



PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ

MASTERTHESE

zur Erlangung des akademischen Grades

„Master of Arts“, MA

Hochschullehrgang mit Masterabschluss

„Theaterpädagogik – Lernen durch Darstellen“

Theaterpädagogik als Mittel

zur Weiterentwicklung vom freien Spielverhalten

bei Kindern mit erhöhtem Förderbedarf.

vorgelegt von

B.Ed. Tureczek Lisa

Betreuung:

Marlene Bauer, B.Ed., M.Ed.

Dr.ⁱⁿ Ursula Svoboda

Matrikelnummer: 01180119

ca. 20 000 (excl. Anhang)

Linz, 22.05.2021

Abstract

Die vorliegende Masterthese beschäftigt sich mit dem Einfluss der Theaterpädagogik auf das freie Spielverhalten von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf. Als vorrangige Methode werden dabei die Jeux Dramatiques hervorgehoben, ohne dabei alternative Methoden, die sich für die Arbeit mit diesen Kindern anbieten außer Acht zu lassen. Das Bilderbuch soll als Impulsgeber für die theaterpädagogische Arbeit immer wieder Vordergrund gerückt werden.

Ziel der Arbeit ist es, mit der Theaterpädagogik Möglichkeiten aufzuzeigen und anzubieten, die Kinder mit erhöhtem Förderbedarf in ihrer (Spiel-)Entwicklung unterstützen.

Der theoretische Teil beschäftigt sich zunächst mit der Definition der Zielgruppe. Anschließend werden Spieltheorien erläutert, Spielformen diskutiert und besonderes Spielverhalten von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf analytisch betrachtet. Danach erfolgt eine intensive Auseinandersetzung mit dem Konzept der Jeux Dramatiques, bevor ein kleiner Methodenpool anderer theaterpädagogischer Strategien erstellt wird. Der empirische Forschungsteil besteht aus einer qualitativen Inhaltsanalyse von Interviews mit drei Expertinnen und einem Experten.

Das Ergebnis der Arbeit zeigt, dass vor allem im Bereich des Sozialverhaltens beim freien Spiel einige Entwicklungen stattfinden können. Zudem ist es auch möglich durch den Einsatz von Jeux Dramatiques, Kinder mit erhöhtem Förderbedarf in ihren Spielentwicklung zu unterstützen.

ABSTRACT

This master thesis deals with the influence of theater education on the free play behavior of children with fewer opportunities. The Jeux Dramatiques are emphasized as the primary method, without neglecting alternative methods that are available for working with those children. The picture book should always be placed in the foreground as a source of inspiration for theater pedagogical work.

The aim of the work is to use theater pedagogy to show and offer possibilities that support children with fewer opportunities in their (play) development.

The theoretical part first deals with the definition of the target group. Then game theories are explained, game forms are discussed and special play behavior of children with fewer opportunities is examined analytically. This is followed by an intensive examination of the concept of the Jeux Dramatiques before a small pool of methods of other theatre pedagogical strategies is created. The empirical research part consists of a qualitative content analysis of interviews with four experts.

The result of the work shows that, especially regarding the children's social behavior, some developments can take place in free play. In addition, it is also possible through the use of Jeux Dramatiques to support children with fewer opportunities in their play development.

Vorwort

Als ich 2016 das Masterstudium der Theaterpädagogik begann, eröffneten sich neue Welten und Wege. Es prägte meine Arbeit als Sonderschulpädagogin und trug auch wesentlich zu meiner persönlichen Entwicklung bei. Gerade aus diesen Eigenerfahrungen heraus zeigt sich für mich, welche große Bedeutung die theaterpädagogische Arbeit für uns Menschen hat. Sie beeinflusst uns auf so vielfältige Art und bereichert jeden einzelnen auf individuelle Weise. Als Sonderschulpädagogin arbeite ich bereits viele Jahre mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen. Mit der Theaterpädagogik sehe ich eine große Chance für ihre Entwicklung auf allen Ebenen. Sie ermöglicht es ihnen, sich selbst erfahren und spüren zu können. Die Kinder werden dazu motiviert, ihre Umwelt zu erleben, zu erkunden und zu erforschen. Es wird ihnen ein Raum gegeben, in dem sie ihre Fantasien, ihre Emotionen und innersten Wünsche ausleben können.

Für mich stellte sich die Frage, ob sich diese Erfahrungen in theaterpädagogischen Einheiten auch auf die freien Spielphasen eines Kindes mit erhöhtem Förderbedarf auswirken. Daher begann ich, dies vermehrt in der Schule zu beobachten, und mein Drang, dies näher zu erforschen, wurde geweckt.

Außergewöhnliche Zeiten erfordern jedoch außergewöhnliches Handeln. Das Jahr 2020 zeigte allen in unserer Gesellschaft Grenzen auf. Auch meine Masterthese blieb davon nicht unberührt. Durch die einzigartige Situation mit COVID-19¹ war mein ursprünglich geplantes Forschungsdesign nicht mehr durchführbar. Geplant gewesen war ein mehrwöchiges Projekt mit fünf bis sieben Kindern mit erhöhtem Förderbedarf. In einer Zeitspanne von circa fünf Wochen hätte ich im Rahmen eines klassenübergreifenden Projekts jeweils 1,5 Unterrichtseinheiten pro Woche theaterpädagogisch (nach Ansätzen der *Jeux Dramatiques*²) mit diesen Kindern gearbeitet. Außerhalb dieses Projekts wären Beobachtungsprotokolle über die einzelnen Kinder geführt worden. Diese hätten das freie Spielverhalten zwei Wochen vor, zwei Wochen nach und auch in der Zeit während der Durchführung des Projekts dokumentiert. Das Projekt selbst war als Handlungsforschung geplant, die mit einem

¹ Corona-Virus-Disease 2019

² *fr.pl.* les Jeux Dramatiques

Forschungstagebuch dokumentiert worden wäre.

Ich änderte mein Forschungsdesign und bemühte mich darum, Expertinnen und Experten aus diesem Bereich zu finden, die sich für ein Interview per Telefon, Video oder in besonderen Fällen per Mail bereit erklärten.

Ich möchte diese Gelegenheit nutzen, um einigen Personen den ihnen gebührenden Dank auszusprechen. Dieser Dank gilt insbesondere Frau B.Ed., M.Ed. Marlene Bauer, die viel Zeit und Energie in die Betreuung meiner Arbeit steckte und auch Frau Dr. Ursula Svoboda, die sich für die Zweitbegutachtung bereit erklärte.

Herzlich bedanken möchte ich mich außerdem bei Volker Rinner-Hänsel, Barbara Kirchtag, Rebecca Hofbauer und Marion Seidl-Hofbauer, die sich für Interviews zur Verfügung stellten. Neben ihrer fachlichen Expertise zur Bearbeitung meiner Masterthese konnten sie mir zusätzlich noch zahlreiche Tipps und Anregungen für meine praktische Arbeit als Theaterpädagogin mitgeben.

Ich möchte mich außerdem bei meiner Familie und meinen Freunden bedanken, die mich stets mental unterstützten und mich immer wieder ermutigten. Ein besonderer Dank gilt hier meinem Partner Dominik, der mir stets sehr liebevoll zur Seite stand und sich meinen Fragen und Gedanken mit viel Geduld und Ruhe widmete.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	9
1 Definition der Zielgruppe	11
1.1 Allgemeine Terminologie.....	11
1.2 Medizinische und pädagogische Klassifizierung	13
2 Grundlagen des Spiels	16
2.1 Spieltheorien nach Groos, Piaget und Bühler.....	17
2.2 Merkmale des kindlichen Spiels.....	20
2.3 Entwicklungsbezogene Spielformen	22
2.4 Spielverhalten von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf.....	28
3 Theaterpädagogische Einsatzmöglichkeiten & Konzepte	33
3.1 Theater und freies Spiel in der Schule.....	34
3.2 Jeux Dramatiques als theaterpädagogisches Mittel	37
3.2.1 Grundstruktur – RSPV-Zirkel.....	41
3.2.2 Spielregeln.....	47
3.2.3 Materialien.....	49
3.3 Methodenpool für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf.....	52
3.4 Exkurs: Die Rolle und Haltung der Spielleitung	53
4 Forschungsdesign	57
4.1 Auswertungsverfahren.....	57
4.2 Präsentation der Fragestellung und Zielsetzungen	58
4.3 Erhebungsinstrument	59
4.4 Aufbereitungsverfahren	60
4.5 Präsentation der Fachgruppe	60
5 Durchführung der empirischen Untersuchung	63
5.1 Vorbereitung und Aufbereitung der Daten	63
5.2 Datenauswertung & Interpretation	65

5.2.1	V1: Spielverhalten und Umgang mit Material.....	66
5.2.2	V2: Theaterpädagogische Mittel und Materialien	68
5.2.3	V3: Theaterpädagogische Arbeit im schulischen Kontext.....	73
5.2.4	V4: Sozialverhalten im freien Spiel und in theaterpädagogischen Einheiten	75
5.2.5	V5: Einsatzmöglichkeiten von Bilderbüchern in der theaterpädagogischen Arbeit	76
5.2.6	V6: Einflussparameter in der Arbeit mit Kindern mit erhöhtem Förderbedarf.....	77
5.2.7	V7: Einfluss des Spielleitenden	77
6	Resultat	80
	Zusammenschau	82
	Literaturverzeichnis	85
	Tabellenverzeichnis	89
	Anhang 1	I
	Anhang 2	XV
	Anhang 3	XVIII

Theoretischer Teil

Einleitung

Die ältere Dame, die sich jeden Samstagabend in der Gemeinde zum Bingo spielen verabredet, der siebenjährige Bub, der mit seinem Spielzeugauto durch die Wohnung düst oder das Kleinkind, das lachend vor sich hin gurr, wenn der Vater beim „Guck-Guck“-Spiel wieder auftaucht: Spielen ist in unserer Welt allgegenwärtig. Es prägt und beeinflusst unsere Entwicklung, bereitet Freude und verhilft uns dazu, aus dem Alltag auszubrechen. Kindern mit erhöhtem Förderbedarf bleiben manchmal einige Dinge dieser Spielwelt verschlossen. Durch den Einsatz von Theaterpädagogik kann allerdings vieles eröffnet werden.

Diese Masterthese versucht eine mögliche Wechselwirkung zwischen dem Spielverhalten eines Kindes mit erhöhtem Förderbedarf und dem Einsatz von theaterpädagogischen Mitteln aufzuzeigen. Stellvertretend wird hierfür die Methode „Jeux Dramatiques“ herangezogen.

In seiner groben Struktur gliedert sich der Theorieteil dieser Arbeit in drei Bereiche: Der erhöhte Förderbedarf, das kindliche Spiel und die theaterpädagogische Arbeit. Im empirischen Teil wird versucht, aus den theoretischen Hintergründen und den empirischen Untersuchungsergebnissen eine Hypothese aufzustellen, die aufzeigt, inwiefern sich die theaterpädagogische Arbeit auf das Spielverhalten von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf auswirkt.

Im ersten Kapitel wird die betreffende Zielgruppe näher beschrieben. Dabei erfolgt zuerst eine Abklärung der Terminologien (Kapitel 1.1) und eine medizinisch und pädagogisch fundierte Begriffsbildung (Kapitel 1.2).

Im nächsten Schritt beschäftige ich mich mit der Thematik des Spiels. Um ein tieferes Verständnis dafür zu entwickeln, werden zuerst die Grundtheorien des Spiels (Kapitel 2.1), die Merkmale (Kapitel 2.2), die Spielformen (Kapitel 2.3) und anschließend die Besonderheiten eines Spiels von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf (Kapitel 2.4) behandelt.

Das dritte und größte Kapitel beschäftigt sich mit der theaterpädagogischen Arbeit. Da sich die gebildete Hypothese hauptsächlich mit Ergebnissen aus dem schulischen

Umfeld befasst, sind natürlich auch die praktischen Überlegungen darauf bezogen. Dafür muss zuerst aufgezeigt werden, welche Rahmenbedingungen erforderlich sind, im Unterricht ein freies Spiel anbieten oder theaterpädagogisch arbeiten zu können (Kapitel 3.1). Anschließend erfolgt die Präsentation der Methode „Jeux Dramatiques“ (Kapitel 3.2). Danach wird ein kleiner Methodenpool weiterer geeigneter theaterpädagogischer Mittel (Kapitel 3.3) erarbeitet. Als kurzer Exkurs wird abschließend die Rolle der Haltung der Spielleitenden (Kapitel 3.4) behandelt.

Der empirische Teil der Arbeit beginnt in Kapitel 4, in dem die Präsentation des gewählten Forschungsdesigns, eine qualitative Sozialforschung, erfolgt. Zuerst wird das gewählte Auswertungsverfahren (Kapitel 4.1) beschrieben und danach die Forschungsfrage (Kapitel 4.2) dargelegt. Anschließend erfolgt die Beschreibung des Erhebungsinstruments (Kapitel 4.3) und des Auswertungsverfahrens (Kapitel 4.4) sowie die Präsentation der befragten Expertinnen und des Experten (Kapitel 4.5).

In Kapitel 5 wird die Durchführung der Untersuchung dokumentiert. Zuerst erfolgen die Vorbereitung und Aufbereitung der Daten (Kapitel 5.1), danach die Auswertung und Interpretation (Kapitel 5.2) und abschließend die Präsentation der Resultate (Kapitel 5.3).

1 Definition der Zielgruppe

Die klare Definition, ab wann ein Mensch als „geistig behindert“, „beeinträchtigt“ oder als „schwerstbehindert“ gilt, ist nicht immer einfach. Auch die korrekte Anwendung der Begrifflichkeiten ändert sich immer wieder und wird diskutiert. Ob etwas als politisch korrekt, abwertend oder als Problembegriff verstanden wird, ist oft eine sehr persönliche Sichtweise. Erfahrungsgemäß fühlen sich manche Personen beleidigt, andere sehen in diesen Bezeichnungen kein Problem. Häufig ist auch die Sichtweise der jeweiligen Person ausschlaggebend: Ich bin nicht behindert – etwas behindert oder beeinträchtigt mich. In diesem Kapitel wird versucht, Klarheit über Terminologie im Bereich der Behinderung zu schaffen und eine für diese Arbeit geltende Definition und Begriffsanwendung der Zielgruppe zu finden.

1.1 Allgemeine Terminologie

Es ist gemeinhin bekannt, dass die Personengruppe „Mensch mit Behinderung“ oder „Mensch mit besonderen Bedürfnissen“ ein sehr weites Spektrum umfasst. Eine allgemeine gültige Definition von Behinderung gibt es nach der Brockhaus Enzyklopädie Online (2019) und auch Beate Fierlinger (2003, S. 23) nicht. Versuche, eine Definition zu finden, orientierten sich lange an der Internationalen Klassifizierung von Schädigungen, Beeinträchtigungen und Behinderungen (ICIDH) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) aus dem Jahre 1976 (1980). Der ICIDH hat nach Brockhaus (2019) „Menschen als behindert definiert, wenn eine Schädigung (englisch impairment) festgestellt wird, aus der sich eine Fähigkeitsstörung (disability) ergibt, die zu einer Beeinträchtigung (handicap) bei der Lebensgestaltung führt.“ Der Fokus dieses Definitionsversuchs liegt hierbei auf den gesundheitlichen Defiziten eines Menschen, weshalb er auch oft in Kritik stand. Der ICIDH wurde später (Brockhaus, 2019; Fierlinger, 2003, S. 23) überarbeitet und es entstand die „International Classification of Functioning, Disability and Health“ (ICF).

Eine Behinderung gilt nach dem ICF als eine „Beeinträchtigung der Funktionsfähigkeit“. Eingeteilt und unterschieden wird in drei Bereiche, in denen Beeinträchtigungen vorhanden sein können: Funktionen und Strukturen des

menschlichen Organismus, Tätigkeiten aller Art und die Partizipation an unterschiedlichen Lebensbereichen (Brockhaus Enzyklopädie Online, 2019). Der ICF vereint nach Fierlinger (2003, S. 122) das medizinische Modell des ICIDH mit dem sozialen Modell von Behinderung. Die Beschreibung von Funktionen und Fähigkeiten des Einzelnen steht dabei im Vordergrund und ermöglicht eine wertneutrale Sichtweise von Beeinträchtigung und Behinderung.

Widmen wir uns jedoch nun jener Zielgruppe, die für diese Arbeit bedeutend ist: Kindern die in ihren geistigen und kognitiven Fähigkeiten so schwer beeinträchtigt sind, dass sie besondere Unterstützung benötigen. Im schulischen Kontext wird dabei von „Kindern mit erhöhtem Förderbedarf“³ gesprochen. Umgangssprachlich sprechen viele dabei von Kindern mit einer „schweren geistigen Behinderung“ oder „geistigen Beeinträchtigung“. Auch Termini wie „Schwerstbehinderung“, „Kind mit Lernschwierigkeiten“ oder „komplexe Mehrfachbehinderung“ werden in Bezug auf diese Zielgruppe immer wieder verwendet. Einige dieser Begrifflichkeiten sind mit Sicherheit bereits überholt, politisch nicht mehr korrekt und unangemessen. Da sie in der älteren Literatur allerdings gebräuchlich waren und auch heute teilweise noch in der Alltagssprache immer wieder genutzt werden, sollte eine Klärung erfolgen. Nach Klaus Sarimski (2001, S. 19) wird der deutsche Begriff „geistig behindert“ mit dem in der USA verwendeten Begriff „Mental Retardation“ und in England mit „Intellectual Disability“ gleichgesetzt. Die Abgrenzungs- und Klassifikationsmerkmale werden je nach fachlichem Hintergrund definiert und unterscheiden sich daher auch. Kriterien, die dafür herangezogen werden, sind beispielsweise das allgemeine Intelligenzniveau, die sozial-adaptive Kompetenz oder die Förder- und Hilfebedürfnisse. Sowohl Barbara Fornefeld (2009, Kap. 3.1) als auch Fierlinger (2003, S.120) schlagen vor, Bezeichnungen wie „Mensch mit geistiger Behinderung“ durch „Mensch mit Lernschwierigkeiten“ zu ersetzen. Dennoch sind die Termini „geistige Behinderung“ oder „Mensch mit geistiger Behinderung“ immer noch gebräuchlicher. Fornefeld (2009, Kap. 3.1) kritisiert diesen gebräuchlichen Terminus und verweist darauf, dass mit „Geist“ oft der Intellekt und die Kognition gleichgesetzt werden. Da der „Geist“ an sich jedoch mehr ist und ein Teil des menschlichen Wesens ist, wirkt dieser Begriff den

³ Früher: Kinder mit Schwerstbehinderung.

angesprochenen Personen gegenüber abwertend. Durch die Nähe zu den Bezeichnungen „Mensch mit Lernbeeinträchtigung“ oder „Lernbehinderung“ konnte er sich als Fachterminus noch nicht durchsetzen.

Die Problematik der angewandten Begriffe wird nun sehr deutlich. Mir ist bewusst, dass die Bezeichnung „geistige Behinderung/Beeinträchtigung“ nur sehr unzureichend ist. Da jedoch auch in der Literatur noch keine Alternativen angeboten wurden, die sich als durchsetzbar erwiesen, verbleibe ich vorerst für allgemeine Beschreibungen bei den oben genannten Begriffen. Als wertfrei und passend für diese Arbeit erscheint zudem die Bezeichnung „Kinder mit erhöhtem Förderbedarf“. Diese Begrifflichkeit soll vorrangig gewählt werden, wenn von der Zielgruppe gesprochen wird. Welche Kinder aus medizinischer und pädagogischer Sicht damit gemeint sind, wird nun geklärt.

1.2 Medizinische und pädagogische Klassifizierung

Wie breit das Spektrum der geistigen Beeinträchtigung ist und durch welche Faktoren es beeinflusst wird, zeigt Fornefeld (2009, S. 72) auf: „Menschen mit mittelgradiger oder schwerer geistiger Behinderung weisen meist eine organische Schädigung auf, die direkt oder indirekt das Gehirn betrifft. Sie beeinflusst die Gesamtpersönlichkeit des Menschen, sein Denken, Empfinden, Wahrnehmen, Handeln und Verhalten“. Im klinisch-diagnostischen Bereich wird eine „geistige Behinderung“ anhand ihres Grades an verminderter Intelligenz beurteilt und in unterschiedliche Schweregrade eingeteilt. Der Fokus liegt somit auf dem Intelligenzquotienten (IQ) eines Menschen und wirkt eher defizitorientiert. Klassifikationsschema hierfür ist beispielsweise der ICD-10 (Abstammend von dem ICIDH). Wie bereits in Kap. 1.1 erwähnt, gibt es von der WHO ausgehend einen Katalog, nach dem Schädigungen, Behinderungen und Beeinträchtigungen international klassifiziert werden können. Nach dem Deutschen Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) (2018) fällt im ICD-10-GM der Bereich „geistige Behinderung“ in den Bereich der Intelligenzstörungen und wird beschrieben als „ein Zustand von verzögerter oder unvollständiger Entwicklung der geistigen Fähigkeiten; besonders beeinträchtigt sind Fertigkeiten, die sich in der Entwicklungsperiode manifestieren und die zum Intelligenzniveau beitragen, wie Kognition, Sprache, motorische und soziale

Fähigkeiten“. Diese werden nach dem DIMDI (2018) in 7 Kategorien (nach Grad der Intelligenzminderung) eingeteilt. Bestimmt werden diese anhand standardisierter Intelligenztests. Es besteht zudem die Möglichkeit, dass zusätzlich zur Intelligenzminderung auch noch andere begleitende Zustandsbilder (z.B. Autismus, Epilepsie, ...) auftreten.

F70	Leichte Intelligenzminderung	IQ: 50-69 Lernschwierigkeiten in der Schule, können eigenständig Arbeiten und einen Beitrag zur Gesellschaft leisten Inkl. Debilität und leichte geistige Behinderung
F71	Mittelgradige Intelligenzminderung	IQ: 35-49 Deutliche Entwicklungsverzögerung in der Kindheit, gewisses Maß an Unabhängigkeit kann erreicht werden Inkl. Mittelgradige geistige Behinderung
F72	Schwere Intelligenzminderung	IQ: 20-34 Andauernde Unterstützung ist notwendig Inkl. Schwere geistige Behinderung
F73	Schwerste Intelligenzminderung	IQ: >20 Die eigene Versorgung ist hochgradig beeinträchtigt.
F74	Dissoziierte Intelligenz	Diskrepanz von mind. 15 IQ-Punkten zwischen Sprache und Handlung
F78	Andere Intelligenzminderung	Wird herangezogen, wenn die üblichen Verfahren zur Beurteilung besonders schwierig oder unmöglich sind.
F79	Nicht näher bezeichnete Intelligenzminderung	Wird herangezogen, wenn die Informationen zur Einordnung in eine der oben genannten Kategorien nicht ausreicht.

Tabelle 1: Intelligenzstörungen im ICD-10-GM – laut dem DIMDI

Kinder mit erhöhtem Förderbedarf bewegen sich innerhalb dieser Bandbreite. Um die Zielgruppe dieser Arbeit jedoch etwas einzugrenzen, sollen daher vorwiegend auf Kinder mit mittlerer Intelligenzminderung fokussiert werden. Wie in Tabelle 1 angeführt, äußert sich diese nämlich durch eine deutlich verzögerte Entwicklung in der Kindheit. Wie in Kapitel 2 später näher ausgeführt wird, hat diese auch Einfluss auf das Spielverhalten und stellt die Kernzielgruppe dar.

Gemeinsam mit dem ICF-10, der quasi nur eine „Diagnose“ der Krankheit stellt, sollte auch die ICF verwendet werden. Die ICF (DIMDI, 2005, S.10) stellt erweiternd Informationen über die Funktionsfähigkeit des Menschen zur Verfügung. Dies liefert ein breiteres Bild über die Gesundheit des Betroffenen.

Da der ICF sehr individuell ist, kann er hierbei jedoch nicht herangezogen werden, um die Zielgruppe näher zu beschreiben. Jedes Kind ist einzeln zu bewerten und besitzt unterschiedlichste Funktionsfähigkeiten.

Im Hinblick auf den schulischen Kontext und den Begriff „erhöhter Förderbedarf“ soll der Lehrplan als Grundlage dienen. Kinder mit erhöhtem Förderbedarf können dem Regelschullehrplan und dem Lehrplan der allgemeinen Sonderschule nicht mehr folgen. Ihnen wird dann ein erhöhter Förderbedarf zuerkannt. Laut der Bildungsdirektion Salzburg (2019) wird der SPF von der jeweiligen Schulbehörde festgestellt und stützt sich dabei auf schulpsychologische, sonderpädagogische oder auf private Gutachten (welche den Qualitätsmaßstäben der Schulpsychologie entsprechen sollen).

Die Zielgruppe hat einen ihnen zuerkannten erhöhten Förderbedarf und wird daher auch nach dem gleich benannten Lehrplan unterrichtet. Nach der Community Integration Sonderpädagogik (CIS) (2015, S.5) stehen hierbei, wie beim ICF, die vorhandenen und nicht die fehlenden Voraussetzungen im Vordergrund. Es steht daher nicht der Aspekt der Behinderung im Zentrum, sondern es geht vor allem um die bestehenden Fertigkeiten und die zu fördernden Bereiche des Kindes.

Zusammenfassend gilt es zu sagen, dass ein Mensch mit geistiger Behinderung ein Mensch ist, dessen Kognition und Intelligenz nach einer klinisch-diagnostischen Sichtweise unterdurchschnittlich ist. Der Grad der geistigen Beeinträchtigung wird anhand des getesteten Intelligenzquotienten und der intellektuellen Funktionsfähigkeiten beurteilt. Als Kernzielgruppe wurden Kinder mit mittelgradiger Intelligenzminderung definiert, die aus pädagogischer Sicht nach dem Lehrplan für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf unterrichtet werden.

2 Grundlagen des Spiels

„Du **spielst** mit meinen Gefühlen.“ – „Kaufst du mir ein **Spielzeug**?“
„Magst du mit**spielen**?“ – „**Spiel** nicht mit dem Feuer“ – „Hast du das **Spiel** gesehen?“
„Ich möchte Fangen **spielen**“ – „Kannst du mir etwas auf dem Klavier vor**spielen**?“
„Lass uns Vater-Mutter-Kind **spielen**.“ – „**Spiel** mir ja nichts vor!“

Der Begriff des Spiels und des Spielens ist im allgemeinen Sprachgebrauch fest eingebettet. Schon von klein auf wird man damit konfrontiert und erlernt somit instinktiv seine Bedeutung. Trotzdem ist eine allgemeine Auseinandersetzung mit dem Spielbegriff und den Theorien des Spiels notwendig. Es sollte eine Klärung erfolgen, welche Bedeutung das Spiel für den Menschen hat und durch welche Merkmale es sich auszeichnet. Auch das kindliche Spiel und das Spiel von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf wird abschließend noch behandelt.

Mit dem Spielbegriff haben sich unter anderem immer wieder Berufsgruppen aus der Biologie, Soziologie, Psychologie oder auch den Entwicklungswissenschaften beschäftigt. Laut Ulrich Heimlich (2015, S 20) gibt es keinen von allen wissenschaftlichen Disziplinen anerkannten Spielbegriff. Sehr allgemein versucht die Brockhaus Enzyklopädie Online (2020) den Begriff des Spiels zu klären:

Spiel, Verhaltensbereich bei Mensch und Tier, der dadurch gekennzeichnet ist, dass die spielerische Aktivität eigenen, von allem anderen abgrenzenden Regeln folgt, sich frei von äußerer Zwecksetzung oder Zwang vollzieht und damit für den Menschen einen Bereich der Freiheit und Offenheit individuellen Handelns erschließt.

Die Definitionen von Wolfgang Pfeifer (2020) und das Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache (1967-1977) nennen beim Spiel unter anderem den Vergnügungscharakter, die Zwanglosigkeit und auch Zwecklosigkeit als Merkmale.

Das Spiel ist somit eine Aktivität, die freiwillig, zum eigenen Vergnügen und Zweck erfolgen kann. Im Laufe der Jahrhunderte haben sich bereits etliche Wissenschaftler mit dem Spiel und seinen Auswirkungen auf ein Individuum beschäftigt. Daraus entstanden einige interessante Theorien. Drei davon sollen nun vorgestellt werden.

2.1 Spieltheorien nach Groos, Piaget und Bühler

Karl Groos, Jean Piaget und Karl Bühler beschäftigten sich intensiv mit dem Spiel eines Menschen und entwickelten daraus ihre Spieltheorien. Insbesondere die Ansätze von Groos und Piaget sind auch heute noch stark in der heutigen Literatur vertreten und werden immer wieder diskutiert.

Karl Groos

Groos (1899) beschäftigte sich mit der Funktion des Spiels innerhalb der Entwicklung von Mensch und Tier. Das Spiel stellt nach Groos (1899, S. 1 -7) dabei eine Art Instinkt oder auch Trieb dar. Er erwähnt jedoch auch bereits die Unzulänglichkeiten beider Begriffe. Um etwas als Spiel benennen zu können, ist es allerdings für ihn Bedingung, dass es sich bei den betreffenden Trieben nicht um eine ernste Ausübung, sondern lediglich um eine Vor- und Einübung handelt. Ein Spiel ist ihm zufolge dann vorhanden, wenn die Tätigkeit oder die Handlung rein der Lust an ihr selbst wegen vollzogen wird. Groos (1899, Inhalt) teilt das Spiel in unterschiedliche Kategorien ein: Es gibt „Triebe erster Ordnung“, die er als „spielendes Experimentieren“ bezeichnet und „Triebe zweiter Ordnung“. Das „spielende Experimentieren“ beschäftigt sich dabei hauptsächlich mit dem Beherrschen der eigenen seelischen und körperlichen Organismen. Hierunter fällt beispielsweise die spielerische Betätigung des sensorischen Apparats, die Übung des motorischen Apparats und das Experimentieren mit intellektuellen Fähigkeiten, Gefühlen und dem Willen (allgemein als höhere seelische Anlagen bezeichnet). Bei den „Trieben zweiter Ordnung“ kategorisiert er vier Spielarten: Kampfspiele, Liebesspiele, Nachahmungsspiele und soziale Spiele.

