanzen und holt eine Deo-Flasche heraus, sie geht zurück zu den anderen und sprüht A2 und A3 für ca. eine halbe Minute mit Deo ein. Daraufhin unterbricht der Theaterpädagoge die Übung und fragt warum sie das gemacht hat. B3 sagt, dass es ausversehen war und entschuldigt sich. Der Spielleiter erklärt, dass Zusammenarbeiten in einer Gruppe so nicht funktioniert. Als nächstes ist A3 mit der Übung an der Reihe, sie kann den Theaterpädagogen als er die Übung vormacht nicht ernst nehmen führt die Anweisungen betont albern aus. Währenddessen mischt sich B3 ein und macht die Dinge die eigentlich A3 machen sollte. Als am Ende der Probe alle zusammen eine Szene in ihren Figuren spielen setzten sie das vorher geübte gut um. Das Ende dieser Szene soll durch eine Unterhaltung der Figuren improvisiert werden, hierbei gibt A2 sehr gute Impulse für die anderen.

Der Theaterpädagoge will sich bei Klassenlehrerin von B3 erkundigen was ihre Vorgeschichte ist und welche Möglichkeiten es gibt damit sie am Ball bleibt und aufmerksam ist.

13.11.2017

Probe fällt aufgrund anderer beruflicher Verpflichtungen des Theaterpädagogen aus

21.11.2017

Probe fällt aufgrund eines schulinternen Ferientags aus

28.11.2017

Probe fällt aufgrund eines pädagogischen Nachmittags der Schule aus

04.12.2017

Probe fällt aus, da das Heizungssystem der Schule ausgefallen ist.

11.12.2017

Probe fällt aus da der Theaterpädagoge krank ist

18.12.2017

Probe fällt aus da am Vertretungsplan fälschlicherweise steht das der Theaterpädagoge noch krank ist. Dies stellte sich nach einem kurzen Gespräch mit A1 heraus. Sie erzählte zudem stolz das sie in den Pausen zusammen mit A2 ihren Text im Stück geübt hat.

08.01.2018

Anwesend: A1, A3, B2

Fehlend: A2, B1, B3, B4

Probeninhalt: Besprechung des weiteren Vorgehens im Stück

Es wurde sich dazu entschieden ein anderes Stück aufzuführen, da sie Gruppe kein Interesse mehr an dem Märchen-Thema hatte. A1 berichtet dies sei der Grund warum A2 nicht da sei. Als Ideen für das neue Stück entwickelt wurden sagten A1 und B2 voneinander das sie beste Freundinnen sind und etwas zum Thema Freundschaft machen möchten. B2 hat eine Idee für eine Geschichte, es fällt ihr jedoch nicht einfach diese verständlich zu formulieren. Dieses soll verschiedene Fernsehprogramme die nachgestellt werden beinhalten. Es hat sich heraus gestellt das B1 aufgrund privater Verpflichtungen nicht mehr kommen kann.

15.01.2018

Anwesend: A1, A2, A3, B2, B3

Fehlend: B1, B4

Probeninhalt: Gemeinsame Stückerarbeitung, Sammeln von Ideen

Es wurde sich zusammengesetzt und die Inhalte des Fernsehprogrammes entwickelt. Es wurde sich auf eine Koch-Show, ein Musikvideo und eine Werbesendung geeinigt. Während des Gespräches tut A2 so als ob sie A1 beißen würde, diese reagiert sehr verärgert und verlässt wütend den Raum. Die Gruppenmitglieder haben alle viele Ideen für den Inhalt, jedoch fallen sie sich teilweise gegenseitig ins

Wort und warten nicht bis sie an der Reihe sind. Ein Gespräch mit der Mutter von B4 ergab, dass diese wahrscheinlich nicht mehr in der Theatergruppe mitmachen kann, da sie aufgrund von gesundheitlichen Beschwerden von der Schule abgeholt werden muss und ihre Mutter nicht weiß ob sie dies mit den Probenzeiten arrangieren kann.

7.3 Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten

Die folgende Einverständniserklärung zur Teilnahme an der Untersuchung wurde von den Erziehungsberechtigten der Mitglieder der Theatergruppe eingeholt.

Sehr geehrte Eltern,
mein Name ist Jenny Pohle und wie schon im letzten Schuljahr assistiere ich <Theaterpädagogin> in der Theater-GTA an der Lernförderschule Grünau. Im Rahmen meiner Bachelorarbeit werde ich eine Studie über das Sozialverhalten von Schülern bei der Teilnahme an einem Theaterprojekt durchführen, dazu möchte ich für einige Wochen einige das Verhalten und die Entwicklung der Teilnehmer der Theater GTA beobachten.

Da Ihr Kind Mitglied dieser ist möchte ich Sie hiermit um Ihr Einverständnis für die Teilnahme Ihres Kindes an der Studie bitten.

Vielen Dank schon einmal im Voraus,
Jenny Pohle

Hiermit erkläre ich mich einverstanden das mein Kind _____
an der Studie zum Sozialverhalten von Kindern bei der Teilnahme an einem Theaterprojekt teilnimmt.

Unterschrift

8 Eidesstaatliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich diese Bachelorarbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe und alle Ausführungen, die anderen Schriften wörtlich oder sinngemäß entnommen wurden, kenntlich gemacht sind.

Leipzig den, 04.02.2018

Jenny Pohle

Korrespondenzadresse:

Jenny Pohle
Dreilindenstraße 21
04177 Leipzig
jenny.pohle@stud.hs-merseburg.de