Es wird deutlich, dass Groos dem Spiel vor allem die Übungsfunktion von Tätigkeiten und Handlungen ohne vorhandenen Ernstfall zuspricht. In der Deutung des Spielphänomens gab es nach der Brockhaus Enzyklopädie Online (2020) in Bezug auf diese Überlegung bis heute nur graduelle Verschiebungen. So werden der Biologe Hassenstein und auch Portmann erwähnt, die sich ebenfalls mit der Thematik beschäftigten. Nach Hassensteins Theorien „geht es weniger darum, spezifische Erfahrungen zu gewinnen, bestimmte Funktionen einzuüben oder einzelne lebenswichtige Fähigkeiten vorzubereiten, als vielmehr darum, das Spektrum aller möglichen Verhaltensweisen und Strategien explorativ auszuschöpfen“ (Brockhaus

Enzyklopädie Online, 2020, Funktionsorientierte Spielbetrachtung Abs. 2). Als Gegensatz zur funktionsorientierten Deutung setzt Portmann nach der Brockhaus Enzyklopädie Online (2020) außerdem die These des Spiels als gestaltete Zeit entgegen.

Jean Piaget

Neben der Funktion der Übung erfüllt das Spiel die Funktion der kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung beim Kind. Der Entwicklungspsychologe Jean Piaget untersuchte primär die geistige Entwicklung des Kindes. Seiner Theorie nach hat das Spiel einen wesentlichen Anteil in der Entwicklung der Intelligenz des Kindes.

Nach Mogel (2008, S. 19) sieht Piaget „im kindlichen Spiel einen Weg zur Erkenntnis der Wirklichkeit“. Piaget beschäftigte sich besonders mit den Begriffen „Assimilation“ (Organisation) und „Akkomodation“ (Anpassung). Mogel (2008, S. 20) stellt fest, dass Piaget das Kinderspiel als assimilative Tätigkeit⁴ ansieht.

In der intellektuellen Entwicklung unterscheidet Piaget vier Stufen: die sensomotorische Stufe (>2 Jahre), die präoperative Stufe (2 – 7 Jahre), die konkreten Operationen (7 – 11 Jahre) und die formalen Operationen (<11 Jahre) (Ginsburg & Oppen, 2004, S. 43).

Nach Jürgen Fritz (2004, S. 49) dient Piagets Werk „Nachahmung, Spiel und Traum“ (1975) und weitere Arbeiten als Grundlage für die weit verbreitete Einteilung des kindlichen Spiels in drei Formen:

- Psycho- und Sensomotorische Spiele (Funktionsspiele)
- Symbolspiele (inklusive Rollenspiele und Konstruktions- oder Bauspiele)
- Regelspiele

Der Pädagoge und Psychologe Daniil El'konin (1980, S. 33) machte in seiner Studie zur Psychologie des Kindes darauf aufmerksam, dass Piaget in seiner Theorie den Bereich des Rollenspiels allerdings nicht untersucht habe: „*Piaget* bleibt an der Schwelle dieser Spielform stehen und untersucht lediglich einige ihrer Voraussetzungen“. Vielmehr habe sich Piaget hauptsächlich darauf konzentriert, wie beim Kind ein Symboldenken entsteht. Er untersuchte dieses bis zum vierten Lebensjahr des Kindes und forschte dann

⁴ Das Kind übt und perfektioniert sein Spiel (Assimilation), bevor es erkennt, dass es seine Leistung differenzieren muss, um komplexere Spiele zu bewältigen (Akkomodation).

an den Regelspielen (circa ab dem 7. Lebensjahr) weiter. Das Rollenspiel selbst siedelt sich jedoch ab dem 4. Lebensjahr an (Elkonin, 1980, S. 34).

Mogel (2008, Kap. 2.3.4 & S. 130) teilt das Spiel noch genauer ein:

1. Funktionsspiele
2. Experimentierspiele
3. frühe Symbolspiele
4. Konstruktionsspiele
5. ausdifferenzierte Symbol- und Rollenspiele
6. Regelspiele

Die Spieltheorie von Piaget dient demnach als gute Grundlage, die jedoch noch differenzierter betrachtet werden kann. In Kapitel 2.3 wird später näher auf die unterschiedlichen Spielformen eingegangen werden.

Karl Bühler

Bühler beschäftigte sich, wie Piaget, 1930 intensiv mit der geistigen Entwicklung des Kindes. Nach Mogel (2008, S. 19) verfolgte Bühler⁵ jedoch eher einen hedonistischen Ansatz. Er orientierte sich mehr am Lustgewinn des Kindes. Die Freude, Lust und das Vergnügen an der *spielerischen Funktion von Dingen sähe er dabei als Hauptmotiv beim kindlichen Spiel*. Daraus entstand der Begriff „Funktionslust“ und die „Funktionslusttheorie“.

Kurz zusammengefasst gibt es nun folgende Theorien über die Funktion eines Spiels:

- Groos – das Spiel als Übung
- Piaget – das Spiel zur Entwicklung der kognitiven, emotionalen und sozialen Fähigkeiten
- Bühler – das Spiel als Lustgewinn (Funktionslust)

Nachdem die Spieltheorien vorgestellt wurden, sollen nun Merkmale bestimmt werden, anhand deren eine Situation eindeutig als Spiel identifiziert werden kann.

⁵ siehe Bühler, 1930

2.2 Merkmale des kindlichen Spiels

Durch die Bestimmung von besonderen Merkmalen oder strukturellen Gesetzmäßigkeiten wird versucht zu erfassen, wann ein Spiel auch als solches gilt. Ob eine Situation gerade als Spiel gesehen wird, kann nach Bernhard Hauser (2016) im Prinzip nur der Spielende selbst einschätzen. Die Beurteilung, ob es sich bei etwas um ein Spiel handelt oder nicht, erfolgt oftmals intuitiv und erscheint offensichtlich. Man bezeichnet dies deshalb auch als „intuitive Spielform“. Dennoch versucht Hauser herauszuarbeiten, welche wesentlichen Merkmale ein Spiel aufweisen muss, um als Spiel bezeichnet zu werden. Er verweist hierbei auf eine exklusive Definition von Spiel nach Gordon M. Burghardt (2011). Dieser spricht von fünf Merkmalen, an denen man ein Spiel erkennen kann, die Hauser (2016, Kap. 1.4.) anschließend noch mit älteren Definitionen von Kranor und Pepler (1980), Pubin et al. (1983) oder Pelligrini (2009) ergänzt. Diese können folgendermaßen zusammengefasst und beschrieben werden:

- *Unvollständige Funktionalität*: Das auftretende Verhalten oder Handeln ist in seiner Funktion unvollständig, kann jedoch funktionelle Elemente enthalten.
- *Positive Aktivierung und Fokussierung*: Das auftretende Verhalten oder Handeln erfolgt aus einer intrinsischen Motivation heraus. Es geschieht spontan, freiwillig, gewollt und bereitet Vergnügen. Zudem wird es als „sich lohnend“ empfunden, wirkt stärkend oder folgt nur seinem Selbstzweck.
- *So-tun-als-ob*: Es handelt sich um eine unvollständige Verhaltensweise, bei der der Abschluss der Handlung meist nur bruchstückhaft oder in abgeschwächter Form auftritt. Es gibt sogenannte „Spiel-Marker“, die helfen, das „Als-ob“ zu erkennen. Zum einen handelt es sich dabei um das „Spiel-Gesicht“ und zum anderen um die Konzentration auf das Wesentliche, wie beispielsweise durch Übertreibungen (zeitlupenartiges Staubsaugen). Außerdem enthält es Elemente der Selbstbehinderung (um beispielsweise Verletzungen zu vermeiden).
- *Variation und Wiederholung der Handlungen*: Das Spiel zeichnet sich anfänglich oft durch Exploration und anschließender Wiederholung der Handlungen aus. Von rein stereotypischen Handlungen, wie zum Beispiel die eines Spielsüchtigen, ist es jedoch abzugrenzen, da die Variation fehlt. Beim

rein explorativen Verhalten fehlt die Wiederholung der Handlungen und es kann ebenso wenig als Spiel bezeichnet werden.

- *Entspanntes Feld*: In einem entspannten Feld sind alle Grundbedürfnisse wie Hunger, Gesundheit, Bekleidung gedeckt. Außerdem gibt es keine Stress- oder starke Konkurrenzsituationen. Es kann zwischen „Familiärem Stress“ und „Institutionellem Stress“ (Mobbing oder autoritäre/antiautoritäre Erziehungsstile) unterschieden werden. Faktoren wie Nicht-Verlieren-Können, große Kompetenzunterschiede oder Spiel-Pech können zu Störungen eines entspannten Feldes führen.

Auch für Mogel (2008, S. 5) ist eines der Hauptmerkmale, dass der *Zweck und der Sinn eines so genannten „echten Spiels“ nur in sich selbst liegt*. Angestrebte Ziele und Ergebnisse liegen in der Spieltätigkeit und sind vor allem auf das Kind selbst bezogen. Es zeigen sich hierbei Übereinstimmungen mit dem oben genannten Punkt der „Positiven Aktivierung und Fokussierung“, wo vom „Selbstzweck“ gesprochen wird. Als ein herausragendes Merkmal nennt er außerdem die *Bewegung*. „Es gibt kein Spiel, das ohne Bewegungen der Spieler stattfindet. ... Bewegungslose Spiele gibt es nicht. ... Selbst ein Gedankenspiel lebt von der Bewegung der Gedanken“ (Mogel, 2008, S. 7). Als weitere Merkmale nennt Mogel auch die *Aktivität, Freiwilligkeit, Spontaneität und Phantasie*. Hierzu schreibt er: „Spielen ist von Natur aus ein aktives Geschehen. ... Spielen ist ein freiwilliges Geschehen. ... Spielen ist ein spontanes Geschehen. ... Freies Spiel ist eine phantasievolle und eine die Phantasie des Kindes fördernde Tätigkeit“ (Mogel, 2008, S. 27-28). Hier zeigen sich ebenfalls wieder Übereinstimmungen mit dem oben genannten Punkt der „Positiven Aktivierung und Fokussierung“. Auch der Punkt „Entspanntes Feld“ findet sich bei Mogel (2008, S. 11) in Ansätzen wieder. Er spricht hierbei vom *Spielraum*. Die äußeren Bedingungen beeinflussen die Spielqualität und subjektive Bedeutung des Spielens für das Kind. Spielraum bedeutet für Mogel (2008, S.11) allerdings nicht, die lebensnotwendigen Grundbedürfnisse zu decken, sondern Zeit, Raum, Akzeptanz für das Spiel zu schaffen:

- Freizeit für das Spielen,
- Freiraum für das Spielen,
- Verfügbarkeit von Spielgegenständen,
- Verfügbarkeit von Orten für das Spielen,

- Akzeptanz kindlichen Spielens durch die Erwachsenen,
- Toleranz der Dauer kindlichen Spielens,
- echtes Interesse an den Ergebnissen des Spiels,
- positive Bewertung der Spieltätigkeit,
- Zurückhaltung und Nichteinmischung,
- Hilfestellungen auf Wunsch des Kindes.

Mogel (2008, S. 47) betont außerdem, dass er den Begriff „so-tun-als-ob“ eher für irreführend hält. Er betrachtet das kindliche Spiel viel mehr als „eine wirkliche und nachprüfbar echte Wirklichkeit“ (Mogel, 2008, S. 26). Wie man diese Spielsituation jedoch auch immer nennen mag, die Situation zeichnet sich vor allem durch unvollständige oder übertriebene Tätigkeiten und Handlungen aus. So übertreibt ein Kind in der Spielhandlung des Autofahrens beispielsweise, indem es das Schalten des Gangs anhand überdimensional großer Schaltbewegungen nachahmt.

Kurz zusammengefasst: Die Merkmale von Hauser ergänzen sich gut mit jenen von Mogel. Hervorgehoben werden können nun folgende Stichworte, die ein Spiel kennzeichnen: Unvollständige Funktionalität, Selbstzweckbezogenheit und intrinsische Motivation, entspanntes Feld/Spielraum, Variation und Wiederholung, Bewegung, „so-tun-als-ob“ und Freiwilligkeit. Die typischen „so-tun-als-ob“-Situationen finden sich vor allem im Symbolspiel und im Rollenspiel wieder. Diese und andere Spielformen werden nun im nächsten Kapitel behandelt.

2.3 Entwicklungsbezogene Spielformen

Die präsentierten Formen orientieren sich an der Einteilung von Mogel (2008, Kap. 2.3.4 & S. 130): Konstruktionsspiel, Experimentierspiel, frühes Symbolspiel, Funktionsspiel, Rollenspiel/Symbolspiel und Regelspiel (siehe Kapitel 2.1). Zuvor soll jedoch noch der Begriff des „freien Spiels“ klargestellt werden. Dieses wird nicht als eigene Spielform betrachtet. Für Mogel (2008, S 35) ist ein Spiel unter bestimmten Voraussetzungen als frei zu betrachten:

Frei ist dieses Handeln, weil das Kind aus seinem Inneren, seinem Selbst heraus die Handlungsschritte koordiniert. Nur sein eigenes Bezugssystem ist maßgebend dafür, was

geschieht. Das Kind selbst ist der freie Akteur, setzt sich seine Ziele, verfolgt sie, ändert sie, erreicht sie oder auch nicht.

Als freies Spiel stellt sich daher eine Situation dar, in der das Kind seine Spielform selbst wählt und aus sich selbst heraus entscheidet, wann, ob und mit welchen Personen es spielt, was sein Spielziel ist und welche Spielmaterialien verwendet werden. Mogel (2008, S. 38) bemängelt jedoch auch, dass ein Spiel nie wirklich frei sein kann. Dafür nennt er zwei Gründe:

1. Das kindliche Handeln setzt immer Objekte voraus, auf die sich das Kind beziehen kann (im weiteren als Spielmaterial bezeichnet). Dieses Spielmaterial beeinflusst das „Wo“, mit „Wem“ und auch „Wie“ das Kind spielt.
2. Die Vorerfahrungen und Erlebnisse des Kindes spielen eine wichtige Rolle und beeinflussen die Wahl des Spielmaterials und wie es mit ihm spielt.

Zudem hängt das freie Spiel nach Mogel (2008, S. 38) davon ab, welche Ziele sich das Kind setzt und in welcher Umwelt es sich gerade befindet. Diese kann durch die Spielzeiten, -gegenstände, -räume oder -plätze beeinflusst werden. Zudem spielt es auch eine Rolle, ob das Spielen der Kinder von anderen gerade als etwas Positives gesehen wird.

Das freie Spiel bestimmt daher nicht die Spielform an sich, sondern es lässt ein freies Handeln zu, welches aus intrinsischer Motivation heraus erfolgt. Nach Möglichkeit sollte diese Phase so wenig wie möglich von außen gelenkt werden. Bei Beobachtungen eines freien Spiels muss auch immer bedacht werden, welche Spielmöglichkeiten dem Kind überhaupt zur Verfügung stehen und welche Vorerfahrungen es möglicherweise mitbringt.

Im schulischen Kontext kann nur versucht werden, ein möglichst freies Setting zu erzeugen. Dies erfordert beispielsweise ein vielfältiges Angebot an Spielmaterialien. Eine Reizüberflutung durch ein zu großes Angebot am Spielplatz sollte erfahrungsgemäß bei Kindern mit erhöhtem Förderbedarf vermieden werden. Außerdem sollte ausreichend Raum für die Spielphasen zur Verfügung stehen. An der Anna-Bertha-Königsegg Schule kann man beispielsweise den Nebenraum einer Klasse zu einem Spielbereich umfunktionieren. Zudem gibt es einen extra Raum im Haus für die Freizeitstunden, der als reiner Spielbereich gilt. Neben dem Raum sollte auch die Zeit

bedacht werden. In meinem Unterricht biete ich beispielsweise nach Lernphasen bewusst immer wieder längere freie Spielphasen an. In diesen ist es dann möglich, das Kind in den Ansätzen seines freien Spiels zu beobachten und zu erfahren, welche Form des Spiels das Kind vorzugsweise wählt. Wie Mogel (2008, S. 44) erwähnt, kann eine Klassifikation der Spiele rein nach dem Lebensalter auch irreführend sein. Die für ein Lebensalter typischen Spielformen sind jedoch an die natürliche kindliche Persönlichkeitsentwicklung geknüpft und wirken sich positiv auf den jeweiligen Entwicklungsabschnitt aus.

Aus den Beobachtungen freier Spielsituationen kann man schließen, in welcher Entwicklungsstufe sich das Kind gerade befindet. Diese muss dabei nicht immer mit der für das Lebensalter typischen übereinstimmen. Insbesondere bei Kindern mit erhöhtem Förderbedarf weicht das Entwicklungsalter oft stark vom Lebensalter ab (siehe Kap. 1.2).

Inwiefern die jeweiligen Spielformen sich auf die kindliche Entwicklung auswirken und welchem Entwicklungsabschnitt und Lebensalter sie typischerweise zugeteilt werden, soll nun geklärt werden.

Das **Funktionsspiel** wird nach Mogel (2008, S. 49) in den ersten Lebensmonaten eines Kindes angesiedelt. Er beschreibt diese Spielform wie folgt:

Kennzeichnend für die frühkindlichen Funktionsspiele ist, dass das Kind, hat es einen Lust erzeugenden Effekt erst einmal entdeckt, nun versucht, ihn immer wieder erneut herbeizuführen. Es wiederholt ständig seine sensomotorischen Koordinationen und vervollkommnet sie dadurch, dass es die dabei auftretenden Umweltreize möglichst exakt erlebt und erfährt (Mogel, 2008, S. 105).

Hervorzuheben ist hierbei vor allem die Lust an der Funktion eines Objekts, die auch Bühler erwähnte (siehe Kap. 2.1) und die Wiederholung der sensomotorischen Koordination, von Piaget auch als sensomotorisches Spiel bezeichnet (siehe Kap. 2.1).

Liegt die sensomotorische Koordination von Handlungen immer häufiger darin begründet, die Umwelt explorativer und aktiver zu erforschen, kommt der Säugling nach Mogel (2008, S. 105) in ein experimentierendes Spiel.

Das **Experimentierspiel**, die zweite Spielform im Entwicklungsverlauf, siedelt Mogel (2008, S. 50) „gegen Ende der sensomotorischen Intelligenzentwicklung (mit ca. 1 ½ Jahren)“ an. Hierbei sucht das Kind bereits nach Regeln und Gesetzmäßigkeiten der Effekte, die es bei der Manipulation von Objekten erzeugt (Mogel, 2008, S. 50). Ein typisches Beispiel ist das wiederholte Fallenlassen des Schnullers. Das Kleinkind erforscht hierbei, was mit dem Gegenstand passiert, wenn man ihn loslässt. Es macht eine „wenn – dann“ Erfahrung: Wenn ich den Schnuller loslasse, dann fällt er auf den Boden. Zusätzlich dazu: Wenn ich den Schnuller fallenlasse, dann hebt ihn Mama auf. Im pädagogischen Bereich spricht man erfahrungsgemäß auch häufig vom Prinzip der „Ursache-Wirkung“. Laut Mogel (2008, S. 50, S. 138) erfährt das Kind nun mehr über die Eigenschaften, Beschaffenheit und Merkmale eines Objekts.

Neben dem Übergang vom frühen Funktionsspiel in das Experimentierspiel erfolgt nach Mogel (2008, S. 106f) außerdem die Entwicklung vom Nachahmen zum Nachgestalten. Die Basis aller anderen Spielformen stellen außerdem die Objektkonstanz und die Symbolfunktion⁶ dar. All die genannten erworbenen Kompetenzen dienen dem Kind nun als Grundlage, um ein Spiel von einem Nichtspiel unterscheiden zu können.

Hat das Kind diese Stufe erreicht, kommt es zum **frühen Symbolspiel**. Laut Mogel (2008, S. 50) ist das Kind nun dazu fähig, für sich interessante und bedeutsame Ereignisse aktiv wieder zu erleben oder zu bewältigen. Die wesentlichsten Merkmale können dabei dargestellt und nachgeahmt werden (z.B: Geräusch des Motors – Brumm, Brumm).

Aus dem Experimentierspiel und dem frühen Symbolspiel entwickelt sich das **Konstruktionsspiel** als vierte Spielform. Für Mogel (2008, S. 50, S. 139) zeichnet sich dieses durch den Versuch aus, mit Gegenständen zu bauen, etwas daraus zu fertigen oder zu konstruieren und dabei rein intrinsisch motivierte Ziele zu verfolgen. In diesem Spiel können die gesetzten Ziele erreicht oder nicht erreicht werden. Das Kind erlebt dann positive oder negative Emotionen, die sich auf das Selbstwertgefühl auswirken können.

⁶ Objektkonstanz; Objektpermanenz: Das Kind versteht, dass ein Objekt noch da ist, auch wenn man es gerade nicht sieht. Symbolfunktion: Gegenstände können symbolisch durch andere ersetzt werden (z.B: Stift als Löffel nutzen)

Erfahrungsgemäß kann diese Spielform auch die Frustrationstoleranz des Kindes erhöhen. Trotz häufiger Misserfolge wird die Handlung wiederholt, bis schlussendlich das Ziel erreicht wird. Zudem erfordert das Konstruktionsspiel viel Geduld, eine realistische Zielsetzung und eine Vorausplanung, wie auch die Aussage von Mogel (2008, S. 108) belegt: „Grundsätzlich verlangen Konstruktionsspiele vom Kind, dass es planend vorausschaut, die Materialien den Anforderungen gemäß erkennt, anordnet und gestaltet und darüber hinaus die notwendige Geduld aufbringt, so lange ausdauernd zu spielen, bis das Spielziel praktisch in greifbare Nähe rückt“.

Das **Rollenspiel oder auch Symbolspiel** entsteht aus dem frühen Symbolspiel und setzt eine vorhandene Symbolfunktion voraus (Mogel, 2008, S. 140, S. 108). Èl'konin (1980, S. 34, S. 36, S. 250) und auch Gabriele Pohl (2014, S. 152) siedeln die volle Entfaltung des Rollenspiels im Lebensalter von circa vier Jahren an. Die beginnende Entwicklung bewegt sich an der Grenze von Kleinkind- zu Vorschulalter und erreicht sein höchstes Niveau in der zweiten Hälfte des Vorschulalters.

Laut Mogel (2008, S.20, S. 108) ist das Kind nun fähig, die Wirklichkeit im Spiel aktiv zu erleben, zu bewältigen und nachzugestalten. Zur Verfügung stehende Materialien und Gegenstände werden dabei symbolisch (z.B. Bauklötze als Bonbons) verwendet und interessante, für ihre Lebenswelt wichtige Tätigkeiten (Autofahren, putzen, Doktorspiele) nachgestaltet. Die Themenwahl, wie auch schon Èl'konin (1980, S. 42) erwähnte, wird stark von der realen Umwelt des Kindes beeinflusst.

Auch in der Praxis konnte ich dieses Phänomen bereits beobachten. So spielte ein Schüler stets die Situation „Restaurant“ nach. Im Gespräch mit der Mutter stellte sich heraus, dass die Familie in ihrer Freizeit sehr häufig auswärts essen ging und die Mutter zudem in der Gastronomie tätig war.

In dieser Stufe geht es vorwiegend darum, ein Ereignis erneut innerhalb der Spielwelt zu erleben und in eine andere Rolle zu schlüpfen. Der Begriff des Rollenspiels erscheint deshalb zutreffender als der des Symbolspiels. Auch Mogel (2008, S. 108f) befürwortet eher die Bezeichnung des Rollenspiels. Für ihn ist die Nachgestaltung der Rolle der Inhalt des Spiels, wohingegen das Symbol nur als Mittel zum Zweck miteinbezogen wird. Èl'konin (S. 47) geht bei dieser Spielform davon aus, dass zwischenmenschliche Beziehungen einen wesentlichen Bestandteil des Spiels darstellen. Für ihn entstehen

daher im Rollenspiel nur Mensch-Mensch Beziehungen und keine Gegenstand-Mensch Beziehungen.

Auch nach Mogel (2008, Kap. 3.3.6, Kap. 3.3.7) wird in dieser Spielform hauptsächlich das soziale Geschehen nachgestaltet. Meistens handelt es sich hierbei um Handlungen oder Tätigkeiten, die das Kind selbst noch nicht ausführen darf oder kann und bei Erwachsenen häufig beobachtet (z.B.: Auto fahren, Kinder pflegen, ...). Im Spiel versucht das Kind in diese Rollen zu schlüpfen, das soziale Zusammenleben und seine typischen Merkmale aktiv nachzugestalten und vorübergehend zu erleben. In seiner Spielwirklichkeit ist es dann „wirklich erwachsen“ und nimmt seine Handlungen und Tätigkeiten sehr ernst. Pohl (2014, S. 151) betont, dass Kinder die Aktivitäten des Erwachsenen erst nachvollziehen können, wenn sie diese nachgeahmt haben. Das Rollenspiel des Kindes als eine echte Wirklichkeit anzusehen und ernstzunehmen, ist daher ratsam. Neben der Kompetenz des Nachgestaltens und Nachahmens werden beim Rollenspiel auch viele andere Bereiche gefördert und weiterentwickelt.

Erfahrungsgemäß beeinflusst es durch die intensive Auseinandersetzung mit menschlichen Beziehungen beispielsweise die Entwicklung der Sozialkompetenz. Zudem fördert und erweitert das Rollenspiel nach Él'konin (1980, S. 281) und Pohl (2014, S. 151) auch die Sprachkompetenzen des Kindes.

Ein Rollenspiel folgt außerdem gewissen inneren Regeln und setzt deshalb bereits eine niederschwellige Form des Regelbewusstseins. Nach Mogel (2008, S. 110) orientieren sich die Regeln nämlich an realen Geschehnissen und bestimmen die erlaubten Verhaltensweisen im Spiel.

Die sechste Spielform setzt ein höheres Regelbewusstsein und -verständnis voraus. Nach Mogel (2008, S. 110) werden **Regelspiele** mit Kindern ab einem eher fortgeschrittenen Lebensalter gespielt. Die Regeln geben dabei einen verbindlichen Spielverlauf vor und betreffen alle Mitspielende gleichermaßen. Zu gewinnen ist das Ziel und die Motivation eines Regelspiels. Kennzeichnend sind vor allem die drei Faktoren: Regeln, Zufall und Spielaktivität. Innerhalb dieses Bereichs versucht jeder Spielende eine gewinnerzielende Strategie und Technik zu finden.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass die sechs genannten Spielformen überlappend und entsprechend des kognitiven und persönlichen Entwicklungsstands eines Kindes auftreten. Typischerweise erfolgt die Entwicklung vom Funktionsspiel zum Experimentierspiel im Säuglings- und Kleinkindalter. Anschließend folgen das frühe Symbolspiel und das Konstruktionsspiel. Gegen Ende der Kleinkindzeit entwickelt sich das Rollenspiel und ab fortgeschrittenem Alter das Regelspiel. Die Spielformen bauen meist auf kognitive Erfahrungen auf, die in den vorigen Phasen erworben wurden. Das kognitive Entwicklungsalter muss jedoch nicht immer dem Lebensalter entsprechen. Kinder mit erhöhtem Förderbedarf zeigen häufig ein „von der Norm“ abweichendes Spielverhalten, da sie auch meist in ihrer Entwicklung verzögert sind. Im nächsten Kapitel soll dies nun näher beschrieben werden.

2.4 Spielverhalten von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf

Eine konkrete Beschreibung des Spiels von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf erweist sich als relativ schwierig. Erfahrungsgemäß entspricht der Entwicklungsverlauf eines Kindes mit Trisomie 21 (Down-Syndrom) beispielsweise nicht dem eines Kindes mit Rett-Syndrom oder dem eines autistischen Kindes. Selbst in Anbetracht einer spezifischen Diagnose können keine eindeutigen Aussagen getroffen werden. Hellgard Rauh berichtete beispielsweise 1999 in einer Fachtagung des Down-Syndrom Netzwerks Deutschland an der Ruhr-Universität Bochum über das kognitive Entwicklungstempo und Verhalten bei Kindern mit Down-Syndrom. Die allgemeine Entwicklung ist demnach gerade in den ersten Jahren definitiv verzögert, kann aber trotzdem sehr individuell verlaufen.

Ein Ansatz das Spiel von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf sehr allgemein zu beschreiben stammt von Sarimski (2001, S. 52):

Sie unterscheiden sich jedoch nicht nur im Entwicklungstempo, sondern auch in der Motivation zur eigenständigen Auseinandersetzung mit Dingen und der Organisation der Handlungen. Ihre Erkundungen sind weniger flexibel, selbst-initiiert und zielorientiert; je nach Grad der Behinderung folgen sie häufiger spezifischen sensorischen Vorlieben.

Weitere Schwierigkeiten von Spielsituationen liegen für Sarimski (2001, Kap. 3) außerdem in der dialogischen Abstimmung, der Aufmerksamkeit und der verminderten Fähigkeit der Nachahmung oder des Symbolgebrauchs. Seine Feststellungen beziehen sich dabei sowohl auf Studien von Kindern mit autistischen Zügen, mit Down-Syndrom oder mit geistigen Beeinträchtigungen anderer Ursache.

Barbara Senckel (1994) versucht das Spiel von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf innerhalb der Spielformen genauer zu beschreiben. Das frühe Symbolspiel und das Experimentierspiel führt sie dabei nicht explizit an. Sie werden von ihr im Bereich des Rollenspiels und des Konstruktionsspiel lediglich kurz erwähnt. Nach Senckel (1994, S. 301) hat das Spiel sowohl für ein Kind mit erhöhtem Förderbedarf als auch für ein „gesundes“ Kind dieselbe Bedeutung. Die Beeinträchtigung kann das Spiel jedoch beeinflussen. Dies zeigt sich für Senckel (1994, S. 55, S. 302) bereits im **Funktionsspiel**. Bewegungen werden dabei als wenig, fahrig, ungesteuert und ziellos wahrgenommen. Der Säugling entwickelt aufgrund seiner Assimilations- und Akkomodationsschwäche lediglich ein eher stereotypes Spielverhalten⁷ und findet oft nur schwer neue Handlungsmöglichkeiten.

Wie in Kapitel 2.3 schon hervorgehoben, bauen die Spielformen aufeinander auf. Fehlen die im Funktionsspiel erworbenen Fähigkeiten oder sind sie minder ausgebildet, kann der Schluss gezogen werden, dass sich das Spiel eines Kindes mit erhöhtem Förderbedarf nicht altersentsprechend entwickeln kann. Auch Senckel (Fällt ein 1994, S. 302f) hebt diese Tatsache hervor: Fällt ein Kind in ein reines stereotypes Spiel, kann es sich weder kognitiv noch emotional weiterentwickeln. Nicht übersehen werden darf aber, dass sich ein Kind in diesem stereotypen Spiel trotzdem von sich aus und selbst beschäftigt. Es sollte deshalb keinesfalls unterbunden werden. Man kann jedoch versuchen diese Fixierungen zu überwinden, um dem Kind eine Weiterentwicklung zu ermöglichen. Stereotype Tendenzen zeigen sich für Senckel (1994, S. 304) später auch im Konstruktions- und frühem Symbolspiel.

⁷ Nach Senckel (1994, S. 302) sind zum Funktionsspiel auch alle beobachtbaren Bewegungstereotypien von schwer beeinträchtigten Menschen zu sehen. Diese erfolgen entweder als spontane Selbstbeschäftigung oder aus einer unbehaglichen Situation heraus.

Das **Konstruktionsspiel** setzt außerdem eine Organisations- und Planungsfähigkeit voraus. Sarimski (2016, S. 371) stellt dazu in einer Studie mit Down-Syndrom Kindern fest, dass diese überdurchschnittliche Auffälligkeiten in den Bereichen der exekutiven Teilkomponenten „Arbeitsgedächtnis“ und „Planen/Organisieren“ aufweisen.

Dem Kind mit erhöhtem Förderbedarf fehlt so beispielsweise die Fähigkeit, die Folgen seines Handelns einschätzen zu können. Daraus resultieren möglicherweise mehr Frustrationserlebnisse als üblich, wodurch die Spielmotivation längerfristig gesehen erfahrungsgemäß weiter sinken kann. Die mangelnden Kompetenzen in Bezug auf das Funktions- und Experimentierspiel führen auch zu einem fehlenden Verständnis von physikalischen Gesetzmäßigkeiten und logischen Schlussfolgerungen. Laut Senckel (1994, S. 55) fällt es den Kindern „schwer, die Folgen ihres Tuns zu erkennen, Gesetzmäßigkeiten handelnd zu erfassen und Erfahrungen zu übertragen. Deshalb gelangen vielen Kindern nur einfache Bauten, Bastelarbeiten oder Rollenspiele, mit denen sie sich stereotyp immer und immer wieder beschäftigen“. Eine Unterstützung und Begleitung des Kindes im Konstruktionsspiel ist für Senckel (1994, S. 304) deshalb unbedingt erforderlich. Ein grundsätzliches Problem scheint zudem der Umgang mit Misserfolgen, die Ausdauer, die Frustrationstoleranz und auch der Aufbau des Selbstwertgefühls über Leistungen zu sein.

Das Konstruktionsspiel muss sich jedoch nicht immer als „unterentwickelt“ darstellen. Nach Senckel (1991, S. 305f) haben jene Kinder dann allerdings oft eine Schwäche in ihren sozialen Kompetenzen und somit im **Rollenspiel**. Allgemein liegt dieser Spielform aber dieselbe Problematik zu Grunde wie dem Konstruktionsspiel. Das Vorstellungsvermögen des Kindes ist gefordert, Zusammenhänge müssen erkannt werden, Erfahrungen übertragen und eingeordnet werden. Hat das Kind mit erhöhtem Förderbedarf dabei Schwierigkeiten, fällt ihm der kreative Ausdruck in dieser Spielform schwer. Von außen kann versucht werden, das Kind zur Nachahmung anzuregen, damit es das Rollenspiel erfassen kann. Wie auch beim Konstruktionsspiel ist es aber auch hier möglich, dass Kinder mit erhöhtem Förderbedarf in diesem Spiel wahre Meister sind. Dann ist womöglich das konstruktive Vorstellungsvermögen nur schwach ausgebildet.

Erwähnenswert ist, dass diese stark oder weniger stark ausgeprägten Arten des Spiels auch bei „gesunden“ Kindern unterschiedlich ausgeprägt sein können. Bezüglich des

Regelspiels stellt Senckel (1994, S. 55, S. 306) fest, dass einfache Spiele dieser Art (z.B.: Memory) relativ häufig erfasst werden. Voraussetzung ist jedoch ein gewisses Maß an Regelbewusstsein, Selbstkontrolle und eine Einordnung in das soziale Gefüge. Die Spielangebote sollen deshalb auch immer dem kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklungsstand des Kindes entsprechen.

Ich möchte nun noch kurz auf den Erwerb von Sozialkompetenzen durch Spielerfahrungen und die daran anschließende Anwendung dieser im Spiel eingehen. Wie in Kapitel 2.3 bereits erwähnt, setzt sich vor allem das Rollenspiel mit menschlichen Beziehungen auseinander. Auffälligkeiten des kindlichen Spiels können daher auch soziale Verhaltensmuster sein. Sarimski (2001, S. 35) zufolge haben Kinder mit „Lernbeeinträchtigungen ... weniger und kürzere soziale Kontakte ..., zeigen mehr negative Verhaltensweisen und weniger Kompetenz zur Konfliktlösung und haben weniger Erfolg bei ihrem Versuch, mit anderen Kindern in Kontakt zu kommen“. Der Beziehungsaufbau zu anderen kann nach Kathrin Blumenroth (Göhmann, 2000, S. 68) zudem durch die unterschiedlichen Erlebniswelten, selbststimulierendes und autoaggressives Verhalten oder fehlende Sprache gestört werden. Sarimski (2001, S. 35) betont außerdem, wie wichtig ein kommunikativer Austausch ist, um soziale Beziehungen entwickeln zu können. Haben Kinder Einschränkungen in ihren Kommunikationsfähigkeiten, ist daher auch die Entwicklung ihrer sozialen Kompetenzen beeinträchtigt.

Das bewusste Fördern von Sozialkompetenzen nimmt demnach auch Einfluss auf das Spielverhalten eines Kindes. Sarimski (2012, S. 48) nennt einige zu fördernde Fertigkeiten: „Kontaktaufnahme, emotionale Selbstregulation, Kontrolle über impulsive Reaktionen, das Verstehen von sozialen Zusammenhängen oder Entwicklung von Konfliktlösungen“. Nach Sarimski (2012, S. 49) eignen sich besonders die inklusiven Kleingruppen, um soziale Fertigkeiten zu erlernen. Das Kind kann in diesem Setting seinen Beitrag leisten und auch aus den bei anderen Kindern beobachteten Modellen lernen.

Ich komme zu dem Schluss, dass jedes Kind mit erhöhtem Förderbedarf in seinem Spielverhalten sehr individuell zu betrachten ist. Aufgrund der theoretischen Auseinandersetzung mit der Thematik ergibt sich jedoch ein grober Überblick darüber, welche Verhaltensweisen und Auffälligkeiten beobachtet werden können.

Zusammenfassend kann man beim Spiel von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf nun folgende Besonderheiten erfassen:

- Es werden häufig stereotype Verhaltensweisen entwickelt. Neue Spiel- und Handlungsmöglichkeiten werden nicht wahrgenommen. Die kognitive Entwicklung in diesem Bereich kann stagnieren.
- Grundlegende Kompetenzen aus den Bereichen des Funktions-, Experimentier- und frühen Symbolspiels werden womöglich nicht erworben, weshalb die nächsthöhere Spielphase nicht oder nur in Teilbereichen erreicht wird.
- Es besteht die Möglichkeit, dass entweder das Konstruktionsspiel oder das Rollenspiel sehr stark und die jeweils andere Spielform nur äußerst schwach ausgeprägt ist.
- Häufige Misserfolge können eventuell zu verminderter Spielmotivation, zu geringerem Selbstwert und zur Stagnation der persönlichen Entwicklung führen.
- Es findet kaum oder nur wenig Sozialkontakt im gemeinsamen Spiel mit anderen statt. Dies kann beispielsweise durch besondere Verhaltensweisen (Autoaggressionen, Stereotypen), gestörte Kommunikation, fehlende Konfliktlösungsstrategien oder fehlendes Verständnis von sozialen Zusammenhängen verursacht werden.
- Durch Begleitung, Anregung und gezielte Förderung von außen besteht die Möglichkeit, das Spiel und auch die kognitiven Fähigkeiten weiterzuentwickeln.

Da in dieser Arbeit der Einfluss von Theaterpädagogik auf das Spielverhalten von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf untersucht wird, widmet sich das nächste Kapitel nun der theaterpädagogischen Arbeit.

3 Theaterpädagogische Einsatzmöglichkeiten & Konzepte

Im Bereich der Theaterpädagogik gibt es unterschiedlichste Herangehensweisen und Zielsetzungen. In der Praxis kann es dabei erfahrungsgemäß durchaus vorkommen, dass unterschiedliche Mittel zum Einsatz kommen und miteinander vernetzt werden. Die Grundpfeiler stellen für Tanja Bidlo (2006, Kap. 3) die schauspielpädagogischen Theorien von Stanislavskij, Strasberg und Cechov dar. Entgegen der Schauspielpädagogik, die auf das professionelle Spiel vor Publikum abzielt, ist in der Theaterpädagogik die Arbeit am Menschen selbst vorrangig.

Die oben genannten Schauspieltheorien dienen trotzdem einigen Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen als Basis zur Entwicklung ihrer eigenen Konzepte. Bidlo (2006, Kap. 4) nennt dazu beispielhaft vier darauf aufbauende Richtungen mit unterschiedlichen Intentionen:

- Das Theater der Unterdrückten von Augusto Boal – politisch
- Die Jeux Dramatiques von Heidi Frei – selbstreflexiv
- Das szenische Spiel von Ingo Scheller – pädagogisch
- Die moderne Improvisation und Theatersport von Keith Johnstone – ästhetisch bildend

Ergänzend zur Improvisation kann auch Viola Spolin erwähnt werden. Sie hat ihr eigenes Konzept der Improvisationstechniken entwickelt, die auch in der Pädagogik und Therapie Anwendung finden (siehe Spolin, 2010).

Die Einsatzmöglichkeiten der Theaterpädagogik sind also sehr vielfältig. Für Bidlo (2006, S. 113) ist jedoch weiterhin ein gemeinsamer Faktor essentiell: „Der Mensch steht immer im Mittelpunkt. Seine Entfaltung, seine Wünsche, Sehnsüchte, Probleme, unterdrückten Anteile, seine Neugierde und Expressionen sind die Kernpunkte, um die es geht“. Die Persönlichkeitsentwicklung und -entfaltung des Spielenden ist daher oberstes Ziel. Wie auch die Bezeichnung *Theaterpädagogik* bereits eindeutig hervorhebt, handelt es sich zudem um eine erzieherische und bildende Tätigkeit, durch die einem Menschen viele grundlegende Kompetenzen vermittelt werden können. Erfahrungsgemäß profitieren auch Kinder mit erhöhtem Förderbedarf von der theaterpädagogischen Arbeit in der Schule und ihre Fähigkeiten entwickeln sich häufig enorm weiter. Welche Kompetenzen durch die Theaterpädagogik von Kindern mit

erhöhtem Förderbedarf erworben werden können, soll nun genauer erläutert werden. Zudem möchte ich mich dabei auch noch einmal auf das freie Spiel (siehe Kapitel 2.3) beziehen, um auf seine Bedeutsamkeit im Schulalltag aufmerksam zu machen. Danach wird das Konzept der Jeux Dramatiques genauer erklärt. Anschließend werden noch weitere theaterpädagogische Methoden vorgestellt, die sich für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf eignen können.

3.1 Theater und freies Spiel in der Schule

Wie ich während des Studiums immer wieder erfahren durfte, kann der Einsatz von Theaterpädagogik viele Fähigkeiten eines Menschen beeinflussen. Im Kompetenzkatalog „Theater in der Schule“ (Arbeitsgruppe SchülerInnen:Kompetenzen, 2015) sind einige Kompetenzen angeführt, die dabei gefördert werden:

- Selbstkompetenzen,
- sozial-emotionale Kompetenzen,
- kommunikative Kompetenzen,
- Lese- und Sprachkompetenzen,
- künstlerisch-performative Kompetenzen,
- bewegungstechnisch-kreative Kompetenzen oder
- Methoden- und Gestaltungskompetenzen.

Theaterpädagogik in den Unterricht von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf miteinzubeziehen, erscheint daher äußerst sinnvoll. Auch in Anbetracht des betreffenden Lehrplans kommt man zur selben Schlussfolgerung. Nach der CIS (2015, S. 75) kann die theaterpädagogische Arbeit insbesondere im Bereich „Unverbindliche Übungen“ innerhalb des „Darstellenden Spiels“ Anwendung finden. Hier heißt es:

In der Schule für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf hat Darstellendes Spiel eine besondere pädagogische Funktion.

Darstellendes Spiel fördert die Wahrnehmung, das Entdecken eigener Ausdrucksmöglichkeiten und provoziert aktives Handeln. Es ermöglicht personale und soziale Lernprozesse und bietet jene Vielfalt, die notwendig ist, den Bedürfnissen der Schüler gerecht zu werden.

Als allgemeine Bildungsziele des Lehrplans für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf (CIS, 2015, S. 15) gelten unter anderem auch die Schulung der Wahrnehmung und Motorik, die Förderung unterschiedlichster Kommunikationsformen und die Entwicklung der sozialen Kontaktfähigkeit, um Teilhabe an der Umwelt zu ermöglichen. Vor allem im Bereich Deutsch (Sprache-Lesen-Schreiben) werden im Lehrplan (CIS, 2015, 45f) beispielsweise in Tabelle 2 ausgewählte Ziele angeführt, die gut über theaterpädagogische Methoden vermittelt werden können. Bedeutungsgleiche Zielsetzungen aus dem Kompetenzkatalog „Theater in der Schule“ (Arbeitsgruppe SchülerInnen:Kompetenzen, 2015) wurden diesen zugeordnet:

Lehrplan für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf	Kompetenzkatalog „Theater in der Schule“
– Gefühle ausdrücken und bei anderen wahrnehmen	– eigene Gefühle, Bedürfnisse und Interessen wahrnehmen und ausdrücken
– Rollen spielen	– unterschiedliche Rollen mit eigenen subjektiven körperlichen, emotionalen und ethnischen Möglichkeiten gestalten
– Anerkannte und geachtete Umgangsformen erleben, nachahmen und verstehen	– soziale, ethische und emotionale Intelligenz erweitern und verantwortungsvoll handeln
– Verschiedenen Leistungen mit den Sprechorganen ausführen und diese beschreiben	– Stimme und Sprache spontan variieren – Stimme und Körper als Instrument begreifen und einsetzen
– Raum und Raumlage erfahren	– den Körper/ die Bewegung zur Körper- und Raumwahrnehmung bewusst einsetzen

Tabelle 2: Vergleich von Zielsetzungen aus dem Lehrplan und dem Kompetenzkatalog

In Tabelle 2 ist nun sehr gut ersichtlich, dass im Lehrplan befindliche Handlungsfelder auch in den Zielsetzungen der theaterpädagogischen Arbeit zu finden sind, womit die theaterpädagogische Arbeit im Unterricht von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf ausreichend begründet werden kann.

Das freie Spiel wird erfahrungsgemäß von vielen Menschen nicht als fixer Bestandteil von Unterricht gesehen. Ich wurde des Öfteren bereits mit Fragen, wie: „Wieso spielen die Kinder in der Schule?“ und: „Lernt man bei dir in der Schule gar nicht?“ konfrontiert. Welchen Wert und Sinn das freie Spiel insbesondere in einer Schule für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf hat, soll nun aufgezeigt werden. Die Anna-Bertha-Königsegg Schule ist eine ganztägige Schulform. Das heißt, die Kinder mit erhöhtem Förderbedarf haben einen mit Freizeit bzw. gelenkter Lernzeit verschränkten Unterricht. Ein Schultag entspricht daher 9 Einheiten und dauert von 8:00 bis 16:05. Das freie Spiel von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf findet meist in Freizeitstunden und in der gelenkten Lernzeit, aber auch nach intensiven Lernphasen seinen Platz. Ich möchte nun auszugsweise auf fünf Stellen des Lehrplans (CIS, 2015) verweisen, die das Einbeziehen von freien Spielphasen befürworten und begründen:

- „Die ganztägige Schulform soll zu einem sinnvollen Freizeitverhalten (zB spielerische und sportliche Aktivitäten, Umgang mit den Medien) führen. Dabei sollen vermehrt Haltungen, Einstellung, Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben und gefördert werden, die auch über die Schulzeit hinaus bedeutsam sind“ (CIS, 2015, S. 13).
- „Unterschiedlichste Materialien beinhalten wesentliche Informationen, regen zu Kreativität und Aktivität an und vermitteln Einsichten und Erfahrungen. Das Angebot und die Auswahl der Materialien soll so erfolgen, dass Neugier und Spielmotivation der Schülerinnen und Schüler angeregt werden“ (CIS, 2015, S.28).
- „An Aktivitäten und Spielen mit Mitschülerinnen und Mitschülern teilnehmen und sie mitgestalten“ und „mit verschiedenen Objekten spielen“ (CIS, 2015, S. 30) sind Lernziele des Bereiches „Erfahren, Erleben und Entfalten der eigenen Person“.

- „Durch behutsames Bekanntwerden mit verschiedenen Objekten werden ... vielfältige Reize geboten, die zu einer aktiven Auseinandersetzung führen. Bei allen Tätigkeiten in diesem Bereich sind die Methoden der Rhythmik bzw. verschiedene Kategorien der Spiele eine wertvolle Hilfe, um soziale Verhaltensweisen einzuüben (CIS, 2015, S. 31).“
- Ziele des Bereichs „Erfahren, Erleben und Auseinandersetzen mit der Gemeinschaft sind unter anderem das Spiel mit Objekten, Körper und Sprache, das Spiel mit anderen oder auch die Übernahme einer Rolle im Spiel (CIS, 2015, S. 32)

Zu den Aufgaben einer Sonderschulpädagogin oder eines Sonderschulpädagogen gehört demnach auch, sich mit dem Spielverhalten eines Kindes zu beschäftigen. Die Lehrperson soll die Kinder bei der Entwicklung ihrer persönlichen Spielkompetenzen unterstützen und neue Spielmöglichkeiten aufzeigen und anbieten.

Der Einsatz von Theaterpädagogik und das Angebot von freien Spielphasen im Schulalltag konnte nun ausreichend begründet werden. Zusammenfassend möchte ich festhalten: Das theaterpädagogische Handlungsfeld hat Zielsetzungen, die auch im Lehrplan für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf zu finden sind. Zudem ermöglicht die unverbindliche Übung „Darstellendes Spiel“ ein gesondertes Angebot. Freie Spielphasen können besonders gut bei ganztägigen, verschränkten Schulformen angeboten werden. Die allgemeinen Grundsätze des Lehrplans für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf empfehlen aber auch, Spielmöglichkeiten, -angebote und -anreize in den Unterricht einzuarbeiten.

3.2 Jeux Dramatiques als theaterpädagogisches Mittel

Die Jeux Dramatiques sind ein sehr strukturiertes, jedoch gleichzeitig auch freies Konzept. Neben Erwachsenen, Kindern, älteren Menschen oder Familien werden auch Menschen mit Beeinträchtigung als Zielgruppe angesehen (Arbeitsgemeinschaft Jeux Dramatiques Österreich, n.d.; Seidl-Hofbauer, 2014, S. S.35). Marion Seidl & Erich

Heiligenbrunner (1994) befassten sich beispielsweise intensiv mit den Jeux Dramatiques in Bezug auf Menschen mit Beeinträchtigung.

Die theaterpädagogische Arbeit mit Ansätzen dieser Methode scheint daher gut geeignet für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf zu sein. Eine professionelle Anwendung rein nach dieser Methode erfordert meines Erachtens allerdings eine spezifische Ausbildung als Jeux-Leiterin oder Jeux-Leiter.

Bevor die Vorgehensweise und Struktur der Methode näher ausgeführt werden, erfolgt ein kurzer geschichtlicher Überblick. Ihre Anfänge fanden die Jeux Dramatiques in Frankreich und wurde von dem Pädagogen Léon Chancerel begründet. Das Grundlegende Werk hierzu ist das französische Werk „Jeux Dramatiques dans l'Education – Introduction à une Méthode“ im Jahr 1936 (Christina Baur-Traber, Heidi Frei, Karlheinz Moosig, Eva Peter-Moosig, Silvia Rindlisbacher-Bebion, Suzanne Schönholzer, Ruth Vogt 1999, S. 10). Eine wesentliche Rolle in der Entwicklung spielte nach Marion Seidl-Hofbauer (2009, S. 9) vor allem Heidi Frei, welche die Methode in der deutschsprachigen Schweiz weiterentwickelte, bekannter machte und mit den theaterpädagogischen Prinzipien des russischen Theaterreformers Konstantin Stanislawski ergänzte. Nach Ruth Rau (Frei, n.d., S. 154-155) verfeinerte Frei die Jeux Dramatiques außerdem mit den Elementen (erleben – erkennen – benennen) von Mimi Scheiblauber, der Begründerin der Rhythmisch Musikalischen Erziehung. Beeinflusst wurde Frei auch von Anna Halprin und ihrem RSVP-Cycle. Frei gehörte laut Baur-Traber et al. (1999, S.156) der „Arbeitsgemeinschaft Jeux Dramatiques“ an. Bei dieser handelt es sich um „eine Vereinigung von Pädagogen, Psychologen und Therapeuten aus verschiedenen Ländern Europas. Die Mitglieder sind ausgebildete und anerkannte Jeux-Leiter der Arbeitsgemeinschaft“ (Baur-Traber et al., 1999, S.156). Nach Frei (n.d., S.155) fand diese Arbeitsgemeinschaft ihre Ursprünge 1972 in der Schweiz und wurde von Karlheinz Moosig und Eva Peter-Moosig in Deutschland verbreitet. 1985 entstand dann die Deutsche Arbeitsgemeinschaft für Ausdrucksspiel aus dem Erleben. Nach Österreich kamen die Jeux Dramatiques vor allem über Seidl-Hofbauer. Sie setzte die Methode als pädagogisches Mittel an Schulen ein. Auch in anderen Ländern wie Italien/Südtirol und in russischen Städten, unter anderem Moskau, fanden Versuche der Etablierung statt (Seidl-Hofbauer, Myrtha Frei & Maud Kreisel 2016, S.16).

Nun zur ursprünglichen Namensgebung der Methode: Baur-Traber et al. (1999, S.10) übersetzten einige von Chancerels Worte aus seinem bereits oben genannten Werk folgendermaßen aus dem Französischen:

Wir brauchen den Ausdruck 'jeu' absichtlich. Jeu (Spiel) ist einerseits lustbetonte Bewegungsfreude, andererseits die freiwillige Unterordnung unter die Spielregeln. Der Ausdruck „dramatique“ anstelle von „théâtrale“ soll hervorheben, daß [sic!] wir nicht in erster Linie für das Publikum auftreten, sondern zur eigenen Freude und zur persönlichen Entwicklung Theaterspielen wollen.

Diese theaterpädagogische Form hebt also die wesentlichen Grundsätze des Spiels hervor (siehe auch Kapitel 2.1). Es handelt sich um eine lustbetonte Aktivität, die freiwillig erfolgt und auf keinen darstellenden Zweck für ein Publikum abzielt. Dennoch müssen die Regeln des Spiels beachtet werden. Nach Seidl-Hofbauer (2009, S. 9) entstanden die Jeux Dramatiques ursprünglich aus dem Improvisationstheater. Im Gegensatz zur klassischen Improvisation steht die Aufführung nicht im Fokus. Einen weiteren Unterschied zur klassischen Improvisation zeigt nach Seidl-Hofbauer et al. (2016, S. 43) Julia Köhler auf:

Während bei anderen methodischen Wegen, wie ... dem Improvisationstheater die Sprache ein wichtiger Faktor im Erarbeiten von Inhalten darstellt, beziehen sich die Jeux Dramatiques auf leibliche Darstellungsformen, innerhalb derer auf die Sprache als Ausdrucksmittel weitgehend verzichtet wird.

Diese Methode eignet sich daher auch für die Arbeit mit Menschen, die in ihrer verbalen Kommunikation eingeschränkt sind (aufgrund von Sprachbarrieren, fehlender Sprechkompetenz, o.ä.).

Möchte man das Konzept der Jeux Dramatiques kurz und knapp erklären, sind folgende Eckpunkte wichtig: Nach Frei (n.d., S.7) dient ein Thema oder ein Text als Grundlage und Impulsgeber für das Spiel. Die Teilnehmenden dürfen die Rolle selbst wählen und reagieren im Spiel spontan, mit ihrer Fantasie und ihrer Erlebniskraft. Durch ein „Aufeinander-Einwirken“ entsteht dann ein gemeinsames Spiel.

Frei hat mehrere Grundsätze für die Jeux Dramatiques entwickelt. Diese fasst sie nach Seidl Hofbauer (2016, S. 16) folgendermaßen zusammen:

- „Als Grundprinzip: Vom Ich zum Du zum Wir.
- Als Grundmotiv: Ruhe – Aktivität – Ruhe.
- Geschehen und Entstehen lassen.
- Erleben – Erkennen – Benennen.
- Alle Angebote der Leitenden sind zum Gebrauch, nicht zum Befolgen – es entscheiden allein die Spielenden.“

Die Jeux Dramatiques haben, wie bereits erwähnt, vorrangig die persönliche Entwicklung und Spielfreude der Spielenden zum Ziel. Dies möchte ich nun noch einmal etwas näher ausführen. Nach Seidl-Hofbauer et al. (2016, S. 51) werden die Persönlichkeit der Kinder gestärkt und alle Bereiche gefördert, die mit dem Selbst des Kindes zu tun haben: „Selbstwert, das Selbstbewusstsein, das Selbstbehaupten, die Selbstwahrnehmung, die Selbstständigkeit und das Selbsteinschätzen im alltäglichen miteinander“ (Seidl-Hofbauer et. al. 2016, S.51). Zusätzlich dazu kann man nach Seidl-Hofbauer et al. (2016, S. 51-53) auch Lehrstoff vermitteln und die nonverbale Ausdrucksfähigkeit fördern. In sehr divergierenden Gruppen verschwinden im Spiel Sprach- und Intelligenzbarrieren und eine wertfreie Begegnung untereinander wird möglich. Die pädagogische Wirksamkeit der Methode erklären Seidl-Hofbauer et al. (2016, S. 53) wie folgt:

Mit Jeux Dramatiques begleitete Kinder lernen sich bewusst wahrzunehmen, beginnen selbstständig zu denken und zu handeln, sich selbst zu behaupten, sich einzuschätzen, werden selbstbewusst und erleben sich in ihrem Selbstwert gestärkt. Sie arbeiten an ihrer Persönlichkeit, werden aus ihrem eigenen Verständnis heraus sozial, engagieren sich für andere und die Umwelt und entwickeln sich zu einem mündigen Mitglied unserer Gesellschaft.

Einiger dieser und noch andere Kompetenzen findet man ebenfalls im Kompetenzkatalog: „Theater in der Schule“ (Arbeitsgruppe SchülerInnen:Kompetenzen, 2015) und im Lehrplan für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf (CIS, 2015). Nach Corinna Sauer, Claudia Sattler und Walter Schär (Seidl-Hofbauer, 2016, S. 35f) wird in den Jeux Dramatiques insbesondere das

Selbstwertgefühl von Menschen mit Beeinträchtigung gestärkt. Außerdem kann ihre Erfahrungs- und Erlebniswelt erweitert werden. Für Marianne Lembacher (Seidl-Hofbauer, 2016, S. 37) ist „die Selbstwahrnehmung auf körperlicher Ebene und das Spüren und Artikulieren der eigenen Bedürfnisse“ ein wichtiges Thema bei Kindern mit erhöhtem Förderbedarf. Auch daran setzt das Konzept an und versucht eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Ich zu ermöglichen.

Bevor nun der genaue Methodenaufbau erklärt wird, möchte ich auf einige Besonderheiten hinweisen, die man bei der Planung einer Einheit oder eines Projekts mit Kindern mit erhöhtem Förderbedarf beachten sollte. Nach Anregungen von Sauer, Sattler & Schär (Seidl-Hofbauer, 2016, S. 35f) und Lembacher (Seidl-Hofbauer, 2016, S. 37) erscheinen folgende Vorüberlegungen sinnvoll:

- Genug Zeit für die Spieleinheiten einplanen.
- Inhaltlich nur in kleinen Schritten vorangehen und ein Thema länger und öfter behandeln. (z.B.: Bilderbücher in einzelne Sequenzen aufteilen)
- Die Gruppe eventuell zu zweit betreuen.
- Auf die Gruppengröße und -zusammensetzung achten.

Nachdem bereits ein grober Überblick über die Jeux Dramatiques gegeben wurde, möchte ich nun genauer auf den Methodenaufbau eingehen. Als Teilnehmerin des Seminars „Jeux Dramatiques – Ausdrucksspiel aus dem Erleben, Monatsgruppe mit Ingeborg Gredler zum Thema *Geld, Gier und Genuss – auf der Suche nach dem großen Glück*“ am 4. Februar 2020 in Wien kann ich auch immer wieder praktische Erfahrungen dazu einbringen.

3.2.1 Grundstruktur – RSPV-Zirkel

Der Spielaufbau erfolgt in vier Schritten nach dem RSPV-Zirkel. Diesen hat nach Baur-Traber et al. (1999, S.27) Heidi Frei im Jahre 1978 von Anna Halprin und dem San-Francisco-Dancers Workshop übernommen und angepasst.

Wie in Tabelle 3 zu sehen ist, hat Frei die Bezeichnungen ins Deutsche übersetzt und der RSVP-Zirkel entwickelte sich zum RSPV-Zirkel. Die Phase „Resources (Rohstoff)“

blieb dabei gleich. Der „Score“ wurde zur „Spielvorbereitung“, die „Valuaction“ wurde zur „Praktischen Durchführung“ und die „Performance“ wurde mit der „Verarbeitung“ ersetzt.

Anna Halprin	Heidi Frei
R = Resources	R = Rohstoff
S = Score	S = Spielvorbereitung
V = Valuaction	P = Praktische Durchführung
P = Performance	V = Verarbeitung

Tabelle 3: Der Zirkel von Halprin und Frei im Vergleich (Baur-Traber et al., 1999, S. 27; Seidl-Hofbauer 2009, S. 9)

Nach Seidl-Hofbauer et al. (2016, S.17) bleiben die vier Schritte in ihrer Reihenfolge immer gleich, die Dauer jedes einzelnen Schritts kann jedoch variieren.

Um ein besseres Verständnis für die jeweiligen Schritte zu erlangen werden diese nun genauer erklärt.

R - Der Rohstoff

Für Seidl-Hofbauer (2009, S.10) stellt der Rohstoff „die Idee, der Impuls, das Thema, die Vorüberlegungen der Spielleiterin“ dar. Dabei sind alle Themen möglich, die eine Gruppe zum Spielen anregen und die es ermöglichen, in ein Erleben zu kommen (Seidl-Hofbauer, 2016, S.17). Frei (n.d., S. 49) unterscheidet zwischen dem inneren und äußeren Rohstoff. Der innere Rohstoff ist bereits in den Spielenden selbst vorhanden (Wünsche, Bedürfnisse, Ziele oder Motive). Der äußere Rohstoff wird den Spielenden in Form eines Textes, eines Bilderbuches, dem Spielort, verschiedener Materialien, der Musik oder auch durch Fantasiegeschichten angeboten. Der Spielimpuls sollte nach Seidl-Hofbauer et al. (2016, S. 17) so nahe wie möglich an die Interessensfelder der Gruppe herankommen, damit ein möglichst intensives Spiel möglich wird.

Spezifischen Themen kann man sich in unterschiedlichster Weise widmen. Seidl-Hofbauer (2009, S. 45) unterscheidet in der Schule beispielsweise zwischen *Einzelthemen*, *Entwicklungsspezifischen Themen*, *In-Themen* (herangetragen durch unterschiedliche Medien), *Magnetthemen* (Einzelthemen in Gruppen, die sich anziehen oder abstoßen), *Gruppenthemen* oder auch dem *Thema der Lehrerin*.

Der Rohstoff ist somit der Ausgangsimpuls für das Spiel. Dies zeigt sich nicht nur in den theoretischen Überlegungen. In dem von mir (Tureczek, 2020) besuchten Workshop, war der Rohstoff das Thema: „Geld, Gier und Genuss – auf der Suche nach dem großen Glück“. Zu diesem wurden Zitate oder Sprichwörter in der Gruppe gesammelt, die sich darauf bezogen. Es gab somit zwar einen Themenanstoß, jedoch keine vorgegebenen Texte oder Bilder, sondern es wurde mit Impulsen (Zitaten) aus der Gruppe gearbeitet.

S - Die Spielvorbereitung

Die von Baur-Traber et al. (1999, S.29-33) und Seidl-Hofbauer et al. (2016, S. 17) sehr ausführlich erklärten Grundstrukturen der Spielvorbereitung können folgendermaßen zusammengefasst werden: Der Einstieg kann durch eine Vorstellungsrunde, Ausarbeitung des Textes, durch Einstiegsspiele, Hinführungsspiele oder eine gestaltete Kreismitte erfolgen. Anschließend werden Rollen ausgewählt und eventuell vorgestellt. Danach folgt die Auswahl des Spielorts und die Wahl der Verkleidung und kleinerer Hilfsmittel. Abgeschlossen wird diese Phase durch eine erneute Vorstellungsrunde. Ich möchte nun kurz auf ein paar Elemente dieser Phase näher eingehen.

Einstiegsspiele im Rahmen der Jeux Dramatiques sind dabei ähnlich den Warm-Ups aus anderen theaterpädagogischen Bereichen. Laut Seidl-Hofbauer (2009, S. 10) sollen sie die Sinne anregen und ein Ankommen im „Hier und Jetzt“ fördern. Dabei ist alles geeignet, was die Spielenden dazu anregt, sich mit dem Thema und auch mit sich selbst zu beschäftigen. Baur-Traber et al. (1999, S. 42 - 47) führen unter anderem auch Entspannungsübungen, Aktivierungsübungen mittels Fantasiegeschichte und Körpermassage, blinde Tastspiele oder auch das Spielen mit fiktiven Materialien an.

Nach Seidl-Hofbauer et al. (2016, S. 18) dienen die **Hinführungsspiele** dazu, den Spielerinnen und Spielern das Thema deutlich zu machen. In dieser Phase kann man durchaus jedem die Erfahrung in einer bestimmten Rolle ermöglichen.

Bei der **Rollenwahl** ist es für Seidl-Hofbauer et al. (2016, S. 18) wichtig, dass die Spielenden selbst damit zufrieden sind. Es gibt keine fixe Zuweisung von Rollen. Jene Rollen, welche sich aus den Themen ergeben, werden in der Runde lediglich besprochen und es steht jedem frei, seine Wunschrolle zu wählen. Es kann auch durchaus vorkommen, dass Rollen doppelt besetzt sind oder manche nicht vorkommen.

Nach Frei (n.d., S. 31) ist es wichtig, solche Doppel- oder Nichtbesetzungen, wenn möglich, zu akzeptieren. Die Motivation des Spielenden hat immer Vorrang. Dies kann daher auch manchmal zu textlichen Veränderungen führen. Außerdem können nicht nur Tier- und Menschenrollen, sondern auch Gegenstände, wie beispielsweise Bäume oder Steine, oder Elemente wie Feuer und Wasser ausgewählt werden. Für Marianne Lembacher (Seidl-Hofbauer, 2016, S. 37) werden Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf bei diesem Prozess besonders gefordert. Sich in der manchmal länger andauernden Rollenwahlrunde zu konzentrieren, fällt vielen dieser Kinder eher schwer. Die Aussicht auf das Spiel selbst kann jedoch dazu motivieren, durchzuhalten.

Wie nun ersichtlich wurde, ist in der Rollenwahlrunde sehr viel Feingefühl und Beobachtungsgabe des Spielleitenden gefordert. Wichtig ist vor allem, dass alle Spielenden zum Schluss mit ihrer Rolle zufrieden sind und sich wohlfühlen. Obwohl Doppelbesetzungen möglich sind, kann man schon im Voraus versuchen, diese zu vermeiden. Als Praxisüberlegung könnte man es zum Beispiel allen Spielenden in einem Hinführungsspiel ermöglichen, eine spezifische Rolle zu erleben. Insbesondere bei Kindern mit erhöhtem Förderbedarf möchte ich hier auch noch einmal auf die anfangs erwähnten Vorüberlegungen verweisen.

Hat jeder Spielende seine Rolle gewählt, erfolgt die **Gestaltung und Wahl des Spielorts** sowie das **Verkleiden**. Ein persönlich gewählter Platz im Spielraum wird hierbei nun mit den zur Verfügung gestellten Materialien gestaltet⁸. Die Spielplätze und deren Wege werden laut Seidl-Hofbauer et al. (2016, S. 19) noch im Sitzkreis festgelegt. Sinnvoll ist dabei auch, insofern es im Spiel eine sozial-hierarchische Ordnung gibt, dass die Spielerinnen und Spieler in der Reihenfolge dieser Ordnung ihren Platz wählen. An der Gestaltung eines Gebäudes (z. B. bei einem Schloss) können auch mehrere Personen beteiligt sein. Nach der Gestaltung des Spielplatzes geht es laut Frei (n.d., S. 51) dann ans Verkleiden. Dabei steht die spielleitende Person beratend und unterstützend zur Verfügung. Bevor das Spiel beginnt, nimmt nach Seidl-Hofbauer et

⁸ Nach Baur-Traber et al (1999, S. 31) ist dabei beinahe jeder Ort für ein Spiel geeignet: z. B.: Kellerräume, Wohnräume, Klassenzimmer oder auch ein Gemeindesaal. Für Frei (o.J., S. 50) eignen sich auch Gruppenräume, Singsäle, Turnhallen oder auch die freie Natur.

al. nun „jeder den Platz ein, an dem er mit dem Spiel beginnen möchte“ (2016, S. 19-20).

Anschließend kann eine erneute **Vorstellrunde** erfolgen. Seidl-Hofbauer (2009, S. 12; 2016, S. 20) führt diese mit der Bezeichnung „Du bist und du möchtest“ im Rahmen der Spielvorbereitung an. Es werden nun Fragen geklärt, Rollen noch genauer definiert und eigene persönliche Spielwünsche (was man erleben möchte, was man nicht möchte) geäußert.

Die Vorstellrunde ist demnach noch ein wichtiger Teil, um Klarheit über bestimmte Spielsituationen zu schaffen und um möglichen Konflikten im Spiel vorzubeugen.

Auch anhand der Eigenerfahrungen (Tureczek, 2020) kann die Abfolge der Spielvorbereitung in dieser Form bestätigt werden. Der Einstieg erfolgte im Workshop zuerst über eine kleine Vorstellrunde (der realen Personen) um eine zum Thema passend gestaltete Kreismitte. Nachdem Impulse und Sprichwörter zum Thema gesammelt worden waren, durfte jede spielende Person eines davon auswählen. Über ein Hinführungsspiel erfolgte dann der erste Umgang mit den Materialien. Danach erfolgte die Rollenwahl in der Kreismitte. Anschließend durfte jeder einen Spielort auswählen, ihn gestalten und dabei auch schon Verkleidungen und andere Gestaltungsmaterialien wählen. Bevor das Spiel mit einem Gong gestartet wurde, erfolgte eine erneute Vorstellrunde, in der jeder seine Spielwünsche äußern durfte.

P – Praktische Durchführung

Für Seidl-Hofbauer (2009, S.12) ist die Praktische Durchführung der Höhepunkt in den Jeux Dramatiques. Sie beginnt und endet immer mit einem Gongschlag. Nach Baur-Traber et al. (1999, S.34-35) spielt nun jeder seine Rolle aus seinen eigenen Vorstellungen heraus. Dabei gibt es jedoch keine Zuschauenden (jedoch einen Spielleitenden), sondern man spielt rein für sich selbst. Wird zum Spiel auch ein Text gelesen, entsteht zwischen dem Lesenden und dem Spielenden ein Miteinander (Führen und Folgen). Die Spielenden brauchen daher nicht selbst zu sprechen. Auch im Spiel ohne einen begleitenden Text sollte die Sprache allerdings so gut wie möglich weggelassen werden. Durch die Aktionen und Reaktionen einer jeden spielenden Person kann nämlich dennoch ein Dialog miteinander entstehen: Das sogenannte „Geben und Nehmen im Wechsel“. Dieses ist auch für Seidl-Hofbauer (2009, S.26, S.29, 30) ein

essentielles Grundthema, welches wesentlich zum Spielfluss beiträgt. Es stellt einen Rhythmus dar, bei dem eine spielende Person den Spielimpuls nimmt und selbst einen ins Spiel gibt. Eine mitspielende Person nimmt diesen auf und gibt dann ebenfalls wieder einen Impuls.

Wie bereits angedeutet, gibt es verschiedene Weisen, wie die spielleitende Person die Praktische Durchführung begleiten kann. Seidl-Hofbauer et al. (2016, S.20) führen hierbei folgende Möglichkeiten an:

- durch gelesenen Text
- durch Erzählungen ohne Text
- beobachtende Rolle

Wie bereits erwähnt, endet das Spiel mit dem zweiten Gong und es kann nun in die Verarbeitungsphase übergegangen werden.

V - Verarbeitung

Da während des Spiels keine oder nur wenig verbale Sprache verwendet wurde, ist es für Seidl-Hofbauer et al. (2016, S. 21) wichtig, sich nun über das Erlebte auszutauschen. Auch während des Spiels entstandene Fragen können geklärt werden. Baur-Traber et al. (1999, S.36) und Seidl-Hofbauer et al. (2016, S. 21) bieten diverse Reflexionsfragen an, die man stellen könnte. Dabei wird reflektiert, wie das Spiel für jeden Einzelnen war und was erlebt wurde bzw. erlebt werden hätte sollen. Zudem sollte besprochen werden, wie es den am Spiel teilgenommenen Personen nun geht und ob es besonders angenehme oder auch unangenehme Situationen gegeben hat. Für Baur-Traber et al. (1999, S.37) sollte es dabei gewisse Gesprächsregeln geben. Die Bereitschaft zuzuhören und einander zu verstehen wird von jedem gefordert. Es soll möglich sein, erzählen zu dürfen, wie man sich gerade fühlt. Gegenseitige Beurteilungen oder Abwertungen sind zu vermeiden.

Dieses Nachgespräch wurde von mir (Tureczek, 2020) als besonders positiv erlebt. Es stand jedem frei, sich zu äußern und es war möglich, über das Erlebte im Spiel zu sprechen und zu reflektieren.

In diesem Kapitel wurde nun die Grundstruktur in ihren Phasen nach dem RSPV-Zirkel ausreichend erläutert. Ich möchte diese nun noch einmal kurz zusammenfassen. Beim Rohstoff beschäftigt man sich zuerst mit der Themenwahl. In der Spielvorbereitung erfolgen die erste Einführung und Vorarbeiten für das Spiel. Bei der Praktischen Durchführung findet das eigentliche Spiel statt. Die Phase der Verarbeitung dient zur anschließenden Reflexion des im Spiel Erlebten.

Die Jeux Dramatiques folgen jedoch nicht nur alleine dieser Grundstruktur, sie beinhalten auch bestimmte Regeln. Diese werden nun näher ausgeführt.

3.2.2 Spielregeln

Wie bereits im Kapitel 2.3 erwähnt wurde, erfordert ein Rollenspiel ein gewisses Regelbewusstsein. Als Sonderpädagogin kann ich bestätigen, dass Regeln für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf ein wichtiges Strukturierungselement für den Alltag darstellen. Sie müssen dabei sehr klar formuliert werden und in ihrer Menge überschaubar sein. Meinen pädagogischen Erfahrungen nach sollte man für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf nicht mehr als fünf Regeln (für das jeweilige Setting) aufstellen. In Bezug auf Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf erwähnt auch Marianne Lembacher (Seidl-Hofbauer, 2016, S. 37), dass diese mehr Schwierigkeiten haben, sich an Regeln zu halten. Die klare Spielstruktur gibt diesen Kindern jedoch einen guten Rahmen und daher auch Sicherheit.

Die Spielregeln der Jeux Dramatiques dienen nach Baur-Traber et al. (1999, S.14) vor allem als Unterstützung für die Teilnehmenden, um ein Spiel zu ermöglichen. Seidl-Hofbauer et al. (2016, S. 21) haben die Regeln von Baur-Traber et al. (1999, S.14) als Basis genommen, umformuliert und etwas erweitert. Ähnliche Regeln führt auch Frei (n.d., S. 12) in Bezug auf Kinder und Jugendliche an. Nach Frei (n.d., S. 12) und auch Seidl-Hofbauer et al. (2016, S.21) gilt vor allem der Grundsatz, dass es kein Richtig und Falsch gibt. Man soll geschehen und entstehen lassen. Seidl-Hofbauer et al. (2016, S. 21) führen weitere Spielregeln an:

- Alles und jedes ist spielbar, sofern eine Themenresonanz besteht.
- Jeder sucht sich die Rolle selbst aus.
- Jeder spielt so, wie er sich fühlt, soweit es ins Spektrum des Themas/des Textes passt.
- Jeder respektiert den Spielradius der Rolle der Mitspielenden.
- Wir spielen als ob, keiner verletzt den Anderen.
- Jeder spielt mit Lauten, Geräuschen und nonverbalen Ausdrucksmöglichkeiten.
- Jeder spielt nur, wenn er will, ansonsten ist er miterlebend dabei.

Diese Regeln müsste man erfahrungsgemäß noch speziell für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf aufbereiten, da sie doch sehr komplex erscheinen. Ein Vorschlag für die Praxis wären beispielsweise folgende Regeln:

- Ich verletze niemanden.
- Ich darf alles spielen und sein, was ich möchte.
- Ich achte auf die Plätze der anderen.
- Ich spiele nur mit, wenn ich auch möchte. Sonst schaue ich zu.
- Ich kann mit Geräuschen und Zeichen „sprechen“.

Frei (n.d., S. 12) hat zusätzlich auch noch Regeln für die spielleitenden Personen formuliert:

- Wir streben eine angstfreie Atmosphäre an.
- Wir ermöglichen den Spielern, sich einen Ort der Geborgenheit zu gestalten, wo sie geschützt und ungestört sein können.
- Wir führen bewusst vom Ich zum Partner zur Gruppe.
- Wir geben uns und den Spielern genügend Zeit.
- Wir nehmen die Ideen der Spieler auf.
- Wir versuchen, uns von vorgefassten Meinungen zu lösen, um die Ausdrucksmöglichkeit der Kinder nicht zu hemmen.

Hier wird sehr deutlich, wie wichtig und auch anspruchsvoll diese Arbeit ist. In Bezug auf Kinder mit erhöhtem Förderbedarf wurden von Heiligenbrunner und Seidl (1994, S. 14) für den Spielleitenden ähnliche Regeln formuliert, die folgendermaßen zusammengefasst werden können:

- **Achtung:** Das Kind in seinem Sein annehmen.
- **Geduld:** Das Kind nicht antreiben – es selbst bestimmt die Spieldauer.
- **Keine Manipulation:** Die eigene Ausdrucksweise des Kindes anerkennen, anstatt das Spiel nach den eigenen Wünschen zu lenken.
- **Sicherheit:** Durch neu entdeckte Erlebnisfähigkeiten und achtsame Auseinandersetzung eine innere Sicherheit beim Kind erzeugen.
- **Begrenzen:** Grenzen und Regeln gestalten das Spiel übersichtlicher (klares Beenden der Proben, Requisiten im Proberaum behalten).

Zusammenfassend fordern die Regeln eine gegenseitige Akzeptanz und Toleranz ein. Auch die Spielfreiheit und freiwillige Teilnahme am Spiel sind sehr wichtig. Als besondere Regel sticht außerdem hervor, dass nonverbal gespielt werden sollte. Auch die Spielleitenden werden zu Offenheit, Achtsamkeit und auch Geduld angehalten. Es ist ihre Aufgabe, eine spielfreundliche Atmosphäre und Umwelt zu schaffen. Zudem sollen sie die Gruppe während des Spiels begleiten und führen, ohne sie mit eigenen Meinungen zu beeinflussen. In Kapitel 3.4 möchte ich mich in einem kurzen Exkurs noch einmal gesondert mit der Haltung eines Spielleitenden im allgemeinen theaterpädagogischen Kontext beschäftigen. Wichtige Elemente der Jeux Dramatiques sind die Ausgangsmaterialien zur Themenfindung und die Verkleidungs- und Gestaltungsmaterialien.

3.2.3 Materialien

In den Jeux Dramatiques wird mit den unterschiedlichsten Materialien gearbeitet. Seidl-Hofbauer (2009, S. 15) unterscheidet zwischen „Materialien zur Rollenfindung und Materialien für das Verkleiden und die Spielplatzgestaltung“. Bei den Materialien zur Rollenfindung sind jedoch weniger bestimmte Gegenstände gemeint. Seidl-Hofbauer (2009, S. 15-19) versteht darunter jene Impulse, die zu einem Spiel anregen, wie beispielsweise Text, diverse Medien und Materialien (Fotos, Musik, gestalterische Aktivitäten, zum Thema passende Gegenstände, ...) oder ein freies Spiel. Man könnte daher eher von einem „Impulsmaterial“ sprechen. Um besser zwischen den

Materialien zur Rollenfindung und den Materialien zur Verkleidung/Gestaltung der Spielplätze unterscheiden zu können, soll diese Bezeichnung innerhalb der Arbeit nun weiter verwendet werden.

Bei dem Impulsmaterial in Form eines Textes können nach Seidl-Hofbauer (2009, S. 15f) unter anderem Bilderbücher, Märchen, Sprichwörter, Kochbücher, Liederbücher, Gedichte, Bibelstellen etc. genutzt werden. Jeder Satz ist quasi spielbar. Als spielleitende Person sollte man sich jedoch damit beschäftigen, was der Text bezwecken will, welche Rollen er enthält oder wie das Thema des Textes erarbeitet werden könnte. Da in der Untersuchung das Bilderbuch als Impulsmaterial im Zentrum stand, soll auf dieses näher eingegangen werden. Geeignete Bilderbuchvorschläge von Seidl-Hofbauer (2009; 2016), Marion Seidl und Erich Heiligenbrunner (1994), Baur-Traber et al. (1999, S. 151) oder Frei (n.d., S. 152) sind beispielsweise:

- Wo die wilden Kerle wohnen (Maurice Sendak)
- Frederick (Leo Lionni)
- Ich mach dich gesund, sagte der Bär (Janosch)
- Das kleine Ich-bin-Ich (Mira Lobe)

Bilderbücher sind nach Seidl und Heiligenbrunner (1994, S.15) in der Arbeit für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf besonders geeignet:

Bilderbuchtexte sind zumeist einfach, klar und gut verständlich. Die SpielerInnen haben genügend Freiraum zum Handeln: z.B. der Wald wuchs und wuchs ... das Kind hat dabei Zeit, in seinem Tempo und seiner Eigenart zu wachsen. Die Bilder eignen sich gut zum Betrachten, sind groß genug, daß [sic!] sie eine ganze Gruppe anschauen kann und regen die Phantasie an. Dadurch erleichtern sie den Einstieg in die Rolle.

Über Bilderbücher kann man zudem auch zahlreiche Themen erschließen. Seidl-Hofbauer (2009, S. 28, S. 94) nennt beispielsweise das „Geben und Nehmen“ (Ich mach dich gesund, sagte der Bär), die Themen „Macht“ und „wild seid dürfen“ oder der „Wunsch nach einem eigenen Platz“ (Wo die wilden Kerle wohnen). Auch in Bezug auf Kinder mit erhöhtem Förderbedarf sind nach Marianne Lembacher (Seidl-Hofbauer, 2016, S. 37f) „der eigene Platz“, „Selbstwahrnehmung und die Wahrnehmung des Gegenübers“, „Geben und Nehmen“ und „der Umgang mit Konflikten und Gewalt“

häufige Themen des Spiels. Seidl-Hofbauer (2009, S. 94) betont jedoch, dass „oftmals ... das auffälligste Thema eines Bilderbuches gerade nicht das, was die Spieler anzieht“, ist.

Laut Seidl-Hofbauer et al. (2016, S. 22) helfen unterschiedliche Verkleidungs- und Gestaltungsmaterialien, um leichter in eine Rolle einzusteigen. Sie nennen dazu einige Grundmaterialien, die vom Spielleitenden zur Verfügung gestellt werden sollten:

Vorwiegend einfarbige Tücher und Stoffe in verschiedenen Größen und Strukturen. Daneben wird *Kruscht* in Form von Hüten, Bändern, Krawatten, Handschuhen, Perlenketten, Wäscheklammern, Gürteln und Schwertern angeboten.

Einfache Klang- und Geräuschinstrumente können im Spielgeschehen eingesetzt werden (Seidl-Hofbauer et al. 2016, S. 22).

Innerhalb der ersten Grundstufe (1. und 2. Schulstufe) verwendet Seidl-Hofbauer (2009, S. 19) allerdings nur wenige, ausgewählte Requisiten, wie beispielsweise Tücher und Wäscheklammern. Bei dem „Jeux Dramatiques“-Workshop (Tureczek, 2020) wurde mit sehr vielfältigen Materialien gearbeitet. Das Angebot bestand aus diversen Hüten, Tüchern, Wäscheklammern, Brillen, Ketten und Rasseln. Spielleiterin Ingeborg Gredler erwähnte jedoch, dass bei Kindern (insbesondere bei jenen mit erhöhtem Förderbedarf) weniger Material verwendet werden sollte.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass Bilderbücher grundsätzlich ein geeignetes Impulsmaterial für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf sein können. Allerdings können sie auch Themen beinhalten, die manchmal auf den ersten Blick nicht ersichtlich sind. Dies ist bei der Wahl des Bilderbuchs zu bedenken. Das Verkleidungs- und Gestaltungsmaterial sollte bei Kindern mit erhöhtem Förderbedarf in reduzierter Form angeboten werden und kann beispielsweise aus Tüchern oder Wäscheklammern bestehen.

3.3 Methodenpool für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf

Erfahrungsgemäß lassen sich viele grundlegende theaterpädagogische Übungen⁹ für diese Zielgruppe adaptieren. Man sollte die Gruppe jedoch gut kennen und über ihre Basisfertigkeiten Bescheid wissen. Dies ist in der Arbeit bei Kindern mit erhöhtem Förderbedarf allgemein sehr wichtig, um Frustrationserlebnisse zu vermeiden. Nun aber zu konkreteren Beispielen:

Eine Methode, die auch vorwiegend mit Bilderbüchern arbeitet, ist beispielsweise das **Basale Theater**. Nach Anette Bertrand und Elke Stratmann (2002, S. 7-10) handelt es sich um eine Theaterform, die Kindern und Jugendlichen mit schweren Beeinträchtigungen eine aktive Teilhabe am Spiel ermöglicht. Ziel dieser Theaterform ist, Theater für jeden voraussetzungslos zugänglich zu machen. Dabei werden alle Sinne auf nonverbaler Ebene angesprochen. Die Erarbeitung der Inhalte, Aussagen und Stimmungen einer Geschichte erfolgt über unterschiedliche Mittel (Licht, Musik, ...). Eine Rahmenhandlung ist vorhanden, muss aber von den Spielenden nicht verstanden werden. Die Inhalte werden in „erlebbarer“ und „begreifbarer“ Form angeboten. Im schulischen Kontext ist die Gestaltung eines längerfristigen vorhabenorientierten Unterrichts möglich, der mit einer Aufführung abgeschlossen wird. Schülerinnen und Schüler werden in alle Phasen der Vorbereitung, Gestaltung und Durchführung miteinbezogen und sollen bei der Aufführung auch aktiv auftreten. Die Stärken und Interessen des Spielenden werden in die Arbeit miteinbezogen und sind sehr wichtig¹⁰. Auch Eltern werden in den Prozess miteinbezogen (z. B.: Vorbereitung von Kostümen). Die „Erlebbarkeit“ des Inhalts steht im Fokus des Basalen Theaters. Als Beispiel wird unter anderem das Bilderbuch „Frederick“ von Lionni (1997) genannt. Die Hauptthemen der Geschichte waren nach Bertrand und Stratmann (2002, S. 37) Frederick, Feldfrüchte, Farben, Sonnenstrahlen und Wärme. Ein Tageslichtprojektor mit gelber Fensterfolie stellte beispielsweise die Sonnenstrahlen dar und die Wärme der Sonnenstrahlen wurde durch den Einsatz von Rotlichtlampen, Kirschkerne und Heizdecken erlebbar gemacht.

⁹ Beispielsweise aus den Bereichen der Improvisation (Keith Johnstone, 2009; Viola Spolin, 2010) oder dem szenischen Spiel (Ingo Scheller, 2012).

¹⁰ z.B.: Linda kann den Schalter drücken; Paul fährt gerne auf dem Rollbrett. Susi spielt gerne mit Luftballons.

Als weitere Methode erscheint das **Puppenspiel** vielversprechend. Antia Tatlows (2013, S. 211) Aussagen nach zu schließen, bietet sich das Puppenspiel auch für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf an: „Die Fantasie ist eine Befreiung von Einschränkungen des Alltags, besonders für behinderte Kinder. Puppenspiel bietet Raum für Improvisation und Erfindungsreichtum, den die Person mit Behinderung später im Alltag braucht“. Auch Blumenroth (Göhmann, 2000, S.67) berichtet vom Puppenspiel bei Kindern mit erhöhtem Förderbedarf zur Beziehungsförderung. Sie versuchte über die Handpuppe spielerisch die Kommunikation und Beziehungen in der Klasse zu fördern.

Auch einfache Formen des **szenischen Spiels, darstellenden Spiels** oder auch des **Rollenspiels** werden in der Arbeit mit dieser Zielgruppe genannt. Andreas Völlmecke (Göhmann, 2000, S. 78f) wandte diese Methode beispielsweise bei dem klassen- und fächerübergreifenden Projekt „Der Kolibri und die Sonne“ an und verband dabei Musik mit Theater. Zuvor hatte er zudem auch schon ein Schattentheater aufgeführt. Die teilnehmenden Kinder hatten dabei unterschiedlichste soziale und kognitive Kompetenzen. Im Fokus stand eine am Prozess orientierte Arbeitsweise, die eigenständige Handlungen zuließ sowie eine konsequente Einbindung der Kinder mit erhöhtem Förderbedarf. Gefördert wurden unter anderem die Bereiche Kommunikation, Emotionen und Sozialverhalten. Begleitet wurde das dargestellte Stück von einem Hörspiel, das die Kinder selbst produziert hatten. Die Vernetzung mit dem Bereich der Musik stellte sich für Völlmecke (Göhmann, 2000, S. 84) als unverzichtbar heraus. Seidl und Heiligenbrunner (1994) führen in ihren Arbeiten mit Kindern mit erhöhtem Förderbedarf ebenfalls Beispiele an, in denen über Stab- und Puppenspiele oder szenische Spiele Bilderbücher oder andere Geschichten nacherlebt und -gestaltet wurden.

3.4 Exkurs: Die Rolle und Haltung der Spielleitung

In der Theaterpädagogik spielt auch die Haltung der Spielleiterin oder des Spielleiters eine große Rolle und kann ein Spiel stark beeinflussen. Maike Plath (2009, S. 31 - 46) erwähnt in Bezug auf Darstellendes Spiel mit Jugendlichen beispielsweise, dass eine falsch verstandene Auffassung der beruflichen Aufgabe zu einem Scheitern des Projekts

führen kann. Für sie gibt es drei Haltungen, die der Spielleitende mehr oder weniger in sich trägt, die sich bei unzureichendem Bewusstsein darüber destruktiv auswirken können: Die Opferhaltung, die therapeutische Haltung und die Haltung als Regisseur.

Der Umgang mit schwierigen Situationen oder Einheiten, die nicht den eigenen Erwartungen entsprechend ablaufen oder missglücken, fällt nicht immer leicht. Man verfällt dann leicht in eine **Opferhaltung**. Nach Plath (2009, S. 33ff) können sich dabei die eigenen negativen Gedanken auch auf das Verhalten als spielleitende Person auswirken. Man verfällt möglicherweise in Selbstmitleid und verliert die Lust an der Arbeit. Zudem spürt auch das Gegenüber intuitiv, welche Einstellung man hat und nimmt eine abwehrende Haltung ein.

In solch einem negativ behafteten Umfeld entsteht folglich auch keine angenehme Arbeitsatmosphäre. Damit der Umgang mit schwierigen Situationen besser gelingt, sollte man die innere Haltung bewusst ändern. Nach Plath sollte man daher „die Ausgangsbedingungen hinnehmen, ... die Faktoren analysieren und eine entsprechende Lösung dafür finden“ (2009, S. 35).

Nun zur **therapeutischen Haltung**: Die therapeutische Wirksamkeit vom Theaterspielen ist nach Plath (2009, S. 38 - 42) unumstritten. Diese sollte jedoch nicht im Zentrum stehen, sondern nur als positiver Nebeneffekt gesehen werden. Hauptaufgabe der theaterpädagogischen Arbeit ist rein der ästhetische Bildungsprozess. Sobald das Theater als eine Art pädagogisches Programm beispielsweise zur Gewaltprävention instrumentalisiert wird, kann die Motivation sinken und die Kreativität gehemmt werden.

Indem man zu sehr auf seine eigenen Gedanken, Ideen und Konzepte fokussiert ist, verliert man die Wünsche der Spielenden oft aus den Augen. Man nimmt die innerliche **Haltung als Regisseur** ein. Für Plath (2009, S. 42 – 46) liegt der erste Fehler oft schon darin, dass man überlegt, was man selbst mit den Spielenden machen möchte. Eitelkeit und Angst sind zwei Gefühle, die dem Spielleitenden seine Arbeit erschweren können. Diese sollte er versuchen loszulassen und sich stattdessen auf kreative Prozesse einlassen.

Auch Seidl-Hofbauer (2009 S. 21-23) hat sich in Bezug auf die Jeux Dramatiques intensiv mit der Haltung und Rolle des Spielleitenden beschäftigt. Man hat die Aufgabe,

das Spiel verbal zu begleiten, klare Grenzen zu setzen und Spielimpulse anzubieten. Bewertungen wie „gute oder böse“ Rollen gibt es nicht. Eigene persönliche Themen dürfen nicht in das Spiel einfließen. Der spielleitende Person darf keinesfalls versuchen, die Spielenden zu manipulieren oder anzutreiben, um ein bestimmtes Ergebnis zu erreichen. Auch bei der verbalen Begleitung des Spiels wird gefordert, sich selbst zurückzunehmen. Man sollte beispielsweise aufhören dem Drang zu folgen, möglichst imposant vorzulesen. Wertschätzung und Freundlichkeit gegenüber den Spielenden ist ebenso von großer Bedeutung. Weitere Aufgaben des Spielleitenden sind außerdem: Geduldiges Abwarten, Annehmen der jeweiligen Spielsituation und genaues Hinschauen und -spüren.

Elisabeth Rüdissler (Seidl-Hofbauer, 2016, S. 34) spricht außerdem die Erwartungshaltung des Spielleitenden an:

Erwartungen hindern Entwicklungen und beeinflussen das Kind stärker, als wir denken. ... Es ist wichtig, sich bewusst zu machen, dass es für die Entwicklung der Kinder förderlich ist, ihnen immer etwas mehr zuzutrauen, als das, was sie können und gerade so viel, dass sie es schaffen. Es braucht Empathie und Geduld

Spolin (2010, 22) und Johnstone (2018, S. 37) raten außerdem zur Auflösung des typisch autoritären Verhältnisses. Johnstone (2018, S. 37f) versucht dies anhand eines Spiels mit Tief- und Hochstatus. Indem er sich mit seinen Gruppen in den Tiefstatus begibt, obwohl er selbstsicher und erfahren in seiner Arbeit ist, setzt er das herkömmliche Autoritätsverhältnis zwischen Lehrendem und Lernendem außer Kraft. Nur so kann für ihn dann ein guter Beziehungsaufbau erfolgen. Auch Heiligenbrunner und Seidl (1994, S. 15) gehen in ihrer Arbeit von eher partnerschaftlichen Verhältnissen zueinander aus.

Zusammenfassend gilt es zu sagen, dass man als spielleitende Person eine innere Haltung einnehmen sollte, die es den Spielenden ermöglicht, sich frei und ungehemmt zu entfalten. Vor allem die Fähigkeiten der Zurücknahme der eigenen Person, das Annehmen der Spielsituation und viel Geduld tragen einen wesentlichen Teil zu einer professionellen Haltung bei. Besonders wichtig ist eine Begegnung auf Augenhöhe zwischen anleitender und spielender Person.

Empirischer Teil

4 Forschungsdesign

In dieser Masterthese erfolgt die Bearbeitung der Forschungsfrage auf qualitativer Ebene. Anhand einer „rekonstruierten Untersuchung“ (siehe Gläser & Laudel, 2010, Kap. 1.1) wird versucht, die Fragestellung zu beantworten. Die benötigten Interviews werden nach dem Leitfaden von Gläser und Laudel (2010) durchgeführt. Aufbereitet werden diese durch eine wörtliche Transkription ins normale Schriftdeutsch (siehe Mayring, 2002, S. 91). Die Auswertung erfolgt über eine qualitative Inhaltsanalyse, die sich an Mayring (2015) und Gläser und Laudel (2010) orientiert.

4.1 Auswertungsverfahren

Die Qualitative Inhaltsanalyse definiert sich anhand der zwei Komponenten „Inhaltsanalyse“ und „qualitative Analyse“. Nach Mayring (2015, Kap. 2.1) wird dabei Material analysiert, dem eine beliebige Form von Kommunikation zu Grunde liegt. Es wird dabei unter anderem systematisch, regelgeleitet oder auch theoriegeleitet vorgegangen. Von einer qualitativen Analyse spricht man nach Mayring (2015, S.17) dann, wenn keine „Zahlenbegriffe und deren In-Beziehung-Setzen durch mathematische Operationen bei der Erhebung oder Auswertung verwendet werden“. Aufgabe des Verfahrens sind laut Mayring (2015, Kap. 3.3) unter anderem die Hypothesenfindung und Theoriebildung.

In dieser Arbeit wird der Inhalt der transkribierten Interviews analysiert. Davon ausgehend werden Hypothesen und Theorien gebildet, welche die Forschungsfrage beantworten sollen. Die genauere Bestimmung des Ausgangsmaterials (siehe Mayring, 2015, Kap. 5.2) erfolgt in den Kapiteln 4.3 bis 4.5. Ausgehend von der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring haben Gläser und Laudel (2010, S. 199) ein Verfahren entwickelt, welches „die Extraktion komplexer Informationen aus Texten ermöglicht und während des gesamten Analyseprozesses offen für unvorhergesehene Informationen ist“. Nach Gläser und Laudel (2010, S.205) erfolgt dabei allerdings keine Festlegung der Merkmalausprägungen der Kategorien und es werden eher offene Fragen an den auszuwertenden Text gestellt. Außerdem kann das System noch während

der Extraktion verändert und ergänzt werden.

Diese offenere Variante erscheint für diese Arbeit geeignet, da bei der Analyse der Interviews neue Kategorien entstehen oder bestehende sich verändern könnten. Ausgehend von den Transkripten (den Rohdaten) werden die Daten extrahiert, analysiert und anschließend interpretiert. Gläser und Laudel (2010, S. 203) gliedern das Verfahren dabei in vier bzw. fünf Schritte: Theoretische Vorüberlegungen, Vorbereitung der Extraktion, Extraktion, Aufbereitung der Daten und Auswertung der Daten.

Zuerst erfolgen nun die theoretischen Vorüberlegungen, die nach Gläser und Laudel (2010, S. 203) die „Formulierung der Untersuchungsfrage“ und die „theoretische Analyse eines Problems“ oder die „Bestimmung von Variablen“ enthalten. Auch Mayring (2015, Kap. 5.3) betont die Notwendigkeit, die Richtung der Analyse und die theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung vorab zu klären, um diese anschließend formulieren zu können.

4.2 Präsentation der Fragestellung und Zielsetzungen

Ausgehend von den theoretischen Auseinandersetzungen des Spiels in Kapitel 2 wurde deutlich, dass zwischen der kognitiven und emotionalen Entwicklung und den Spielformen eines Kindes eine Korrelation besteht. Die Auffälligkeiten des Spielverhaltens von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf und die zugrunde liegenden Ursachen wurden in Kapitel 1.2 und 2.4 erörtert. Der positive Einfluss auf die persönliche Entwicklung durch die theaterpädagogische Arbeit wurde in Kapitel 3 immer wieder bekräftigt und bestätigt. Man kann daher zu dem Schluss kommen, dass die Theaterpädagogik auch auf die Spielentwicklung eines Kindes mit erhöhtem Förderbedarf einwirken kann. Ausgehend von den theoretischen Vorüberlegungen wird nun die folgende Fragestellung formuliert:

Inwieweit verändert sich das freie (Rollen-)Spielverhalten bei Kindern mit erhöhtem Förderbedarf durch den gezielten Einsatz von theaterpädagogischen Methoden, im Besonderen durch Ansätze der „Jeux Dramatiques“ unter Einbezug von Bilderbüchern?
--

Davon ausgehend können noch weitere Themenfelder miteinbezogen werden:

- geeignete theaterpädagogischen Mittel für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf
- Auffälligkeiten und Besonderheiten im Spiel- und Sozialverhalten bei Kindern mit erhöhtem Förderbedarf
- der Einsatz von Bilderbüchern in der theaterpädagogischen Arbeit
- der Einsatz von theaterpädagogischen Mitteln im Bereich „Schule“

Ziel der Arbeit ist es, die aus der Theorie abgeleiteten Schlussfolgerungen anhand der Untersuchung der spezifischen Forschungsfrage zu bestätigen und nachzuweisen. Zudem sollen theoriegeleitete Hypothesen zu den weiteren Themenfeldern verfasst werden.

4.3 Erhebungsinstrument

Als Erhebungsinstrument wurde das Interview von Expertinnen und Experten gewählt. Gläser und Laudel (2010, S.12) definieren dieses folgendermaßen: „*Experte*‘ *beschreibt die spezifische Rolle des Interviewpartners als Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte. Experteninterviews sind eine Methode, die dieses Wissen erschließt.*“ Die Wahl der Expertinnen und Experten erfolgte nach den Empfehlungen von Gläser und Laudel (2010, Kap. 4.1.3.).

Im Rahmen von Telefongesprächen oder per E-Mail wurde Kontakt zu ihnen hergestellt und ihre Verfügbarkeit zur Teilnahme an den Interviews gesichert. Die gewählten Personen weisen alle das entsprechende Fachwissen im Bereich der Sonderpädagogik und/oder der Theaterpädagogik auf und können daher als Expertinnen und Experten bezeichnet werden. Bei den durchgeführten Interviews handelt es sich um nichtstandardisierte Leitfadeninterviews. Nach Gläser und Laudel (2010, Kap. 2.2.2) gibt es bei diesen weder vorgegebene Antworten noch standardisierte Fragen. Man orientiert sich lediglich an einer Frageliste (dem Leitfaden) und an vorgegebenen Themen. Im Laufe des Prozesses kann der Leitfaden laut Gläser und Laudel (2010, Kap. 4.3.3) auch angepasst und verändert werden. Zudem sollte er auf die interviewten Personen und auf die Situation abgestimmt werden.

Die Konstruktion des Leitfadens und Formulierung der Fragen orientiert sich an Gläser

und Laudel (2010, Kap. 3.2.3; Kap. 4.2.2). In der Einleitung erfolgt ein erstes Vorstellen und die Personen werden zu ihren fachlichen Vorkenntnissen in den Bereichen Theaterpädagogik und Sonderpädagogik befragt. Der nächste Teil versucht näher auf die theaterpädagogische Arbeitsweise (allgemein und mit der Zielgruppe) einzugehen. Im dritten Block wird das freie Spielverhalten und mögliche Zusammenhänge mit der theaterpädagogischen Arbeit in Bezug auf die Zielgruppe behandelt. Das Grundgerüst des Leitfadens befindet sich in Anhang 3. Die Durchführung der Interviews erfolgt über Telefon, Videotelefonat oder auch Face-to-Face. Gläser und Laudel (2010, Kap. 4.4.1) ziehen das „Face to face“-Interview einem Telefoninterview vor. Aufgrund der schwierigen Umstände während der COVID-19 Pandemie war dies jedoch nur sehr eingeschränkt möglich.

4.4 Aufbereitungsverfahren

Die Interviews wurden mit Einverständnis der Befragten aufgenommen. Anschließend erfolgte eine wörtliche Transkription ins Schriftdeutsch nach Mayring (2002, S. 91): „Der Dialekt wird bereinigt, Satzbaufehler werden behoben, der Stil wird geglättet. Dies kommt dann in Frage, wenn die inhaltlich-thematische Ebene im Vordergrund steht, wenn der Befragte beispielsweise als Zeuge, als Experte, als Informant auftreten soll“. Auf der beiliegenden CD können diese Transkriptionen abgerufen werden.

4.5 Präsentation der Fachgruppe

In dieser Untersuchung wurden vier Personen befragt. Die Expertisen in den Bereichen der Sonder- und Theaterpädagogik waren unterschiedlich stark ausgeprägt. Die Personen wurden allerdings bewusst danach ausgewählt, um das Thema aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachten zu können. Sie sollen nun kurz vorgestellt werden.

Expertin A

Rebecca Hofbauer, B.Ed, MA. ist Volks- und Sonderschullehrerin, Kommunikations- und Persönlichkeitstrainerin und hat zusätzliche Ausbildungen in den Bereichen „Philosophieren mit Kindern“, „Freizeitpädagogik“, „Peer Mediation“ und „Soziales Lernen“. Sie ist nicht nur diplomierte Theaterpädagogin, sondern hat auch den entsprechenden Masterabschluss. Der aktuelle Masterlehrgang „Theaterpädagogik – Lernen durch Darstellen“ wird derzeit von ihr geleitet. In ihrer beruflichen Laufbahn war sie bereits im Schulbetrieb, wie auch am Theater Linz (als Regieassistentin und Theaterpädagogin für den Kinder- und Jugendbereich) tätig. Auch in Bezug auf Kinder mit erhöhtem Förderbedarf hat sie entsprechende Berufserfahrung. In den Sommermonaten war sie zwölf Jahre lang bei den 14-tägigen Lagern der Caritas tätig. An diesen nahmen Menschen mit Beeinträchtigung im Alter zwischen 6 und 40 Jahren teil.

Expertin B

SOL Barbara Kirchttag ist seit 36 Jahren Sonderschul- und ausgebildete Sprachheilpädagogin. Sie war bereits mehrere Jahre Anna-Bertha-Königsegg Schule (Schule für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf) tätig. In dieser Zeit stellte sie mit den Schülerinnen und Schülern mit erhöhtem Förderbedarf ihre ersten Theaterproduktionen auf die Beine. Später war sie Integrationslehrerin an der Volksschule Seekirchen. Als Sonderschul- und Sprachheilpädagogin arbeitete sie anschließend über längere Zeit an der allgemeinen Sonderschule Köstendorf. In dieser Zeit gestaltete sie mit den Kindern immer wieder unterschiedliche Theaterstücke. Derzeit ist sie an der allgemeinen Sonderschule Thalgau tätig und unterrichtet Musik, Werkerziehung, Bewegungserziehung, Ernährung. Auch hier führte sie bereits Theaterprojekte durch.

Experte C

Dipl.Päd. Volker Rinner-Hänsel ist seit 18 Jahren als Sonderschullehrer tätig. Er ist diplomierter Behindertenpädagoge, Körperbehindertenpädagoge und Leiter für Jeux Dramatiques. Die theaterpädagogische Arbeit, vorwiegend nach dem Konzept der Jeux Dramatiques, findet im Rahmen des Unterrichts statt und auch Kinder mit erhöhtem Förderbedarf nehmen immer wieder daran teil.

Expertin D

Marion Seidl-Hofbauer ist Spieltherapeutin, Förderdiagnostikerin, Behindertenpädagogin und Ausbilderin in der „deutschen Arbeitsgemeinschaft Jeux Dramatiques“. Seit 1992 leitet sie auch die Jeux Dramatiques-Ausbildung in Österreich. In Schulklassen arbeitet sie schon seit 1988 mit dem Konzept der Jeux Dramatiques. In Bezug auf Menschen mit erhöhtem Förderbedarf berichtet sie hauptsächlich von Erfahrungen aus ihrer früheren Zeit, beispielsweise am Hirtenkloster. Aber auch heute hat sie in vielen Schulen immer wieder Kontakt zu Kindern mit Förderbedarf.

5 Durchführung der empirischen Untersuchung

Die Vorbereitung und Aufbereitung der Daten erfolgen in drei Schritten. Zuerst wird die Extraktion der Rohdaten vorbereitet, dann durchgeführt und abschließend noch einmal aufbereitet.

5.1 Vorbereitung und Aufbereitung der Daten

In der rein inhaltlichen Vorbereitung wird anhand des hypothetischen Modells (der Forschungsfrage) ein Suchraster für die Auswertung konstruiert. Dieser wird dann noch einmal überprüft und ergänzt. Dies erfolgt nach dem Prinzip und den Empfehlungen von Gläser und Laudel (2010, Kap. 5.2.1). Es ergaben sich folgende Variablen (in weiterem abgekürzt mit V):

V1: Spielverhalten und Umgang mit Material

- Besonderheiten des Verhaltens im Spiel oder innerhalb theaterpädagogischer Einheiten
- Ursachen für besonderes Spielverhalten
- mögliche Einflussparameter

V2: Theaterpädagogische Mittel und Materialien

- Praktische Vorgehensweise, Material, Ziele und Wirksamkeit der Jeux Dramatiques
- Praktische Vorgehensweise, Material, Ziele und Wirksamkeit anderer Methoden

V3: Theaterpädagogische Arbeit im schulischen Kontext

- Einsatzmöglichkeiten in der Schule
- Auswirkungen in der Schule

V4: Sozialverhalten im freien Spiel und in theaterpädagogischen Einheiten

- besondere Verhaltensweisen gegenüber anderen in freien Spielsituationen
- besondere Verhaltensweisen gegenüber anderen in theaterpädagogischen Einheiten

- mögliche Ursachen
- mögliche Einflussparameter

V5: Bilderbücher in der theaterpädagogischen Arbeit

- Nutzen des Impulsmaterials
- Praktische Anwendungsempfehlungen
- geeignete Bilderbücher

V6: Einflussparameter in der Arbeit mit Kindern mit erhöhtem Förderbedarf

- mögliche Einflussfaktoren, die in der Planung zu bedenken sind

V7: Einfluss des Spielleitenden

- Aufgaben des Spielleitenden in der theaterpädagogischen Arbeit

Nun folgt die methodische Vorbereitung. Für Gläser und Laudel besteht diese aus der „Fixierung des auszuwertenden Materials, die Festlegung der Analyseeinheit und methodische Überlegungen zum Vorgehen bei der Aufteilung der Extraktion auf mehrere Personen“ (2010, S. 209). Da die Extraktion nur von einer Person erfolgt, sind lediglich die ersten beiden Punkte notwendig. Die inhaltliche Analyse erfolgt anhand der Interviewtranskriptionen. Es erscheint sinnvoll, diese zur Analyse in kleinere Satzeinheiten oder Textabschnitte einzuteilen. Der Beginn einer neuen Analyseeinheit wird in der Transkription durch eine sich abwechselnde rote oder grüne Schrift kenntlich gemacht. Am Ende wird diese in Klammer mittels Großbuchstaben und Nummerierung (z.B.: A17) gekennzeichnet. Der Buchstabe verweist hierbei auf die jeweilige Expertin oder den Experten und die Zahl auf den jeweiligen Abschnitt im Dokument. In der Extraktionsdatei wird der Quelle ein zusätzlicher Code hinzugefügt, um die Extraktionen hier später schneller finden zu können. Ein Quellcode einer Datei könnte später wie folgt lauten: V7-2-C40 (V7= Kategorie; 2 = Kennzeichnung der Position innerhalb der Kategorie; C40 = die Quelle im Text). Somit kann man in einer späteren Überprüfung die Quellen ausreichend nachvollziehen.

Bei der Extraktion der Rohdaten wird ebenfalls nach Gläser und Laudel (2010, Kap. 5.3.1) vorgegangen. Nach dem Lesen eines Abschnitts wird darüber entschieden, ob er relevante Informationen enthält. Anschließend erfolgt eine Zuteilung zu den jeweiligen Auswertungskategorien (Variablen und entsprechende Indikatoren). Werden Kausalketten im Abschnitt gefunden, die Verbindungen zwischen Auswertungskategorien herstellen, wird dies in der jeweiligen Dimension (Sache, Ursache oder Wirkung) notiert. Die Informationen werden dann eventuell auf mehrere Kategorien aufgeteilt und mit Querverweisen ergänzt. Persönliche Einschätzungen und Ergänzungen, die einer Extraktion hinzugefügt werden, sind durch eine Doppelklammern ((...)) gekennzeichnet. Ausgenommen davon sind kontextbezogene Informationen, die bereits in einem vorherigen Abschnitt erwähnt wurden. Das Extrahieren dieser Informationen ist bereits ein interpretativer Prozess. Es wurden daher auch Regeln aufgestellt werden, um möglichst einheitliche Entscheidungen zu treffen. Die Extraktionen selbst werden in einer Excel-Tabelle dokumentiert. Jedes Tabellenblatt behandelt dabei eine Variable und enthält mehrere Dimensionen, die in weiterer Folge die Aufbereitung der Daten erleichtern sollte. Die vollständigen Extraktions-Tabellen sind auf der beiliegenden CD-Rom zu finden.

Nachdem alle Rohdaten extrahiert wurden, erfolgt die Aufbereitung. Nach Gläser und Laudel (2010, Kap. 5.4) erfolgt eine erste Reduzierung, indem Fehler korrigiert, Informationen zusammengefasst und nicht notwendiges Material entfernt werden. Damit die Zwischenprodukte erhalten bleiben und um die Untersuchung nachvollziehen zu können, soll die Aufbereitung in einer neuen Extraktionsdatei erfolgen. Quellenangaben werden dabei weiter mitgeführt.

Bei diesem Prozess wurden drei Reduzierungsphasen durchlaufen. Die reduzierten Auswertungstabellen der jeweiligen Kategorien sind in Anhang 1 zu finden.

5.2 Datenauswertung & Interpretation

Nun erfolgt die Auswertung der gesammelten Daten. Nach Gläser und Laudel (2010, Kap.5.5.1) ist dies jener Prozess, der versucht, die empirische Fragestellung der Arbeit zu beantworten. Kausalmechanismen sollen erfasst und identifiziert werden. Es ist dabei

kaum möglich regelgeleitet vorzugehen. Auswertung und Interpretation können für Gläser und Laudel (2010, Kap. 6.1) dabei miteinander verschmelzen.

Die Ergebnisse werden nun variablenbezogen zusammengefasst und mit der Theorie verknüpft.

5.2.1 V1: Spielverhalten und Umgang mit Material

Diese Variable beschäftigte sich mit Besonderheiten, die bei Kindern mit erhöhtem Förderbedarf im freien Spiel beobachtet werden konnten. Herausgearbeitet wurden auch Gründe und mögliche Einflussfaktoren, durch die ein besonderes Spielverhalten entstehen kann. Nach Expertin B (2020, B57) sind verallgemeinernde Aussagen nur schwer zu treffen. Dies bestätigte sich auch in der Auswertung, die in Tabelle V1.1 genauer ersichtlich ist. Davon ausgehend wurden bei Kindern mit erhöhtem Förderbedarf unterschiedliche Besonderheiten beobachtet:

- Ein explorativer oder destruktiver Umgang mit Spielmaterial.
- Es wird mit vertrautem Spielmaterial gespielt.
- Im Rollenspiel wird Alltagsnahes und das Kind Bewegendes gespielt.
- Es ist kein Rollenspiel möglich.
- Rollenspiel gelingt mit Anleitung oder mit dem Angebot von Requisiten.
- Paarspiele oder einfache Rollenspiele können gespielt werden.
- Ein freierer und kreativer Umgang mit Dingen kann gelingen.
- Materiallust steht im Vordergrund und das Spielziel wird aus den Augen verloren.
- Reaktionen erfolgen ungeschminkter und unmittelbarer.
- Kein Spielverhalten ist erkennbar.
- Die Kinder haben ein anderes Spiel als gleichaltrige, gesunde Kinder.

Hier zeigt sich bereits, wie unterschiedlich die Erfahrungen und Beobachtungen sein können. Wie auch in Kapitel 2.4 bereits zu Beginn erwähnt, kann ein Spiel von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf nur schwer allgemein beschrieben werden. Die Befragten beschreiben dennoch alle ein Spielverhalten, welches dem der altersgleichen und gesunden Kinder abweicht. Ein exploratives oder destruktives Spiel tritt beispielsweise

eher in der Phase des Funktions- oder Experimentierspiels auf und ist eher im Säuglings- und Kleinkindalter zu beobachten (s. Kap. 2.3). Experte C (2020, C30) konnte allerdings diese Form des Spiels auch noch bei bereits schulpflichtigen Kindern mit erhöhtem Förderbedarf beobachten:

„Sie spielen nur mit Gegenständen. Sie machen irgendeinen Lärm oder sie schieben ein Auto hin und her. ... Einfach nur, um ihn auszuprobieren, diesen Gegenstand.“

Mögliche Einflussfaktoren und Gründe für ein besonderes Spielverhalten wurden in Tabelle V1.2 erfasst. Für alle Befragten spielten insbesondere die kognitiven und körperlichen Fähigkeiten, erreichte Entwicklungsphasen, bereits gesammelte Vorerfahrungen oder Vorbilder eine Rolle. Experte C (2020, C28) begründet das abweichende Spielverhalten vor allem mit dem Entwicklungsstand:

„Ich würde es so sagen, dass die Entwicklungsstufen viel früher anzusetzen sind. Das heißt, wenn ich meine Kinder in der Klasse anschau, dann kann ich keinen Siebenjährigen oder Achtjährigen sehen wie in einer Volksschule. ... Das heißt, er ist vom Entwicklungsalter eigentlich erst zwei, drei Jahre alt. Dann haben sie natürlich ganz andere Spiele als so Volksschüler.“

Auch in Kapitel 2.4 wurde die unspezifisch verzögerte Entwicklung und der Einfluss auf das Spielverhalten ausreichend erörtert. Nach Expertin B führt die geistige oder motorische Beeinträchtigung eines Kindes dazu, dass bestimmte Entwicklungsprozesse nicht durchlebt werden, wodurch die Spielentwicklung und der Umgang mit dem Spielmaterial beeinflusst werden:

„Wenn ich nicht gehen kann, dann werde ich kaum in den Schuhen meiner Mutter herumstackeln können. Was das Erste ist, was in eine andere Rolle schlüpfen ist“
Expertin B, 2020, B54.

Kindern mit erhöhtem Förderbedarf fehlen laut Expertin A zudem oft die typischen Sozialisierungsprozesse (schauen, was der andere macht) und die Fähigkeit, mehrere Prozesse gleichzeitig bewältigen zu können. Die möglichen Problematiken in der Sozialisierung und die Auffälligkeiten des Arbeitsgedächtnisses wird in Kapitel 2.4 ebenfalls erwähnt.

Andere Personen können ebenfalls Einfluss auf das Spiel von Kindern mit erhöhtem

Förderbedarf nehmen. Im Rollenspiel übernimmt beispielsweise ein anderes gesundes Kind im Spiel die Rolle des Erziehers (Expertin D) oder der Lehrperson gelingt es, das Kind mit Anleitung zu animieren (Expertin B). In Kapitel 2.4 wurde diese Möglichkeit ebenfalls bereits angesprochen. Das Rollenspiel erfordert außerdem gewisse kognitive Fertigkeiten. Dies wurde auch bereits in Kapitel 2.3 und 2.4 immer wieder deutlich. Expertin A nennt beispielsweise die Fähigkeit der schnellen Wahrnehmung und Interpretation. Expertin B hebt die Fähigkeit der Triangulation hervor.

5.2.2 V2: Theaterpädagogische Mittel und Materialien

Diese Variable wird nun unter anderem anhand der Struktur des RSPV-Zirkels (s. Kap. 3.2.1) ausgewertet, um sie mit der Theorie in Bezug zu setzen und anschaulicher darstellen zu können.

Rohstoff

Die Impulsmaterialien sind in Tabelle V2.2 aufgelistet. In Bezug auf die Jeux Dramatiques wurden unter anderem Bilder- oder Kinderbücher, Fotos, Bilder, Musik oder Klanggeschichten, Erzählungen, Texte, Märchen, Themen oder sogar vorgespielte Szenen aufgezählt. Ähnliche Impulsmaterialien wurden auch in Kapitel 4.1.3 angeführt. In Bezug auf die allgemeine theaterpädagogische Arbeit wurden Märchen, Musik und Lieder, Anlässe, Bücher, Fotos und Bilder genannt. Auch in der theoretischen Auseinandersetzung (s. Kap. 3.3) mit alternativen theaterpädagogischen Mitteln wurden ähnliche Impulsmaterialien (Bilderbücher, Geschichten, Musik) gefunden.

Spielvorbereitung

Da in dieser Phase bereits der erste Kontakt mit Spielmaterial erfolgt, werden nun die in Tabelle V2.1 gesammelten Materialien vorgestellt. Für die Jeux Dramatiques werden vorrangig Tücher und Bürsten empfohlen. Entgegen der Theorie (siehe Kap. 3.1.3) empfiehlt Expertin D (2020, D69) zudem, mit künstlichen Lebensmitteln zu arbeiten:

„Mit so Ikea-Stoffessen. Und mit selbstgebastelten Essen. Weil ich draufgekommen bin, zum Beispiel bei den Elefanten, dass die Kinder kommen und sagen: ‚Mit was soll ich den Elefanten füttern?‘ Ich sage: ‚Mit Luftessen.‘ Das checken sie nicht. Die Kinder schauen so viel fern.“

Symbole oder Bilder dienen dabei zur Veranschaulichung der Rollen oder als Entscheidungshilfe. Weitere Materialien für die Erprobung von Material sind außerdem noch Naturmaterialien oder Schachteln. Der sogenannte Kruscht kommt dabei erst später zum Einsatz (siehe Tabelle V2.1). Dies wurde in Kapitel 3.1.1 ebenfalls schon angesprochen. Bei Kindern mit erhöhtem Förderbedarf ist für Expertin A (2020, A53) eine Materialerkundungsphase sehr wichtig:

„Ich glaube, da braucht es dann vorher schon einmal eine Phase, wo sie ganz frei einfach nur das Material erkunden dürfen und mit dem spielen dürfen. Weil, ich kann jetzt die Wäscheklammern ... als eigene Erfahrung nehmen: Wo tut eine Wäscheklammer mehr weh, wenn ich sie draufzwick? Oder: Kann ich sie miteinander verzwicken?“

In der Stückerarbeitung, wie sie insbesondere von Expertin B (s. Tabelle V2.1) beschrieben wird, werden vor allem Requisiten, Kulissenteile und Kostüme sowie technische Geräte benötigt. Auch im Basalen Theater in Kapitel 3.2 wird versucht, über verschiedene Materialien die Inhalte erlebbarer und begreifbarer zu machen.

In Tabelle V2.5 wurden die restlichen Punkte des RSPV-Zirkels erfasst. Bei der Spielvorbereitung nennen zwei die befragten Personen C und D unterschiedliche Vorübungen in den Jeux Dramatiques, die durchgeführt werden können: Materialerprobung, einfache theaterpädagogische oder selbst ausgedachte Übungen, bestimmte Vorübungen zum Geben und Nehmen. Diese Vorübungen sind den Hinführungs- und Einführungsspielen in Kapitel 3.1.1 zuzuordnen. Die Rollen für ein Spiel dürfen die Kinder nach den zwei befragten Personen C und D selbst wählen und Spielwünsche können geäußert werden. Dabei sind die Kinder ihre eigenen Expertinnen und Experten. Spielwünsche müssen allerdings sachlich formuliert werden. Der Spielplatz kann nach individuellen Bedürfnissen gewählt werden. Ähnliche Eckpunkte finden sich auch in Kapitel 3.1.1 wieder. Experte C (2020, C4) schlägt bei Kindern mit eingeschränkten Kommunikationsfähigkeiten in Bezug auf die Rollenwahlrunde folgende Vorgehensweise vor:

„Diese Entscheidungen versuche ich halt mit Entscheidungsfragen mit Ja/Nein oder damit, dass ich zwei Sachen vorgebe, wo sie wählen können, immer mehr einzugrenzen, bis ich genau weiß oder das Gefühl habe, das passt jetzt für das Kind.“

Praktische Durchführung

In Tabelle V2.5 wurden auch die Daten zur Praktischen Durchführung erfasst. Nicht nur in der Theorie (s. Kap. 3.1), sondern auch nach Experte C signalisiert der Gong den Anfang und das Ende des Spiels. Die Gestaltung erfolgt nach den zwei befragten Personen C und D allein aus dem Text oder dem Gehörten heraus. Dabei haben die Kinder die Möglichkeit, Dinge zu erleben, die im Alltag nicht erlebbar sind. Sie können spielerisch üben und ausprobieren und spielen oft zu Themen, die sie im Alltag beschäftigen.

Verarbeitung

In der Verarbeitungsphase (s. Tabelle V2.5), wie sie auch in Kapitel 3.1 beschrieben wird, findet anschließend die Reflexion des Erlebten statt. In dieser können, nach Experte C und Expertin D unter anderem Fehlbilder besprochen, Erfahrungen ausgetauscht, Regeln besprochen und zukünftige Wünsche und Überlegungen geäußert werden. Dabei sind nach der befragten Person D auch hier die Kinder immer ihre eigenen Expertinnen und Experten.

Weitere Tipps (s. Tabelle V2.5), die vor allem aus den Aussagen der Expertin D extrahiert werden konnten, waren unter anderem, die Kinder im Jetzt abzuholen, Zwischenschritte zu setzen, mit fertigeren Materialien zu arbeiten und sie einzuführen, mögliche Problemfelder und Themen herauszunehmen und zu behandeln oder auch Rollen zu tauschen. Sie betont außerdem, dass Spielziele auch veränderbar sein können. Auch die extrahierten Hintergrundinformationen (s. Tabelle V2.5) stammen hauptsächlich von Expertin D. Diese erklärt, dass es die Rituale und Regeln ermöglichen, immer das Gleiche zu tun und es Transfermöglichkeiten auf das freie Spiel gibt. Im Spiel geht es ihr um die Arbeit am Selbst und um die Emotionen. Auch die Teilhabe aller ist ihr wichtig. Nach Experte C wird bei den Jeux Dramatiques immer zu einem Text oder Thema gespielt. Expertin A weist auf die klare Struktur und den klaren Aufbau hin. Auch die theoretische Auseinandersetzung in Kapitel 3.1.1 und Kapitel 3.1.2 mit der Methode zeigte die klare Struktur und Regeln in den Jeux

Dramatiques auf. Die Vorgehensweise, in kleinen Schritten zu arbeiten, wurde auch in Kapitel 3.1 als sinnvoll angesehen.

In Tabelle V2.5 wurden auch noch andere theaterpädagogische Mittel (Diverse) erfasst. Einige beschriebene Ansätze von Expertin B können dem in Kap. 3.2 erwähnten Basalen Theater, Szenischen Spiel/Rollenspiel und dem Puppenspiel zugeordnet werden. Ausgehend von der Anzahl der mitmachenden Kinder mit Förderbedarf und deren Fähigkeiten wird ein Stück ausgewählt. Dieses wird zur Aufführung gebracht und endet mit dem Verbeugen vor dem Publikum. Wenn nötig werden alternative Möglichkeiten zum Text gesucht (z.B. in Form eines Schattentheaters). Bei dieser Methode gibt es einen vorgegebenen szenischen Spielverlauf. Expertin B ist es aber dennoch wichtig, dabei keinen Druck oder Stress zu vermitteln. Kinder können sich an Liedern oder am Spielleitenden orientieren. Die anleitende Person kann sowohl durch Mitspielen unterstützen (Puppenspiel), als auch gar nicht in Erscheinung treten (Schattentheater). Jeder arbeitet hier nach den eigenen Möglichkeiten mit und auch Nichtspielende werden in den Prozess involviert (z.B.: Requisitenfertigung). Kinder können dabei auch in Stücke eingebunden werden, die auf einer höheren Ebene stattfinden. Ist die Handlung des Stücks den Kindern unbekannt, kann als Spielimpuls das Bilderbuch zur Anwendung kommen. Die Proben können in einem unvollständigen Setting stattfinden. Jedem wird die Möglichkeit gegeben, Wünsche und Anregungen zu äußern und Rollen auszuprobieren. Nach Expertin B wird bei der szenischen Stückerarbeitung immer die akustische und die taktile Wahrnehmung und die Raumorientierung der Kinder gefordert und angeregt.

In Tabelle V2.5 wurden noch weitere Tipps und Hintergrundinformationen zur theaterpädagogischen Arbeit erfasst. Für Expertin A (2020, A65) eignen sich in der Arbeit mit Kindern mit erhöhtem Förderbedarf alle theaterpädagogischen Formen:

„Eignen würden sich meiner Meinung sämtliche Formen, allerdings in adaptierter Weise, um den besonderen Bedürfnissen dieser Kinder gerecht zu werden.“

Allgemein gesehen stellt vor allem Befragte A fest, dass ein Theaterspiel immer eine Art Probeleben darstellt. Dabei sollte eine „Als-Ob“-Situation geschaffen werden, die die Fantasie beflügelt. In Bezug auf Kinder mit erhöhtem Förderbedarf kann in diesen Situationen erkundet und Neues eingebaut werden. Es beinhaltet Spielen, den eigenen

Ausdruck und Zuschauen. Die Spanne geht dabei über Wahrnehmen, Interpretieren, Reagieren bis hin zum Ausdruck. Zudem kann in kontinuierlichen theaterpädagogischen Einheiten behutsam an Spielmaterial (Puppe) herangeführt werden.

Ziele und Wirkungsweisen

In Tabelle V2.3 und V2.4 wurden die Ziele und Wirkungen von den theaterpädagogischen Mitteln erfasst. Die Ziele stehen jedoch in enger Beziehung zu den Wirkungen stehen und haben sehr ähnliche Ergebnisse geliefert (s. Tabelle V2.3; Tabelle V2.4). Diese werden deshalb nun zusammengefasst dargestellt. In Bezug auf die Jeux Dramatiques berichteten hauptsächlich die Befragten C und D über die Ziele und Wirkungen. Sie erwähnen dabei unter anderem den therapeutischen und positiven Einfluss auf die Entwicklung des Selbst, auf die Emotionen, die Fantasie, auf das Vertrauen, auf den Spielfluss, auf das Außen (Eltern). Außerdem lernt man Wünsche zu formulieren und erfährt einen Lustgewinn am Spiel. Die beiden Befragten C und D sind zudem davon überzeugt, dass die Spiel- und Lebenserfahrung¹¹ vermehrt, Materialerfahrung (dadurch wird weniger Material kaputt) gesammelt und Teilhabe ermöglicht wird. Auch das Sozialverhalten wird beeinflusst, indem die Kinder Grenzen erfahren und einhalten lernen, die Kommunikation gefördert wird und durch die Reflexionsphasen beispielsweise Fehlbilder aufgelöst werden können, ein Perspektivenwechsel möglich ist oder ein Erfahrungsaustausch erfolgt. Expertin D (2020, D91) erwähnt hierzu beispielsweise:

Sie sehen verschiedene Perspektiven. Das finde ich so cool. Sie haben manchmal nur eine einzige Perspektive. Und im Jeux sehen sie: Aha. Ok. Achso. Wow.

Die Befragten C und D sind sich dabei einig, dass Transfermöglichkeiten in das freie Spiel bestehen. Nach den Aussagen von Experte C kann sich das Kind mit erhöhtem Förderbedarf in seiner Spielphase weiterentwickeln.

Die theaterpädagogische Arbeit von Expertin B zielt immer darauf ab, ein Stück aufzuführen, in der die Kinder ihren Rollen entsprechend agieren (s. Tabelle V2.3 und Tabelle V2.4: Div.). Auch eine positive Außenwirkung und Wirkungen auf das Selbst (Selbstwert, Selbstständigkeit) und die Teilhabe sind Ziele. Zudem führt sie an, dass

¹¹ z.B. auch: Entwicklung des Vorstellungsvermögens, Auslebung der Wünsche und Rollen

Kinder mit erhöhtem Förderbedarf dadurch einen Entwicklungsschritt machen und in eine Rollenspielphase gebracht werden können.

Durch die theaterpädagogische Arbeit kann sich nach Expertin A und Expertin B (s. Tabelle V2.4) im Bereich der Wahrnehmung (taktil, visuell, auditiv) den Kindern Vieles eröffnen und so Einfluss auf das freie Spiel nehmen. Expertin A nennt noch weitere positive Effekte der Theaterpädagogik: Beispielsweise kann ein Lernzuwachs erfolgen, wenn Material erprobt wird. Die Kreativität, Ausdrucksfähigkeit und Fantasie können ebenfalls angeregt werden. Kinder können in für sie alltagsferne oder unbeliebte Rollen oder Bereiche eintauchen und diese erproben. Sie sammeln soziale Erfahrungen und lernen Erlebtes zu verändern, zu analysieren und zu reflektieren. Durch die bereits erwähnte behutsame und kontinuierliche Heranführung mit dem Spielmaterial kann die Phase des Erstaunens sich verkürzen oder wegfallen. Außerdem können die ausdrucksfördernde und kreativitätsbegünstigende Wirkung und die erlebte soziale Erfahrungswelt der Theaterpädagogik das freie Spiel eines Kindes mit erhöhtem Förderbedarf bereichern.

5.2.3 V3: Theaterpädagogische Arbeit im schulischen Kontext

Die Befragten berichteten vorwiegend von Erfahrungen aus dem Schulwesen. In Tabelle V3.1 wurden einige Möglichkeiten und Anregungen für die theaterpädagogische Arbeit im schulischen Kontext erfasst. Sowohl in den Jeux Dramatiques, als auch mit allgemeinen theaterpädagogischen Mitteln wurden von allen Befragten Beispiele genannt, die innerhalb des Unterrichts stattfanden. Die drei befragte Personen A, C und D verwenden zudem theaterpädagogische Mittel dazu, Themen oder Inhalte des Unterrichts zu er- oder bearbeiten. Wie aus den Ergebnissen von Tabelle V3.1 hervorgeht, nennen drei Befragte einige Punkte, die im Schulwesen in Bezug auf die Jeux Dramatiques zu bedenken sind:

- Der Gong soll nicht auf den Unterricht transferiert werden.
- Ein freies Spiel kann Hemmungen haben, wenn die Lehrperson die Spielleitung hat.
- Der Begriff „frei“ muss von den Kindern erst erfasst werden.
- Zu viele (begleitende) Erwachsene können störend sein.

- Die Spielzeit ist wichtiger als das Verkleiden. Bei genügend Zeit kann eine Materialeinführung erfolgen.
- Die Arbeit kann auch auf das ganze Schulsystem und auf die Lehrpersonen wirken.
- Gefundene Lösungen wirken nicht in jeder Klasse.

In Bezug auf diverse andere theaterpädagogische Mittel (Tabelle V3.1) berichtet Expertin B über die Möglichkeiten bei Stückerarbeitungen. Der Wunsch einer Theaterproduktion kommt dabei oft von Außenstehenden. Bei Kindern mit erhöhtem Förderbedarf wurde dann klassen- oder auch schultyp- und altersübergreifend gearbeitet. Auch in Kapitel 3.2 wurde diese Möglichkeit, ein Stück zu gestalten, ebenfalls angeführt. Für Expertin B kann eine Stückerarbeitung auch innerhalb eines anderen Projekts stattfinden.

Für eine Stückerarbeitung empfiehlt Expertin B (2020, B51) eher eine zeitliche Durchführungsdimension von mehreren Wochen, als eine eine wöchentlich stattfindende klassenübergreifende Aktivität:

„Meine Erfahrung ist, wenn du ein Theaterstück machst, dann ist das ein Projekt über, von mir aus, vier Wochen. Länger auch nicht. Weil sonst interessiert es dann auch schon niemanden mehr.“

Expertin A (s. Tabelle V3.1) gliedert viele unterschiedliche theaterpädagogische Ansätze in den Unterricht ein: Theater der Unterdrückten (Boal), Improvisation (Johnstone), Rollenspiel (Scheller), pädagogisches Puppenspiel (Möller), biografisches Theater (Plath). Einige dieser Richtungen und ihre Intentionen wurden auch in Kapitel 3 angeführt. Diese Methoden finden bei Expertin A (s. Tabelle V3.1) dabei im Morgenritual, im Morgenkreis, bei der Stoffarbeit, als Sprecherziehung oder beim Verfassen von Texten ihre Verwendung. In Bezug auf Kinder mit erhöhtem Förderbedarf kann man nach Experte C (s. Tabelle V3.1) einfache theaterpädagogische Übungen problemlos in den Unterricht einbauen.

Was kann der Einsatz von Theaterpädagogik im Unterricht noch bewirken? In Tabelle V3.2 wurde dies erfasst: Laut den Befragten C und D können in den Jeux Dramatiques die erarbeiteten Inhalte nicht nur vermittelt, sondern auch überprüft werden. Nach Expertin D wird zudem die Fantasie angeregt und individuelle Lösungswege können

gefunden werden. Experte B konnte keinen direkten Zusammenhang zwischen dem Einsatz von Theaterpädagogik und dem Umgang mit dem Spielmaterial feststellen. Das Sozialverhalten wird für ihn dadurch jedoch sehr wohl beeinflusst. Wie in Tabelle V3.2 erarbeitet, wirkt die Theaterpädagogik positiv auf die Entwicklung der Kinder mit erhöhtem Förderbedarf. Nach der Expertin B können sie zu Entwicklungsschritten angeregt werden. Die Befragten A und C erwähnen die Wirkung auf die Selbst- und Fremdwahrnehmung. Zudem können nach Expertin A die Übungen aktivierend oder fokussierend wirken.

Im Hinblick auf die zeitliche Dimension gibt es unterschiedliche Aussagen (s. Tabelle V3.3): Zum einen in einer Art Projekt innerhalb einer Woche, zum anderen mehrere Termine im Jahr (von zwei bis zehn/fünfzehn Mal), täglich oder auch spontane Einheiten.

5.2.4 V4: Sozialverhalten im freien Spiel und in theaterpädagogischen Einheiten

Auffälligkeiten im Sozialverhalten (Tabelle V4.1) eines Kindes mit erhöhtem Förderbedarf und mögliche Gründe für das Verhalten (Tabelle V4.2) wurden in dieser Variablen herausgearbeitet.

Wie in Tabelle V4.1 erfasst wurde, konnte ein auffallend, vermindertes oder gar fehlendes Sozialverhalten von allen befragten Personen festgestellt werden. Dies kann sich in unterschiedlichster Weise äußern. Allgemeine Aussagen darüber sind nach Expertin B jedoch schwer zu treffen. In Tabelle V4.1 wurden allerdings ein grenzüberschreitendes Verhalten, die Unfähigkeit partnermäßig zu spielen, körperliche Angriffe auf Personen und Zerstörung oder das Wegnehmen von Spielmaterial aufgelistet. Nach Expertin A scheinen Kinder mit erhöhtem Förderbedarf auf den ersten Blick oft in ihrer eigenen Welt zu leben, nicht aufeinander einzugehen und konträre Wege zu gehen. Expertin D erwähnt auch die fehlende Kommunikation der Kinder. Diese Besonderheiten sind auch in der Theorie in Ansätzen zu finden (s. Kap. 2.4). So wird beispielsweise die eingeschränkte Kommunikationsfähigkeit des Kindes als Grund für ein auffälliges Spielverhalten angeführt.

In Tabelle V4.2 konnten ein paar mögliche Gründe für ein besonderes Sozialverhalten im Spiel extrahiert werden. Nach Expertin B kann dies an der Beeinträchtigung selbst

liegen oder auch an einem allgemein fehlenden Sozialverhalten. Auch eine fehlende Selbstwahrnehmung kann zu auffälligem Verhalten führen. Experte C (2020, C34) bemerkt zudem eine gesonderte Fixierung auf erwachsene Personen:

„Es ist ganz stark zu beobachten, dass sie am Anfang gar nicht wissen, wie sie mit anderen Kindern spielen können, weil sie sehr erwachsenbezogen sind.Weil sie vieles nicht gekonnt haben, weil die Erwachsenen immer geholfen haben.“

Neue Personen in einem Setting werden nach Expertin D anfangs oft mit Argwohn betrachtet. Dies kann bei den Kindern möglicherweise zu einem auffälligen Verhalten führen. Für Expertin A spielt auch die Erwartungshaltung des Gegenübers und ein eventueller Irrtum der beobachtenden Person eine Rolle. Das Kind reagiert entsprechend der eigenen Assoziationen und eventuell entgegen den Erwartungen des Gegenübers.

5.2.5 V5: Einsatzmöglichkeiten von Bilderbüchern in der theaterpädagogischen Arbeit

Hier wurden die Tipps, die Befragte für die Anwendung (Tabelle V5) von Bilderbüchern in den Jeux Dramatiques gegeben haben, zusammengefasst. Als häufigster Ratschlag wurde von Expertin D und Experte C die ausschnittweise Verwendung von Seiten oder Text genannt. Dies wurde auch bereits in Kapitel 3.1 als empfehlenswert erachtet. Geeignet sind nach Expertin D vor allem ältere Autorinnen und Autoren, da diese an den Wörtern geschliffen haben. Sie merkt jedoch an, dass die Lösungsvorschläge in Bilderbüchern oft nicht geeignet sind. In Bezug auf Kinder mit erhöhtem Förderbedarf kann man laut Experte C beispielsweise Wimmelbildbücher als Einstiegsmaterial verwenden und über den Inhalt der Bilder sprechen. Bei Bilderbüchern mit einfachem Text kann auch direkt nach der Geschichte gespielt werden. Hier bestätigten sich auch die theoretischen Annahmen aus Kapitel 3.1, in denen Bilderbücher aufgrund ihres klaren, einfachen Textes empfohlen werden.

5.2.6 V6: Einflussparameter in der Arbeit mit Kindern mit erhöhtem Förderbedarf

Wenn man mit Kindern mit erhöhtem Förderbedarf theaterpädagogisch arbeiten möchte, gilt es im Voraus verschiedene Aspekte zu bedenken. Diese wurden in Tabelle V6 extrahiert. Die befragten Personen C, D und B verweisen darauf, vorhandene Sprach- und Reflexionskompetenzen zu beachten und die Arbeitsweise daran anzupassen. Alle Befragten äußern zudem, dass man sich an den bestehenden Fähigkeiten (z.B.: Wahrnehmung, Triangulieren, Musikalität, Mobilität, Kognition, ...) des Kindes orientieren sollte. Expertin A und Experte C empfehlen daher, diese täglich bzw. dauerhaft in kleinen Portionen zu trainieren. Zudem weisen sie darauf hin, wie breit das Feld von Menschen mit Beeinträchtigung und auch das Feld von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf ist. Die Arbeitsweise und Zielsetzungen der Theaterpädagogik können daher sehr unterschiedlich sein. In Kapitel 1.2 wurden diese Themen ebenfalls schon angesprochen und die Spannweite der theaterpädagogischen Arbeit sehr deutlich. Das Alter selbst hat laut Expertin A nur wenig Relevanz. Die hormonelle Umstellung durch die Pubertät verändert allerdings die Themen der Kinder. Dieser Aspekt wurde in der theoretischen Auseinandersetzung noch nicht berücksichtigt und sollte unbedingt bedacht werden.

5.2.7 V7: Einfluss des Spielleitenden

Die Aufgaben des Spielleitenden wurden in Tabelle V7.1 zusammengefasst. Für Experte C hat die leitende Person in den Jeux Dramatiques bei Kindern mit erhöhtem Förderbedarf vor allem die Aufgabe, sich gut vorzubereiten und selbst auch ein inneres Bild beim Erzählen zu haben. Im Prinzip kann man dabei die Kinder sehr selbstständig spielen lassen. Die spielleitende Person muss jedoch in gewissen Fällen Grenzen setzen und, entgegen der Regel (s. Kap. 3.1.2), auch einmal in die Rollenwahlrunde eingreifen. Dementgegen steht die Aussage von Expertin C, nach der man nichts verbieten darf. Expertin D und Experte C sind sich jedoch einig, dass die leitende Person die Aufgabe hat, während des Spiels lediglich verbal zu begleiten, was gesehen wird. In der Reflexionsphase sollte die Spielleitung mit Kindern, denen es sprachlich oder kognitiv nicht möglich ist zu reflektieren, über jene Dinge sprechen, die man als Beobachtender gesehen hat. Experte C und D raten außerdem dazu, den

Umgang mit möglichen Mehrfachbesetzungen im Voraus zu überlegen. Grundsätzlich sind diese, wie in Kapitel 3.1.1 erwähnt, ja erlaubt, können aber vermieden werden, indem sie in Vorübungen ausreichend behandelt werden (s. Kap. 3.1.1). Wie in Tabelle V7.1 zu lesen ist, sollte sich die spielleitende Person nach Expertin A außerdem damit befassen, wieviel Material er anbietet. Wie in der Theorie erörtert, gibt es in den Jeux Dramatiques auch Regeln für die Spielleitung (s. Kap. 3.1.2) und es wird eine gewisse Haltung (siehe Kap. 3.3) von ihm verlangt. Diese entsprechende Haltung braucht man laut Expertin A (2020, A63) unbedingt:

„Das ist da bei Jeux Dramatiques sicher auch so. Weil, wenn ich dann glaube: Hö, der macht ja nichts Passendes dazu. Und in Wirklichkeit verstehe ich nur seinen Zugang nicht. Wie gesagt das einzige, oberste Gebot ist: Es darf keiner verletzt werden. Alles andere habe ich halt wahrscheinlich nicht verstanden, was der meint.“

Expertin A betont (s. Tabelle V71) außerdem, dass man als spielleitende Person gut mit der Methode der Jeux Dramatiques vertraut sein sollte, da die Gefahr besteht, zu glauben, man hat es gesehen und sofort verstanden. Auch andere theaterpädagogischen Methoden bedingen oft eine entsprechende Haltung des Spielleitenden (z.B.: Maïke Plath), der man sich unbedingt bewusst sein sollte. Die Ansichten von Plath wurden auch in Kapitel 3.3 bereits näher beschrieben. Es braucht zudem die Freiheit in der Interpretation, in der Art der Deutung, im Blickwinkel und im Annehmen des Outputs eines Kindes, um es in ein freies Spiel zu bringen. Die anleitende Person sollte aufpassen, welche Normen und Erwartungshaltungen er hat, und muss er darauf achten, nicht ins Therapeutische abzugleiten. Auch in Kapitel 3.3 konnte die Bedeutung der Haltung des Spielleitenden aufgezeigt werden. Nach Expertin D (s. Tabelle V7.1) sollte die spielleitende Person das Kästchen¹² für die Kinder öffnen, sich vor dem Spiel nach oben verbinden und die geistige Welt um Führung bitten. Zudem muss er versuchen das Spiel in Fluss zu halten. In der szenischen Stückerarbeitung, die von Expertin B beschrieben wird, muss die anleitende Person seine Rolle als Lehrperson ablegen. Dieser Wandel wird von den Kindern mit erhöhtem Förderbedarf registriert, indem man

¹² Mit dem Begriff „Kästchen eröffnen“ kann vermutet werden, dass ein Rahmen gegeben wird, der doch so offen ist, dass Lebenserfahrungen gesammelt werden können.

sich selbst in das Spiel involviert und verkleidet. In dieser Rolle versucht man dann, mit den Kindern zu agieren und sie in einen Dialog zu bringen.

Beachtet man diese Überlegungen und nimmt eine entsprechende Haltung ein, kann die anleitende Person möglicherweise die in der Tabelle V7.2 gesammelten Wirkungen erreichen:

- Die Kinder erfahren, dass sie einen Eindruck hinterlassen und können in die Spielwelt eintauchen.
- Die körperliche Rückmeldung zeigt, ob etwas verstanden wurde oder nicht und ermöglicht den Kindern ein erneutes Mitleben.
- Der Rollenwechsel von Lehrkraft zur spielleitenden Person wird angenommen.
- Der Zugang zur Erfahrungswelt des Kindes kann ermöglicht werden.
- Die Kinder werden zur Interaktion animiert und agieren passend zum Stück.
- Die Kinder können in ein freies Spiel gebracht werden.
- Die Kinder lernen einen positiven und konstruktiven Umgang mit Spielmaterial.

6 Resultat

Die theoretische Auseinandersetzung mit der Thematik und die durchgeführten Interviews enthielten viele interessante Informationen und waren sehr aufschlussreich. Schlussendlich soll nun das Ergebnis der Forschungsarbeit präsentiert werden. Im Zentrum der Arbeit stand die Frage, wie weit sich das freie (Rollen)-Spielverhalten bei Kindern mit erhöhtem Förderbedarf durch den gezielten Einsatz von theaterpädagogischen Methoden, im Besonderen durch Ansätze der Jeux Dramatiques unter Einbezug von Bilderbüchern verändern kann.

Alle Befragten bestätigten in der Untersuchung immer wieder den positiven Einfluss der Theaterpädagogik auf das Spielverhalten. Faktoren, die beeinflusst werden können, sind unter anderem:

- Weiterentwicklung der Spielphasen (erfassen des Rollenspiels)
- Sozialkompetenzen im Spiel erwerben (Kontaktaufnahme, Kommunikation, Rücksichtnahme)
- anderer Umgang mit Material (vorsichtiger, offener, kreativer)

Der Einbezug der Bilderbücher schien keine besondere Relevanz für das Spielverhalten zu haben. Es wurde allerdings die Annahme bestätigt, dass es sich als ein sehr geeignetes Impulsmaterial in der Arbeit mit Kindern mit erhöhtem Förderbedarf eignet. Im Einsatz von theaterpädagogischen Einheiten empfiehlt es sich jedoch, nur mit Teilstücken zu arbeiten. Dabei eignen sich besonders Bilderbücher mit wenig Text.

Das besondere Spielverhalten von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf konkret zu beschreiben, erwies sich als eher schwierig. Die theoretische (s. Kap. 2.3) und auch empirische Untersuchung belegen jedoch, dass die verzögerte und unvollständige Entwicklung des Spiels auch mit der allgemeinen geistigen Entwicklung des Kindes einhergeht. Kinder mit erhöhtem Förderbedarf können sich daher allgemein in einer früheren Entwicklungsstufe befinden. Dementsprechend kann sich auch das Spiel noch in einer früheren Spielphase befinden. Es wird dann ein altersuntypischer Umgang mit Materialien und Spielweisen beobachtet. Im Rollenspiel kommt eher ein alltagsbezogenes, einfaches Spiel vor. Es können jedoch auch wahre Fantasieblüten möglich sein. Zudem sind die sozialen Fertigkeiten beeinträchtigt, was sich im Spiel

widerspiegelt. Kontakte zu anderen Kindern scheinen oft schwierig und konfliktbehafteter zu sein, insbesondere wenn es Kommunikationsprobleme gibt.

Ein Nebenaspekt der Arbeit war es auch, geeignete theaterpädagogische Mittel für die Arbeit mit Kindern mit erhöhtem Förderbedarf zu präsentieren. Die Jeux Dramatiques erwiesen sich in der theoretischen Auseinandersetzung (s. Kap. 1.1) und auch in der empirischen Untersuchung als sehr geeignet. Die strukturierte Vorgehensweise schafft einen geschützten Raum, der eindeutig eine Spielsituation vermittelt. Andere Methoden und Mittel, wie das Szenische Spiel, das Basale Theater oder das Puppenspiel werden in der Arbeit mit Kindern mit erhöhtem Förderbedarf ebenfalls als geeignet angesehen. Wie Expertin A allerdings bereits erwähnte, kann beinahe jedes theaterpädagogische Mittel in adaptierter Weise verwendet werden.

Da in der Arbeit nur Personen befragt wurden, die ihre theaterpädagogische Arbeit hauptsächlich im Bildungsfeld Schule ausführen, muss das Erzählte natürlich auch immer in Bezug auf diesen Bereich gesehen werden. Empfohlen wurde von den Befragten dabei unter anderem, täglich, spontan in kürzeren Phasen oder auch mehrmals im Jahr in längeren Einheiten zu arbeiten. Durch die vielseitigen Einsatzmöglichkeiten im Unterricht können Themen begreifbarer gemacht werden. Zudem erweist sich die klassenübergreifende (auch alters- und schultypübergreifende) Arbeit als sehr empfehlenswert. Gezielte Stückerarbeitungen sollten jedoch eher in einem „Projektsetting“ stattfinden.

Zum Schluss erwähnt werden sollten auch noch die Haltung des Spielleitenden sowie die Fähigkeiten und der IST-Stand der Kinder mit erhöhtem Förderbedarf. Die Haltung der anleitenden Person erwies sich als sehr wichtig für eine erfolgreiche theaterpädagogische Arbeit. Jede theaterpädagogisch arbeitende Person sollte sich deshalb auch immer bewusst mit der eigenen Haltung befassen. Sie kann ein Spiel sowohl hemmen als auch beflügeln. Wie sich in Variable 6 außerdem zeigte, ist es in der Funktion der Spielleitung zudem wichtig, bei Kindern mit erhöhtem Förderbedarf den IST-Stand zu betrachten und die theaterpädagogische Arbeit an deren Fähigkeiten anzupassen und ihnen so Teilhabe und Weiterentwicklung zu ermöglichen.

Zusammenschau

In diesem abschließenden Kapitel sollen ein Fazit aus den Ergebnissen dieser Arbeit erfolgen und neue Hypothesen aufgestellt werden. Zielgruppe dieser Arbeit waren Kinder mit erhöhtem Förderbedarf – Kinder, die in ihren kognitiven Fähigkeiten und in ihrer Entwicklung stark beeinträchtigt sind. Erforscht wurde, in welchem Zusammenhang man die theaterpädagogische Arbeit zum Spielverhalten eines Kindes mit erhöhtem Förderbedarf sehen kann. Die Methode der Jeux Dramatiques stand hierfür im Vordergrund. Als Impulsmaterial erschien das Bilderbuch geeignet. Geplant war vormals eine qualitative Sozialforschung in Form einer aktiven Handlungsforschung samt Beobachtungen, die durch die besondere Situation im Jahr 2020 mit COVID-19 jedoch nicht durchgeführt werden konnte. Aus diesem Grund wurde eine qualitative Sozialforschung in Form einer qualitativen Inhaltsanalyse von Interviews mit Expertinnen und Experten durchgeführt. Die Auswertung der Interviews zeigte gut auf, dass die theaterpädagogische Arbeit, insbesondere die Jeux Dramatiques, das Spielverhalten auf unterschiedlichste Weise beeinflussen kann. Zudem ergaben sich interessante Nebenthemen, wie beispielsweise die Rolle der Haltung des Spielleitenden in der Theaterpädagogik. Auch das Thema Bilderbücher in der Theaterpädagogik scheint noch Potential für weitere Forschungsansätze zu haben.

Am Beginn der Arbeit habe ich mich intensiv mit der Zielgruppendefinition befasst. Die begünstigende Wirkung der Theaterpädagogik im schulischen Kontext bei Kindern mit erhöhtem Förderbedarf wurde herausgearbeitet. Im Laufe dieser Arbeit wurde deutlich, dass der Zielgruppenbegriff „Kinder mit erhöhtem Förderbedarf“ doch äußerst weitläufig und ungenau erscheint. Auch Begriffe aus der Literatur, wie Kinder mit Schwerstbehinderung oder Kinder mit geistiger Beeinträchtigung, schaffen für jede Person unterschiedlichste Bilder im Kopf. Der Unterschied zwischen einem Kind mit allgemein eher niedrigen kognitiven Leistungen, einem Kind mit zusätzlichen Krankheitsbildern, wie Down-Syndrom oder Autismus, oder einem Kind, bei dem hauptsächlich die Lagerung im Zentrum steht, ist doch sehr groß. Im zweiten Kapitel der Arbeit konnte ein guter Überblick über die Entwicklung und Spieltheorie geschaffen werden. Die Zusammenhänge zwischen der kognitiven und emotionalen Entwicklung eines Kindes wurden hierbei deutlich. Eine allgemeine Literatur für das Spielverhalten

von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf zu finden, war nicht einfach. Auch hierbei kann man wieder auf die, wahrscheinlich doch zu weit gefasste, Zielgruppe verweisen. Das letzte Kapitel des theoretischen Teils setzte sich intensiv mit den Jeux Dramatiques auseinander. Auch Ansätze von anderen theaterpädagogischen Mitteln konnten präsentiert werden. Dabei wurde immer versucht, den Bezug zur Zielgruppe herzustellen. Das Konzept der Jeux Dramatiques erwies sich als äußerst strukturiert und regelgeleitet, zugleich aber dennoch offen. Bereits in den Recherchen wurde dieses theaterpädagogische Mittel als geeignet für die Arbeit mit Kindern mit erhöhtem Förderbedarf befunden. Erfahrungsgemäß fällt es diesen oft schwer, mit freien Situationen umzugehen. Je strukturierter etwas ist, desto sicherer sind sie in ihren Handlungen. Die Jeux Dramatiques geben genau diese Struktur vor, um in ein freies Rollenspiel einzuführen. Spannend ist hier vor allem auch die Tatsache, dass sie einerseits sehr auf Sprache bezogen erscheint (im Impulsmaterial, in der Verarbeitungsphase, die verbale Begleitung in der Praktischen Durchführung), andererseits nur die Erfahrungsmomente des Kindes braucht. Besonders in den Interviews wurde deutlich, dass sowohl mit Kindern mit Migrationshintergrund, mit bettlägerigen Kindern oder auch mit Kindern mit Autismus problemlos gearbeitet werden kann. Um ein besseres Verständnis dafür zu entwickeln, wurde auch versucht, die Methode praktisch zu erfahren. Dies erwies sich als sehr aufschlussreich. Bereichernd waren allerdings vor allem die Vorgespräche mit Experte C, der mir beratend zur Seite stand und das Interview und die Gespräche mit Expertin D. Auch Expertin A eröffnete neue Sichtweisen und Ansätze für meine zukünftige Arbeit mit Kindern mit erhöhtem Förderbedarf.

Besonders hervorgehoben werden sollte nun erneut noch einmal die Rolle und Haltung des Spielleitenden, mit der es sich unbedingt näher zu befassen gilt. Sie stellt die Basis für ein gelingendes oder scheiterndes Spiel dar, kann Kinder motivieren oder auch frustrieren. Als Sonderpädagogin wäre es zudem interessant, mein Wissen über die Jeux Dramatiques noch zu vertiefen und mehr Praxiserfahrung zu sammeln. Interessant wäre auch, die Methode des Basalen Theaters näher zu untersuchen. Leider gibt es in diesem Bereich noch sehr wenig Literatur, weshalb sich eine praktische Erprobung der Methode anbieten würde.

In meiner Tätigkeit an der Sonderschule für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf möchte ich versuchen, die Erkenntnisse dieser Masterthese sobald wie möglich in mein praktisches Handeln einzubetten, um so die Kinder in ihrer Entwicklung fördern zu können. Ich freue mich darauf, die Spiele beginnen zu lassen!

Literaturverzeichnis

Arbeitsgemeinschaft Jeux Dramatiques Österreich. (n.d.). *Jeux Dramatiques. Ausdrucksspiel aus dem Erleben*. St. Oswald bei Plankenwarth.

Arbeitsgruppe SchülerInnen:Kompetenzen (ARGE [S:K]) der Bundesarbeitsgemeinschaft Theater in der Schule (BAG-TIS). (2015). *Theater in der Schule. Kompetenz:Katalog. SchülerInnen:Kompetenzen*. (30.11.2019). Verfügbar unter: <https://www.bag-tis.at/images/PDFs/Kompetenz-Katalog.pdf>

Baur-Traber C., Frei, H., Moosig, K.H., Peter-Moosig, E., Rindlisbacher-Bebion, S. Schönholzer, S. & Vogt, R. (1999). *Ausdrucksspiel aus dem Erleben 1. Einführung – Methodik – Arbeitsblätter*. (4. Aufl.). Bern: Zytglogge.

Bertrand, A. & Stratmann E. (2002) *Basales Theater im Unterricht: Schüler mit schweren Behinderungen stehen im Rampenlicht; Spiel- und Erlebnismöglichkeiten - nicht nur für Schüler mit schweren Behinderungen*. Dortmund: Verl. Modernes Lernen.

Bidlo, T. (2006). *Theaterpädagogik. Einführung*. Essen: Oldib.

Bildungsdirektion Salzburg (2019). *SPF-Feststellungsantrag*. (30.12.2019). Verfügbar unter: <http://www.bildung-sbg.gv.at/rechtliches/formulare/formulare-fuer-schulrechtliche-angelegenheiten/>

Brockhaus Enzyklopädie Online (2019). *Behinderung*. (28.12.2019). Verfügbar unter: <https://brockhaus.de/ecs/enzy/article/behinderung>

Brockhaus Enzyklopädie Online (2020). *Spiel*. (04.01.2020). Verfügbar unter: <https://brockhaus.de/ecs/permalink/576E93B07957A36659597523ABE40F12.pdf>

Bühler, K. (1980). *Die geistige Entwicklung des Kindes*. (6., durchges. Aufl.). Jena: Fischer.

Community Integration Sonderpädagogik (2015). *Lehrplan der Sonderschule für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf*. Österreich: Bundesministerium für Bildung und

Frauen. (30.11.2019) Verfügbar unter:

[https://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Anlage_C4_SS - LP Sept. 2015.pdf](https://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Anlage_C4_SS_-_LP_Sept._2015.pdf)

Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit (BMG) unter Beteiligung der Arbeitsgruppe ICD des Kuratoriums für Fragen der Klassifikation im Gesundheitswesen (KKG). (2018). *ICD-10-GM Version 2019. Kapitel V. Psychische und Verhaltensstörungen (F00-F99). Intelligenzstörung (F70-F79)*. (21.09.2018).

Verfügbar unter: <https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2019/block-f70-f79.htm>

Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI), WHO-Kooperationszentrum für das System Internationaler Klassifikationen. (2005).

Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit.

PDF-Dateiname: icf-2005.pdf

Èl'konin, D. B. (1980). *Psychologie des Spiels. Studien zur Kritischen Psychologie*.

Köln: Pahl-Rugenstein.

Fornefeld, B. (2009). *Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik*. (4. Überarbeitete und erweiterte Aufl.). München: Reinhardt

Frei, H. (n.d.). *Jeux Dramatiques mit Kindern 2. Ausdrucksspiel aus dem Erleben*. Bern: Zytglogge.

Fritz, J. (2004). *Das Spiel verstehen. Eine Einführung in Theorie und Bedeutung*.

Weinheim und München: Juventa.

Ginsburg, H. & Opper, S. (2004). *Piagets Theorie der geistigen Entwicklung*. (9. Aufl.). Stuttgart: Clett-Kotta.

Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. (4. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Göhmann, L. (1999). *Theaterpädagogik in Sonderschulen : Möglichkeiten und Grenzen ästhetischer Bildung*. Aachen: Mainz.

Göhmann, L. (Hrsg.). (2000). *Theaterpädagogik in der Praxis. Entwürfe und Modelle für die Theaterarbeit an Sonderschulen*. Aachen: Mainz.

Groos, K. (1899). *Die Spiele der Menschen*. Basel: Gustav Fischer.

Hauser, B. (2016). *Spielen: Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten*. (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Heimlich, U. (2015). *Einführung in die Spielpädagogik*. (3. aktualisierte und erweiterte Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

„improvisieren“. (1967-1977). Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS). In: Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. Kuratiert und bereitgestellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache. (28.07.2020). Verfügbar unter: <https://www.dwds.de/wb/improvisieren>

Janosch. (2004). *Ich mach dich gesund, sagte der Bär*. Weinheim, Basel: Beltz.

Johnstone, K. (2018). *Theaterspiele: Spontaneität, Improvisation und Theatersport*. (7. Auflage). Berlin: Alexander Verlag.

Kurwinkel, T. (2017). *Bilderbuchanalyse. Narrativik-Ästhetik-Didaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Mayring, P. (2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. (5. überarbeitete und neu ausgestattete Aufl.) Weinheim und Basel: Betz.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (12., aktualisierte und überarbeitete Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

Mogel, H. (2008). *Psychologie des Kinderspiels: Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel*. (3., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.

Piaget, J. (1975). *Nachahmung, Spiel und Traum: die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde*. Stuttgart: Klett

- Pohl, G. (2014). *Kindheit – aufs Spiel gesetzt. Vom Wert des Spielens für die Entwicklung des Kindes*. (4. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Rauh, H. (1999). *Kognitives Entwicklungstempo und Verhalten bei Kindern mit Down-Syndrom*. Präsentiert an der Fachtagung an der Ruhr-Universität Bochum vom Down-Syndrom Netzwerk Deutschland e.V., Bochum. Verfügbar unter: <https://down-syndrom-netzwerk.de/wp-content/uploads/2018/11/rauh-1.pdf>
- Rellstab, F. (2000). *Handbuch Theaterspielen. Band 4: Theaterpädagogik: Entwicklung – Begriff – Grundlagen – Modelle – Übungen – Beispiele – Projekte*. Wädenswil: Stutz Druck.
- Sarimski, K. (2001). *Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung*. Göttingen: Hogefefe.
- Sarimski, K. (2012). *Behinderte Kinder in inklusiven Kindertagesstätten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sarimski, K. (2016). *Exekutive Funktionen bei Kindern mit Down-Syndrom im Vorschulalter*. In: Empirische Sonderpädagogik 4. S. 367-375
- Seidl, M. & Heiligenbrunner, E. (1994). *ich zeig dir meine Welt. Menschen mit Behinderung im szenischen Spiel – Ein Praxisbuch für alle*. Linz: ÖKOTOPIA.
- Scheller, I. (2012). *Szenisches Spiel- Handbuch für die pädagogische Praxis*. (6. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Seidl-Hofbauer, M., Frei, M. & Kreisel, M. (2016). *Theater Spielen. Jeux Dramatiques*. Köln: Maternus.
- Seidl-Hofbauer, M. (2009). *Jeux Dramatiques in der Grundschule. Soziales Lernen durch das Ausdrucksspiel*. Augsburg: Brigg Pädagogik.
- Senckel, B. (1994). *Mit geistig Behinderten leben und arbeiten*. München: Beck.
- „Spiel“. (1967-1977). Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS). In: Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. Kuratiert und bereitgestellt durch das

Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache. (22.07.2020). Verfügbar unter:
<https://www.dwds.de/wb/Spiel>

Tatlow, A. (2013). *Konduktive Förderung für Kinder und Jugendliche mit Zerebralparese*. Norderstedt: Books on Demand.

Thiesen, P. (2013). *Drauflosspieltheater. Ein Spiel- und Ideenbuch für Kinder- und Jugendgruppen, Schule und Familie*. (überarbeitete Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

Tureczek, L. (2020). Seminartagebuch: *Jeux Dramatiques – Ausdrucksspiel aus dem Erleben, Monatsgruppe mit Ingeborg Gredler. Geld, Gier und Genuss – auf der Suche nach dem großen Glück*.

Ophuysen, S. von, Bloh, B., Gehrau, V. (2017). *Die Beobachtung als Methode in der Erziehungswissenschaft*. Konstanz & München: UVK

Pfeifer, W., et al. (1993). "Spiel". In: Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache. (22.07.2020). Verfügbar unter: <https://www.dwds.de/wb/Spiel>

Tabellenverzeichnis

Tabelle 4: Intelligenzstörungen im ICD-10-GM – laut dem DIMDI

Tabelle 5: Vergleich von Zielsetzungen aus dem Lehrplan und dem
Kompetenzenkatalog

Tabelle 6: Der Zirkel von Halprin und Frei im Vergleich

Anhang 1

V1: Das freie Spielverhalten

Tabelle V1.1: Auffällige Merkmale im Spielverhalten (Zusammengefasst aus dem Sachverhalt, den Ursachen und Wirkungen; Sortiert nach der Spielform)

Spielform	Merkmale	Quelle
((Funktions- spiel, Experimen- tierspiel))	– Explorativer oder destruktiver Umgang mit dem Spielmaterial um (werfen, Lärm erzeugen, ausprobieren, lieblos, kaputt machen)	V1-16-B60, V1-20-A5, V1-4-C33, V1-2-C30
	– K machen ihre Dinge mit vertrauten Spielsachen	V1-31-A56
	– K haben ein anderes Spiel als gleichaltrige, gesunde K	V1-1-C28
Paarspiel, frühes Symbol- und Rollenspiel	– Alltagsnahe Situation und etwas, das sie berührt und bewegt kann gespielt werden (z.B.: LP sein; Kind sein)	V1-22-A34, V1-6-B37, V1-8-B38, V1-7-B37, V1-10-B38, V1-38-D81, V2-91-D31
	– können nicht so in das Rollenspiel einsteigen (im Spiel mit gesunden K und allgemein)	V1-9-B38, V1-38-D81
	– brauchen Input von außen (gesundes K als Erziehender, Dialog mit der LP)	V1-6-B37, V1-8-B38, V1-7-B37, V1-10-B38, V1-38-D81
	– Spiel kann sich (unter bestimmten Voraussetzungen) auch bei diesen K noch weiterentwickeln (ins Paarspiel; Rollenspiel)	V1-3-C30, V1-6-B37, V1-8-B38, V1-7-B37, V1-4-C33
	– freierer Umgang mit Dingen (Gesehene Sachen werden ausgelebt, Fantasieblüten können entstehen)	V1-2-A34
	– ergehen an Material und angebotenes Spielziel aus den Augen verlieren	V1-42-A51 V1-43-A51, V1-44-A55, V1-29-A54, V1-30-A54
Allgemein	– allgemeine Aussagen dazu sind schwer zu treffen	V1-14-B57
	– Ungeschminkte und unmittelbare Reaktion auf Spielmaterial (Zeit für Verarbeitung wird ganz offensichtlich genommen; geben sich dem hin)	V1-23-A40, V1-25-A42
	– zeigen kein Spielverhalten	V1-37-D80, V1-40-D82

Tabelle V1.2: Gründe und Einflussfaktoren für besonderes Spielverhalten
(Zusammengefasst aus dem Sachverhalt, den Ursachen und Wirkungen; Sortiert nach
Spielform)

Spielform	Gründe und Einflussfaktoren	Quelle
Rollenspiel	motorische Beeinträchtigung (Vorangegangene Entwicklungsprozesse konnten nicht durchlebt werden)	V1-12-B54, V6-12-B54, V1-13-B55, V6-12-B54
	Rollenspielphase ist ein wichtiger geistiger Schritt (z.B.: muss man Triangulieren können)	V1-19-B62, V1-18-B61
	Unterstützung von Außenstehenden (gesundes K übernimmt Rolle des Erziehenden, LP animiert)	V1-38-D81, V1-8-B38
	Wahrnehmen und Interpretieren muss im Spiel oft schnell gehen	V1-28-A50
	Materialerkundungsphase kann (besonders bei großem Angebot) nicht übertaucht werden	V1-29-A54, V1-30-A54, V1-43-A51, V1-42-A52, V1-29-A54, V1-30-A54,
	keine Sozialisierung, wie bei einem gesunden K (Filter, darauf zu achten, was andere machen, ist nicht vorhanden)	V1-24-A41
	es laufen keine fünf Prozesse gleichzeitig	V1-25-A42
Allgemein	geistige oder motorische Beeinträchtigung beeinflusst das Spiel selbst und seine Entwicklung und den Umgang mit dem Spielmaterial (Vorangegangene Entwicklungsprozesse konnten eventuell nicht durchlebt werden)	V1-11-B53, V1-11-B55, V2-76-A-51, V2-77-A52, V1-14-B57, V1-15-B59
	schlechter Erstkontakt mit dem Spielmaterial	V1-26-A44, V1-20-A5
	keine Spielerfahrungen mit gesunden K	V1-36-D79, V1-41-D83, V1-37-D80
	im dem Spielverhalten prägenden Alter >5 Jahre	V1-40-D82
	Entwicklungsstufen sind viel früher anzusetzen (K befindet sich womöglich noch in destruktiver oder explorativer Phase)	V1-16-B60, V1-1-C28

V2: Theaterpädagogische Mittel und Materialien

Tabelle V2.1: Materialien theaterpädagogischer Mittel – Sortiert nach theaterpädagogischem Mittel, Zusammengefasst nach dem Material und der Arbeitsweise

Mittel	Material	Quelle
JD	Symbole/Bilder: zur Veranschaulichung und als Auswahlverfahren	V2-1-C2, V2-89-D28
	Tücher: vielseitiger Einsatz, Verwendung ab den ersten zwei Klassen (VS)	V2-9-C11, V2-12-C16, V2-14-C18, V2-117-D68, V2-119-D70, V2-121-D74, V2-148-D74, V2-77-A52, V2-78-A53, V2-79-A55, V1-30-A54, V2-145-A57
	Künstliche Lebensmittel: Imagination von Luftessen ist nicht vorhanden	V2-117-D68, V2-118-D69, V2-139-D119
	Bürsten: werden zuerst erprobt, Verwendung in den ersten zwei Klassen (VS)	V2-12-C16, V2-13-C16, V2-14-C18, V2-117-D68, V2-119-D70
	Naturmaterialien (Federn, Steine, Eichel, Muschel, Holzstücke): wird spielerisch erprobt (Materialauswahl nach Heidi Frei)	V2-123-D76, V2-122-D75, V2-148-D74, V2-121-D74
	Schachteln: als Gegenstand oder in der Materialauswahl nach Heidi Frei	V2-135-D115, V2-124-D77, V2-132-D115
	Kruscht (Handschuhe, Kronen, Gürtel, Bänder, Wäscheklammern, Perlketten, Umhänge, Schwänze, Hüte): ab der dritten Klasse (VS), muss erkundet werden dürfen	V2-120-D71, V2-77-A52, V2-78-A53, V2-79-A55, V1-30-A54, V2-137-D117, V2-138-D118, V2-77-A52, V2-78-A53, V2-79-A55,
Div.	Kulissenteile (Baum, Karton, Leiter, Scheinwerfer, Leintuch)	V2-59-B69, V2-60-B70
	Technische Geräte (Kassettenrekorder, Mikrophon): zur Kommunikation und um Musik zu spielen	V2-44-B29, V2-46-B31, V2-52-B48
	Kostüme und Requisiten: für Stücke oder spontane Einheiten (Mantel, Schwert, Zenturionenhelm, Degen, Lederhose)	V2-50-B42, V2-45-B30, V2-46-B31, V2-42-B25

Tabelle V2.2: Impulsmaterial theaterpädagogischer Mittel - Sortiert nach theaterpädagogischem Mittel; Zusammengefasst nach dem Impulsmaterial

Mittel	Impulsmaterial	Quelle
JD	Bilderbücher oder Kinderbücher	V2-130-D99, V2-92-D32, V2-93-D33, V2-135-D115, V2-7-C9, V2-105-D46, V2-106-D47, V2-101-D42, V2-102-D43, V2-103-D44, V2-104-D45, V2-142-D122, V2-149-D26, V2-150-D26, V2-151-D26, V2-125-D26, V2-132-D115
	Fotos, Bilder	V2-130-D99, V2-7-C9
	Musik oder Klanggeschichten	V2-7-C9, V2-130-D99
	Erzählungen, Texte oder Märchen	V2-5-C6, V2-132-D111, V2-133-D112
	Themen	V2-109-D51, V2-8-C10, V2-85-D12, V2-89-D28, V2-11-C15, V2-12-C16, V2-13-C16, V2-14-C18, V2-149-D26, V2-150-D26, V2-151-D26, V2-152-D26, V2-86-D18
	vorgespielte Szenen	V2-7-C9
Div.	Märchen	V2-43-B26, V2-44-B29; V2-45-B30, V2-46-B31, V2-31-B8/B9, V2-28-B5, V2-29-B6, V2-40-B23
	Musik und Lieder	V2-56-B66, V2-57-B67, V2-58-B68, V2-59-B69, V2-60-B70, V2-61-B71, V2-62-B72, V2-63-B73, V2-38-B21
	Anlässe	V2-92-A29, V2-50-B42, V2-50-B44, V2-38-B21, V2-42-B25
	Bild(er)geschichten und -bücher, Fotos oder (gezeichnete) Bilder, Sätze, Erlebnisse	V2-92-A29

Tabelle V2.3: Ziele theaterpädagogischer Mittel - Sortiert nach theaterpädagogischem Mittel; Zusammengefasst nach den Zielen

Mittel	Bereich	Ziele	Quelle
JD	eF	Weltbild vermitteln und begreifbar machen	V2-15-C23, V2-132-D111
	eF	Lebens- und Spielerfahrung	V2-12-C16, V2-8-C10, V2-22-C43
	Allg.	Arbeit an der eigenen Seele	V2-115-D63
	eK eF	Wünsche formulieren, Rollen auswählen, Entscheidungen treffen	V2-2-C4, V2-153-C26
	eF	Spielfreiheit	V2-11-C15, V2-3-C5
	eF	eigene Lösungsstrategien entwickeln	V2-154-C27
	eF	Teilhabe	V2-15-C23
	eK, eF	Reflektieren	V2-4-C7

	eF	Kommunikation	V2-112-D59
	eK, Allg.	Spielfluss	V2-112-D59, V2-106-D47
	Allg.	Aufführungen	V2-96-D36, V2-97-D37, V2-106-D48
	Allg.	Material erproben	V2-148-D73, V2-121-D74, V2-122-D75, V2-123-D76
	eF	Emotionen erleben	V2-129-D97
Div.	eF	Teilhabe	V2-48-B36, V2-25-B3,
	eF, basal	Aufführung	V2-53-B51, V2-26-B4, V2-42- B25, V2-28-B5, V2-33-B13
	eF	passend zum Stück agieren	V2-38-B21
	eF	Lustgewinn	V2-35- B15
	eF	Selbstständigkeit	V2-58-B68
	Allg.	Zuschauen und Zuhören	V2-67-A25
	Allg.	wahrgenommenes ausdrücken und formulieren, interpretieren und darauf reagieren	V2-131-A33

Tabelle V2.4: Wirkungen theaterpädagogischer Mittel - Sortiert nach theaterpädagogischem Mittel; Zusammengefasst nach den Wirkungen

Mittel	Bereich	Wirkungen	Quelle
JD	Mh., Aut., eF, Allg.	Kommunikation	V2-12-C16, V2-128-D96, V2-93-D33, V2-155-D16
	Allg., eF	Lebens- und Spielerfahrung	V2-133-D114, V2-116-D66,
	Sehbeh.	Entwicklung des Vorstellungsvermögens	V2-132-D115, V2-13-C16, V2-133-D112
	Allg. eF.	Teilhabe	V2-16-C24, V2-15-C23, V2-142-D122, V2-101-D42
	eF, Allg.	Sozialverhalten verbessern	V2-17-C36, V2-168-C35, V2-169-D17, V2-149-D26, V2-173-D25
	eF, Allg.	Grenzen erfahren und einhalten	V2-152-C25, V2-175-D23, V2-176-D22
	eF	Weiterentwicklung der Spielphasen	V2-168-C35
	eF	Lustgewinn	V2-177-D55, V2-178-D56, V2-179-D58
	Allg.	Umgang mit Emotionen	V2-186-D98
	Allg.	Erfahrung positiver Kontakterlebnisse	V2-170-D20
	Allg.	Kommunikation im freien Spiel	V2-180-D84, V2-181-D86, V2-181-D86, V2-187-D85, V2-182-D87, V2-183-D89
	Aut.	Vertrauen entwickeln	V2-174-D29

	Allg.	Wünsche formulieren	V2-172-D25, V2-173-D25, V2-155-D16,
	eF Allg.	durch Materialerfahrungen wird wenig kaputt	V2-13-C16, V2-122-D75, V2-125-D78
	Allg. eK eF	Reflexion (Erfahrungsaustausch, erneutes Mitleben, Perspektivenwechsel, Auflösung von Fehlbildern)	V2-115-D63, V2-4-C7, V2-4-C7, V2-142-D122, V2-126-D91, V2-151-D26
	eF	Wünsche und Rolle im Rahmen der Möglichkeiten ausleben	V2-15-C23, V2-142-D122, V2-101-D42
	Allg.	Entwicklung des Selbst (Selbstständigkeit, -wahrnehmung, -kompetenz, -behauptung, -reflexion)	V2-20-C41, V2-11-C15, V2-16-C24, V2-161-D64, V2-160-D62, V2-171-D21
	Allg. eF	Transfermöglichkeiten ins freie Spiel, in den Alltag und ins nächste Spiel	V2-21-C42, V2-151-D26
	Allg.	Anregung der Fantasie	V2-148-D73, V2-121-D74
	Allg.	therapeutische Wirkung	V2-83-D9, V2-114-D61
	Aut.	positive Außenwirkung (Eltern)	V2-98-D38
	eF, Allg.	Spielfluss	V2-167-D81, V2-114-D61
Div.	eF basal (ASO)	Teilhabe	V2-29-B6, V2-48-B36 V2-47-B35, V2-30-B7, V2-157-B74, V2-158-B75, V2-58-B68
	eF	positive Außenwirkung (andere K)	V2-25-B3, V2-26-B4
	eF, Allg.	Anregung und Eröffnung vieler Bereiche, z.B.: Wahrnehmung (taktil, visuell, auditiv) → Einfluss auf das Spielverhalten und Umgang mit Spielmaterial (neue Wege)	V2-55-B63, V2-156-B33, V2-131-A33, V2-144-A57
	eF	Entwicklungsschritte (Rollenspielphase, Phase des Erstaunes)	V2-146-B61, V2-166-A45
	eF	vermehrte Transfermöglichkeiten	V2-165-A58
	eF	verschwinden des Rampeneffekts	V2-61-B71
	eF	Selbstkompetenzen (Selbstwert, Selbstständigkeit)	V2-62-B72, V2-63-B73, V2-58-B68
	eF, Allg.	Ausdrucksfähigkeiten und Kreativität (Wechselwirkung auf freies Spiel)	V2-147-A66, V2-131-A33, V2-162-A33
	eF	Lernzuwachs (durch Material)	V2-79-A55
	eF	soziale Erfahrungen (Wechselwirkung auf freies Spiel)	V2-147-A66

	Allg.	verändern oder analysieren und reflektieren vom Erlebten	V2-131-A33
	Allg.	eintauche und erproben von alltagsfernen Bereichen	V2-162-A33

Tabelle V2.5: Praktische Anwendung theaterpädagogischer Mittel - Sortiert nach theaterpädagogischem Mittel, Zusammengefasst nach Sachverhalt

Mittel	Bereich	Praktische Anwendung	Quelle	
JD		Spielvorbereitung:		
	eF	freie Wahl der Rolle äußern von Spielwünschen	V2-5- C6, V2-8-C10, V2-2-C4, V2-1-C2, V2-16-C24, V2-15-C23, V2-155-C28, V2-87-D26	
	Allg.	Spielwünsche müssen sachlich sein	V2-172-D25, V2-173-D25	
	Aut.	Spielplatz nach eigenen Bedürfnissen wählen	V2-94- D34	
	eF	Materialerprobung als Vorübung	V2-13-C16	
	Allg.	K sind Experten	V2-87-D26	
	Allg.	Vorübung zu bestimmten Spielen (Elefantenspiel – Geben und Nehmen)	V2-149-D26, V2-152-D26, V2-12- C16	
	Allg.	Einführungsspiele (Übungen ausdenken oder Übungen aus der TP)	V2-99-D39	
			Praktische Durchführung:	
	Allg.	oft ein Herrscher	V2-86-D18, V2-85-D12,	
	eF, Sehbeh.	spielerisches üben und ausprobieren	V2-17-C36, V2-21-C42, V2-132- D115	
	eF	erleben von im Alltag nicht Erlebbarem	V2-16-C24	
	Allg.	Selbstständigkeit wird gefordert	V2-159-D19	
	Aut., eF, Mh	alltagsnahe Themen; gespielte Themen sind immer Menschenthemen	V2-132- D115, V2-93-D33, V2-109-D51	
	Allg.	Möglichkeit zu sterben	V2-169-D17, V2-176-D22	
	eF Allg.	Gestaltung aus Text oder Gehörten	V2-5- C6, V2-20-C41, V2-4-C7, V2-108-D49	
	eF	der Gong als Anfangs- und Endsignal	V2-22-C43	
			Verarbeitungsphase	
	eF Mh. Allg.	Reflexion nach dem Spiel (Fehlbilder besprechen, Erfahrungsaustausch, Regeln besprechen, zukünftige Wünsche und Überlegungen)	V2-17-C36, V2-21-C42, V2-4-C7, V2-110-D52, V2-87-D26, V2-151-D26, V2-115-D63, V2-152-C25, V2-153-C26, V2-154-C27, V2-163-D65	
	Allg.	K sind Experten	V2-87-D26	
			Hintergrundwissen	

	eF	Spiel zu Text oder Thema	V2-8-C10, V2-12- C16, V2-5- C6, V2-11-C15
	eF	es geht um Emotionen	V2-129-D97
	Allg.	Arbeit am Selbst	V2-160-D62, V2-161-D64
	Aut. eF	Rituale und Regeln ermöglichen es immer das Gleiche zu tun	V2-88-D27, V2-128- D96, V2-132- D115
	Aut.	Transfermöglichkeiten aufs freie Spiel	V2-127-D92
	Aut.	Teilhabe aller (auch bei Aufführung)	V2-98-D38
	Allg.	klares Arbeiten nach den Regeln erfordert keinen Therapeuten	V2-84-D11
	Allg.	klare Struktur, klaren Aufbau und gewisses Angebot in verschiedenster Form	V2-69-A28
		Tipps	
	eF	K werden im Jetzt abgeholt	V2-113-D60
	eF	Zwischenschritte setzen	V2-111- D57, V2-132-D111 V2-133-D112, V2-134-D114
	Sehbeh.	Spielziele sind veränderbar	V2-135-D115
	eF	Arbeit mit fertigeren Materialien	V2-138-D116
	eF Allg.	Material einführen (z.B.: nach Heidi Frei)	V2-141-D121, V2-148-D74 V2-140-D120, V2-125-D78,
	Allg.	Problemfelder oder Themen herausnehmen, ausprobieren und ausleben lassen	V2-105-D46, V2-102-D44, V2-101-D42, V2-102-D43, V2-104-D45, V2-107- D48,
	eF	Rollen tauschen	V2-164-C22, V2-102-D44, V2-101-D42, V2-102-D43
Div.		Vorgehensweise	
	eF	Anpassung des Stücks (an Anzahl und Fähigkeiten/Voraussetzungen der K) – (SzSp)	V2-25-B3, V2-29-B6, V2-29-B6, V2-30-B7, V2-27-B4, V2-157-B74
	eF	Probe in unvollständigem Setting (Schattentheater)	V2-57-B67
	eF	vorangehende Erarbeitung des Spielinhalts (falls unbekannt) – (SzSp)	V2-32-B10
	eF	Orientierung an Lieder oder mitspielenden Spl – (SzSp)	V2-38-B21
	eF	Spl tritt nicht in Erscheinung (Schattentheater)	V2-58-B68
	eF	im Puppenspiel spielen große K, die auf Spl (Hauptrolle) reagieren	V2-49-B39
	eF	Spiel hinter einem Vorhang (Schattenth.)	V2-60-B70, V2-61-B71
	eF	Märchen als Stückimpuls – (SzSp)	V2-31-B8/B9
	eF	vorgegebenen Spielverlauf – (SzSp)	V2-51-B44
	eF basal ASO	nichtmitspielende jene mit entsprechenden handwerklichen	V2-48-B36, V2-47-B35

	Fähigkeiten fertigen Requisiten – (SzSp)	
eF	Mitarbeit nach den Möglichkeiten – (SzSp)	V2-33-B13, V2-158-B75
eF basal	Stückerarbeitung in Form eines Projekts – (SzSp)	V2-53-B51, V2-43-B26
eF	Abschluss: Aufführung	V2-26-B4
eF	Stück endet mit dem Verbeugen (Schattentheater)	V2-62-B72, V2-63-B73
	Hintergrundwissen	
eF	Szenisches Spiel: – Akustische Wahrnehmung wird beansprucht – Raumorientierung wird benötigt Szenisches – Taktile Wahrnehmung wird angeregt	V2-156-B33
eF	Wandel in der Arbeit mit Text; alternative Methoden zu Text muss gefunden werden (SzSp)	V2-41-B24, V2-40-B23, V2-39-B22, V2-43-B26
eF	es wird erkundet und Neues eingebaut	V2-144-A57
Allg.	Probeleben	V2-73-A33
Allg.	beinhaltet: Spielen, Ausdruck und Zuschauen	V2-67-A25
Allg.	Spanne: Wahrnehmen - Interpretieren - Reagieren - Ausdruck	V2-131-A33
Allg.	Fantasie fördernde „Als-Ob“-Situation schaffen	V2-162-A33
	Tipps	
eF	Einbindung in Stücke, in denen viele Dinge auf höheren Ebenen stattfinden (SzSp)	V2-55-B63
eF	Wünsche und Anregungen aufnehmen (SzSp)	V2-34-B14, V2-36-B16
eF	Rollen ausprobieren lassen (SzSp)	V2-34-B14, V2-36-B16
eF	keinen Druck und Stress vermitteln (SzSp)	V2-35-B15
eF	Proben sind überall möglich (Schattentheater)	V2-60-B70
eF	behutsame und kontinuierliche Heranführung an Spielmaterial (Puppe)	V2-166-A45
eF	Schattentheater eignet sich für textloses Spiel	V2-58-B68
eF	in adaptierter Form sind sämtliche Methoden geeignet	V2-82-A65

Tabelle V2.6: Zeitliche Dimensionen des Einsatzes von Theaterpädagogik (Sortiert nach dem theaterpädagogischen Mittel und dem Geltungsbereich)

Mittel	Bereich	zeitliche Dimensionen	Quelle
JD	eF, Allg.	eine Woche, zwei Mal in jeder Klasse	V2-111-D57
		zehn/fünfzehn Mal pro Jahr (früher)	V2-148-D73
Div.	eF	spontane Einheiten	V2-54-B52
		über einen Zeitraum von vier Wochen kann man in einem Projekt ein Stück hinbekommen (K interessiert es nach längerem Zeitraum sonst nicht mehr); einmal wöchentlich geht nicht	V2-53- B51

V4: Sozialverhalten im freien Spiel und in theaterpädagogischen Einheiten

Tabelle V4.1: Auffälliges Verhalten - Zusammengefasst aus dem Sachverhalt, den Ursachen und Wirkungen; Sortiert nach Geltungsbereich

Bereich	Auffälliges Verhalten	Quelle
eF Aut. Allg.	grenzüberschreitend	V4-1-C25
	kein gemeinsames Spiel	V4-5-C34, V4-3-C29, V4-4-C29
	nimmt Spielmaterial weg, beansprucht es für sich	V4-6-C36
	allgemeine Aussagen darüber sind schwer zu treffen (ist sehr individuell)	V4-11-B58
	Aggressionen (auch gegen andere), Zerstörungswut	V4-12-B58, V4-38-D93, V4-43-D6, V4-44-D7, V4-35-D88
	Kinder gehen nicht aufeinander ein	V4-13-A35
	eigenes Spiel ist wichtiger, als das gemeinsame	V4-17-A39
	eigene Welt	V4-14-A36
	auf den ersten Blick: konträre Wege	V4-16-A38
	K zeigt kein Sozialverhalten	V4-10-B56
Allg.	wenig Kommunikation	V4-40-D95
	schlechter Kontakt zu anderen	V4-19-D20
	provozierendes Verhalten	V4-21-D22, V4-23-D23
	Spielverweigerung bei bestimmten Personen	V4-24-D24
	abweichen von der „Spielgeschichte“	V4-45-D47, V4-46-D26, V4-47-D12

Tabelle V4.2: Mögliche Gründe für das Verhalten - Zusammengefasst aus dem Sachverhalt, den Ursachen und Wirkungen; Sortiert nach Geltungsbereich

Bereich	Gründe	Quelle
eF, Aut.	Erwachsenbezogenheit	V4-5-C34
	allgemein fehlendes Sozialverhalten	V4-10-B56
	Beeinträchtigung	V4-11-B58
	fehlende Selbstwahrnehmung	V4-12-B58
	Beobachterirrtum	V4-13-A35, V4-17-A39
	Erwartungshaltung des Gegenübers	V4-15-A36
	neue Personen sind mit Argwohn behaftet	V4-27-D29
	K bringt seine eigenen Assoziationen	V4-16-A38
Allg.	Einstellung und Wesen des K im Alltag	V4-20-D21
	Machtproblem	V4-45-D47
	Fehlbilder	V4-46-D26

V5: Einsatzmöglichkeiten von Bilderbüchern in der theaterpädagogischen Arbeit

Tabelle V5: Praktische Anwendungstipps in der Jeux – Zusammengefasst aus dem Sachverhalt, den Ursachen und den Wirkungen, Sortiert nach Geltungsbereich

Bereich	Sachverhalt	Quelle
eF	über den Inhalt der Bilder sprechen (Wimmelbildbuch)	V5-2-C13
	Verwendung als Einstiegsmaterial (Wimmelbildbuch)	V5-3-C14
	Spiel nach der Geschichte (Bilderbücher mit sehr einfachen Texten)	V5-4-C14
	Seitenweise arbeiten	V5-5-C19, V5-6-C21
Allg.	Lösungen in Geschichten sind oft nicht geeignet	V5-7-D50, V5-15- D108
	nicht jedes Bilderbuch ist geeignet	V5-8-D100
	nur mit Teilen arbeiten	V5-9-D101, V5-16-D109, V5-14-D106
	es gibt zahlreiche Bücher, die verwendet werden können	V5-10-D102
	alte Autoren eignen gut (diese haben an den Wörtern geschliffen)	V5-11- D103
	mit neuen Büchern kann man oft nur mit dem Titel spielen oder mit den ersten Seiten	V5-12-D104
	mit Büchern arbeiten, die das Thema genau treffen	V5-13-D105

V6: Einflussparameter in der Arbeit mit Kindern mit erhöhtem Förderbedarf

Tabelle V6: Zu beachtende Parameter und davon ausgehende Folgen für die Arbeitsweise bei Kindern mit erhöhtem Förderbedarf – Zusammengefasst aus dem Sachverhalt und den Ursachen (markiert mit eckigen Klammern [..]), die Folgen dazu werden aus den Wirkungen zusammengefasst

Parameter	Folgen	Quelle
vorhandene Sprach- und Reflexionskompetenzen	– Anpassen der Arbeitsweise (z.B.: im Auswahlverfahren)	V6-1-C3, V6-4-C20, V6-5-C20, V6-8-B4, V6-30-D52
Wahrnehmung	– Arbeit mit Bildern oder Bilderbüchern (wenn Bilder erkannt werden) – Arbeit Fotos oder auf der Modellstufe (wenn nur Farben gesehen werden) – dauerhaft arbeiten und spielen; teilweise in Portiönchen – gute Hinführung	V6-3-C13, V6-2-C13, V6-20-A49, V6-22-D123
breites Bereichsfeld	– Arbeitsweise muss auf die Klasse abgestimmt werden	V6-6-C20, V6-13-A6, V6-14-A8, V6-15-A10
Orientierung an eine Person (Triangulieren)	– bedarf täglicher Übung	V6-7-C45, V6-10-B19
Mobilität	– es werden eher körperliche Erfahrungen erzeugt (wenn Lagerung im Zentrum steht)	V6-8-B4, V6-12-B54, V6-25-A9
Musikalität		V6-8-B4
Niveau der K ist heute anders/geringer als früher		V6-9-B17
Vorhandensein des Magischen Denkens		V6-11-B20, V6-10-B19
Lesekompetenz		V6-29-B74
stereotype Bewegungsmuster und Geräusche	– Spl muss bei der Aufführung einschreiten	V6-26-B41
Kognition und Orientierung im Spiel		V6-27-B45, V6-28-B18, V6-30-D52
Alter hat keine große Relevanz		V6-16-A11
Pubertät		V6-17-A12, V6-18-A13, V6-19-A14
gemischte Gruppenzusammensetzung		V6-21-D110
Rampeneffekt		V6-31-B71

V7: Einfluss des Spielleitenden

Tabelle V7.1: Aufgaben des Spielleitenden - Sortiert nach theaterpädagogischem Mittel, Zusammengefasst aus dem Sachverhalt, Ursache und Wirkung

Mittel	Bereich	Aufgaben	Quelle
JD	eF	gute Vorbereitung (inneres Bild) (Vermittlung geht nicht nur über Sprache, sondern auch über die eigene Vorstellung)	V7-1-C38
	eF	Spiel wird nur verbal begleitet (der Spl kann die Motivation hinter dem Gespielten nicht immer wissen)	V7-2-C39, V7-1-C38, V7-22-C8, V7-23-C14, V7-32- D35, V7-39-C15
	eF	Grenzen setzen (in Rollenwahlrunde eingreifen)	V7-3-C40
	eF	selbstständig arbeiten/spielen lassen	V7-4-C40
	Allg.	nichts verbieten (man ist nur ein winziger Teil der Klasse)	V7-16-D13
	Allg. eF	in der Reflexion über Dinge sprechen, die gesehen wurden (wenn es dem K z.B. sprachlich und kognitiv nicht möglich selbst verbal zu reflektieren)	V7-18- D15, V7-21-C7, V7-34- D52
	Allg.	das Kästchen für die K öffnen	V7-19-D67
	eF	entsprechende Haltung (wenn man glaubt, das K macht nichts Passendes dazu, hat man in Wirklichkeit seinen Zugang nicht verstanden – die Erfahrungswelt des K ist immer seine)	V7-31-A63
	Allg.	Fort- und Ausbildung in diesem Bereich (kann gefährlich sein, wenn man glaubt, man hat alles gesehen und kann es machen)	V7-36-A3, V7-37-A4
	eF Allg.	mögliche Doppelbesetzungen eruieren und entsprechend reagieren	V7-23-C14, V7-42-D40
	Allg.	vor dem Spiel nach oben verbinden und die geistige Welt um gute Führung bitten	V7-32- D35
	eF Allg.	überlegen, wie viel Material er anbietet darauf achten, dass das Spiel in Fluss bleibt	V7-38-A51 V7-46-D47
	Div.	eF	wenn K aus der Rolle fällt oder unerwartete Situationen entstehen sollte, nicht als LP reagieren (als Spl gehen manche Dinge anders), sondern alternativ lösen
eF		die Rolle als LP ablegen, indem man selbst ins Spiel einsteigt, sich verkleidet, im Spiel mit den K agiert und sie in den Dialog bringt	V7-8- B46, V7-9-B47, V7-25-B18, V7-26-B21, V7-27-B48

Allg.	darauf achten, nicht ins Therapeutische zu kommen (sofort therapeutische Hilfe holen, wenn heikle Dinge auftauchen)	V7-10-A31, V7-29-A32, V7-35-A30
Allg.	aufpassen, welche Normen und Erwartungshaltungen man hat	V7-9-A37
Allg.	Freiheit in der Interpretation, Annehmen dessen, was das K macht, Art der Deutung, vorhandene Blickwinkel	V7-12-A59
Allg.	Bewusstsein und Verständnis über die eigene Haltung und massive Arbeit daran, ansonsten gelingt die Vermittlung von dem, was das Material meint, nicht (z.B. Maïke Plath)	V7-13-A60, V7-14-A61
eF	Hauptaufgabe des Sonderschullehrers ist, die K in ihrer Entwicklung zu unterstützen	V7-45-B60

Tabelle V7.2: Wirkungen der Arbeitsweise und Haltung der Spielleitenden auf die Kinder - Sortiert nach theaterpädagogischem Mittel, Zusammengefasst aus dem Sachverhalt und der Wirkung

Mittel	Bereich	Wirkungen	Quelle
JD	eF	Impulse werden gesetzt, die K erfahren sich, bemerken, dass sie einen Eindruck hinterlassen und können in die Spielwelt eintauchen	V7-1-C38, V7-2-C39, V7-1-C38, V7-22-C8, V7-23-C14, V7-39-C15
	Allg.	Wunschrollen dürfen wiederholt erlebt werden	V7-16-D13
	eF	körperliche Rückmeldung des Kindes zeigt, ob etwas verstanden wurde oder nicht	V7-21-C7,
	eF	K können noch einmal mitleben	V7-21-C7
Div.	eF	K erkennen Rollenwechsel von LP zu Spl	V7-8- B46, V7-9-B47
	eF	im Gespräch kann das K einem den Zugang zur Erfahrungswelt des K ermöglichen	V7-31-A63
	eF	K werden zur Interaktion animiert	V7-25-B18
	eF	K agieren passend zum Stück	V7-26-B21
	Allg.	K kann in ein freies Spiel gebracht werden	V7-12-A59
	eF	K lernen positiven und konstruktiven Umgang mit Spielmaterial	V7-45-B60

Anhang 2

Jeux Dramatiques – Ausdrucksspiel aus dem Erleben

Monatsgruppe mit Ingeborg Gredler

Geld, Gier und Genuss – auf der Suche nach dem großen Glück

Seminartagebuch von Tureczek Lisa

4. Februar

2020

Wir waren eine Gruppe von 8 Personen (inklusive der Leiterin). Das Seminar fand in einem leeren Seminarraum im Zentrum am Werd in Wien statt. Bereits vor Beginn des Seminars hatte Frau Gredler bereits alle Materialien am Rand des Raums sorgfältig aufgelegt. Es gab Stoffe in den unterschiedlichsten Farben und Materialien. Die Meisten davon waren einfarbig. In offenen Koffern konnte man bereits ein paar andere Materialien begutachten. In der Mitte des Raums war ein aus gold-gelben Stoffen und Tüchern gestalteter Kreis. Rundherum lagen kleine Sitzhocker. Die Schuhe wurden schon vorher ausgezogen und die Rucksäcke in einem Eck abgelegt, wo sie dann mit Tüchern abgedeckt wurden.

Nun suchte sich jeder einen Platz auf einem Hocker und das Seminar startete mit einer kurzen Vorstellungsrunde. Namen, Vorerfahrungen und Herkunft wurden genannt. Es war sehr spannend zu erfahren, dass nicht nur die Leiterin des Seminars eine Jeux Dramatiques-Leiterin war, sondern auch Teilnehmer der Gruppe. Es waren jedoch auch gänzlich unerfahrene in der Gruppe, was ich als angenehme Mischung empfand. Nach der Vorstellungsrunde stellte Frau Gredler das Thema dieses Seminars vor. Wir durften Sprichwörter, die uns zu dem Thema „Geld“ einfielen nennen, wie beispielsweise:

- „Über Geld spricht man nicht, man hat es.“
- „Hast du nichts, dann bist du nichts.“
- „Wer den Pfennig nicht ehrt, ist den Euro nicht wert.“
- „Auf dem Geld sitzen.“
- „Geld im Überfluss haben.“

Anschließend forderte Frau Gredler uns auf, ein Sprichwort oder ein „Mantra“ für uns selbst zu finden, welches uns interessiert, bewegt oder früher immer eingetrichtert wurde. Dann gingen wir paarweise zusammen. Wir durften beim Gongschlag damit beginnen die Partnerin als „Statue“ zu positionieren, sie einzukleiden und mit Accessoires zu schmücken und den Platz herum zu gestalten. Dabei stand uns eine große Auswahl an Material zur Verfügung:

- diverse Kopfbedeckungen
- Brillen
- Wäscheklammern
- Schmuck
- Tücher und Stoffe
- Rasseln und eine Fülle an den unterschiedlichsten Gegenständen

Beim zweiten Gong war die Gestaltung der Statue beendet. Ich hatte meine Partnerin nach dem Sprichwort „Über Geld spricht man nicht, man hat es.“ gestaltet. Nun versuchte meine Partnerin im Gespräch mit mir und anhand ihres eigenen Empfindens herauszufinden um welches Sprichwort es sich handeln könnte. Sie fühlte sich reich, hatte jedoch keinen Bezug zu dem ganzen Reichtum. Nachdem wir uns mit unseren Partnerinnen ausgetauscht hatten, durften wir einen Rundgang zu den anderen Statuen starten. Danach wechselten die Rollen. Nun wurde ich geschmückt unter dem Motto „Ich bin wertvoll“ – wie ich im Nachhinein erfuhr.

Nach diesem ersten Hinführungsspiel fanden wir uns wieder im Kreis zusammen. Frau Gredler erklärte nun den nächsten Schritt. Wir durften uns unsere Rolle für das Spiel überlegen. Dabei sei es laut Frau Gredler wichtig, dass alles spielbar ist. Gefühle, Gegenstände, Werte, etc. In unserer Runde fanden sich unterschiedlichste Rollen:

- Die Fülle
- Der Goldtopf, dessen Gold sich immer wieder auffüllt
- Die Bankiers
- Der Reiche
- Die plötzlich zum Reichtum kommende
- Die mutige, die Wagnisse eingeht

Nun durften wir unseren Platz suchen und gestalten und uns verkleiden. Danach folgte noch einmal eine Vorstellungsrunde, bei der man äußern durfte, was man möchte oder was man auch gar nicht möchte. Als Goldtopf wollte ich beispielsweise „verwaltet, aber nicht herumgereicht werden“. So äußerte jede Person ihre Wünsche. Mit dem ersten Gong startete der Tag. Die Leiterin spielte dabei nicht mit, sondern begleitete sprachlich sehr dezent, wodurch für mich die Atmosphäre sehr angenehm war. Manchmal nahm sie kleine Rollen ein, wie beispielsweise den Losverkäufer, um den Spielfluss zu erhalten. Überraschenderweise hatte das Spiel ein sehr schönes Ende in der Behausung einer Spielenden. Während des Spiels kam es nämlich dazu, dass sich hier alle allmählich zusammenfanden. Das Geld und der Umgang damit verloren an Wertigkeit und alle schienen das gemeinsame Beisammensein als viel bereichernder zu sehen. In dieser Runde endete das Spiel „am Abend“ mit einem Gong. Frau Gredler gesellte sich zu uns und startete die Reflexionsrunde. Sie erwähnte hierbei, dass man im Jeux normalerweise im Kreis immer das Gespräch an den Linkssitzenden weitergibt. Wenn man allerdings noch nicht sprechen möchte, sei dies auch in Ordnung. Die Runde endete mit einem sehr angenehmen Austausch über die Erfahrungen. Abschließend fand ein gemeinsames Aufräumen statt. Dies sei nach Gredler auch üblich und immer Teil der Einheit.

In Bezug auf die Materialien erklärte mir Frau Gredler anschließend noch, dass man in der Arbeit mit Kindern (vor allem bei Kindern meiner Zielgruppe) weniger Material verwenden solle. Begrenzen würde sie dies auf Tücher, Wäscheklammern und höchstens noch Kopfbedeckungen.

Anhang 3

Leitfragen zum Expertinnen- und Experteninterview:

Notizen:

Ziel der Untersuchung: Theaterpädagogische Mittel in Zusammenhang mit der Entwicklung von freiem Spielverhalten mit Kindern mit erhöhtem Förderbedarf setzen.

Rolle des Interviews: Expertin oder Experte unterrichtete oder arbeitete bereits theaterpädagogisch mit Kindern mit erhöhtem Förderbedarf. Erfahrungen und Einschätzungen, Zusammenhänge von Theaterpädagogik und Spielverhalten werden eingehoben.

Datenschutz: Bitte um Genehmigung der Aufnahme. Die Aufnahme des Interviews und Daten werden nur innerhalb der Arbeit verarbeitet. Darf ich den vollen Namen in der Arbeit nennen?

Block 1: Präsentation der Expertin/des Experten

- ❖ In welchem beruflichen Feld sind Sie derzeit tätig?
 - Wie lange?
 - Welche beruflichen Tätigkeiten haben Sie bereits ausgeführt?

- ❖ Welche Zusatzqualifikationen/Zusatzausbildungen haben Sie?
 - Allgemein im pädagogischen Bereich
 - Speziell im theaterpädagogischen Bereich

Block 2: Theaterpädagogik + Sonderpädagogik

- ❖ Welche Expertise haben Sie in Bezug auf Theater mit Kindern mit erhöhtem Förderbedarf?
 - Wie wurde mit den Kindern gearbeitet? Beschreiben Sie bitte Ihre Arbeitsweise.
 - Haben Sie eine bestimmte Methode angewandt? Wenn ja, welche?

- ❖ Verwenden Sie Ausgangsmaterialien (Requisiten, Texte, Bilder, Musik, ...) in Ihrer theaterpädagogischen Arbeit mit den Kindern?
 - Wenn ja, welche?
 - Setzen Sie auch Bilderbücher in Ihrer Arbeit ein?

- ❖ Inwiefern sehen Sie die theaterpädagogische Arbeit als Bereicherung für diese Kinder?
 - z.B.: Kompetenzerwerb

Ergänzung:

- ❖ Welche Rolle spielt die Haltung des Spielleiters in den theaterpädagogischen Einheiten?
beziehungsweise:
- ❖ Welche Haltung/Einstellung/Kompetenzen braucht der Spielleiter in den theaterpädagogischen Einheiten?

Block 3: Freies (Rollen-)Spielverhalten

- ❖ Wie zeichnet sich Ihrer Meinung nach das freie Spielverhalten von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf ab?
 - Wahl des Spielmaterials
 - Sozialverhalten im freien Spiel
 - Umgang und Einsatz des Spielmaterials
- ❖ Welche Zusammenhänge zwischen dem freien Spielverhalten und dem längerfristigen Einsatz von theaterpädagogischen Übungen/Einheiten gibt es Ihrer Meinung nach bei Kindern mit erhöhtem Förderbedarf?

Block 4:

- ❖ Möchten Sie mir noch etwas für meine Arbeit mitgeben?