



PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ

MASTERTHESE
zur Erlangung des akademischen Grades
„Master of Arts“, MA

Hochschullehrgang mit Masterabschluss
„Theaterpädagogik – Lernen durch Darstellen“

*Förderung von sozialem Lernen im Grundschulalter
durch theaterpädagogisches Spielen*

vorgelegt von
Janina Udvary

Betreuung
MAS, MSc Auguste Reichel
&
Dr. Ursula Svoboda

Matrikelnummer
0880112

Wortanzahl
19 471
Salzburg, 4.11.2021

Abstract

Deutsch

Die Zielsetzung dieser Masterthese ist es, zu zeigen welche sozialen Fähigkeiten Kinder durch theaterpädagogisches Spielen lernen können. Hierfür wird folgende Forschungsfrage gestellt: „Welche sozialen Fähigkeiten können Kinder durch theaterpädagogische Spielimpulse lernen?“. Zur Beantwortung der Forschungsfrage ist ein Interview mit einer Expertin sowie die Anwendung theaterpädagogischer Spiele mit anschließender Analyse in zwei verschiedenen Volksschulklassen durchgeführt worden. Die Erhebung der Daten ergab, dass Kinder durch theaterpädagogische Spielimpulse Teamfähigkeit, Toleranz, Empathie und Selbstvertrauen lernen können.

Englisch

The purpose of this thesis is to demonstrate in which way children are enabled to learn social skills by the use of theatre pedagogy. To shed some light on this specific topic, following question of research was pivotal to this paper: „which social skills can children learn when playing by means of pedagogically and theatrically instructed impulses?“. This question was answered via Interview as well as game impulses in classrooms and subsequently analysis of the matter. The results showed a significant positive effect on the children's teamwork, tolerance, empathy and self- confidence.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Theoretische Grundlagen: Soziales Lernen	5
2.1 Definitionenversuche	5
2.2 Lernen durch Nachahmung	6
2.3 Entwicklung des sozialen Verhaltens	7
2.4 Emotionen	9
2.4.1 Emotionsregulation	11
2.5 Beziehungen, Gruppe, Freundschaften	14
2.5.1 Beziehungen	14
2.5.2 Gruppe	16
2.6 Freundschaften	18
2.7 Orte des sozialen Lernens	19
2.8 Entfaltung sozialer Kompetenzen im theaterpädagogischen Kontext	20
3. Theoretische Grundlagen: Theaterpädagogik	21
3.1 Definitionenversuche	21
3.2 Schauspielmethoden	23
3.2.1 Psychologischer Realismus: Konstantin Sergejewitsch Stanislawski	23
3.2.2 Episches Theater: Berthold Brecht	24
3.2.3 Theater der Unterdrückten: Augusto Boal	25
3.2.4 Improvisation & Theatersport: Keith Johnstone	26
3.2.5 Szenisches Spiel: Ingo Scheller	26
3.2.6 Jeux Dramatiques: Chancerel & Frei	27
3.3 Bereiche der Theaterpädagogik	28
3.3.1 Theaterpädagogik im Schulbereich	28
3.3.2 Rahmenbedingung im schulischen Setting	31
3.3.3 Soziale Aspekte der Theaterpädagogik	33
4. Theoretische Grundlagen: Spiel(en)	35
4.1 Spieldefinitionen	35
4.1.1 Intuitive Spieldefinition	36
4.1.2 Exklusive Definition	37
4.2 Spieltheorien	40
4.2.1 Warum spielen Menschen?	41
4.2.2 Verhaltensforschung	41
4.2.3 Psychoanalyse	42
4.3 Spielformen	42
4.3.1 Funktions- und Objektspiel (Sensomotorisches Spiel)	42
4.3.2 Symbolspiel	43
4.3.3 Das Rollenspiel	43
4.3.4 Bewegungsspiele	46
4.3.5 Musikspiele	46

4.3.6	Finger- und Handpuppenspiel	47
4.3.7	Theaterspiel	47
4.3.8	Vom Einzelspiel zum Kooperationsspiel	49
4.4	Auswirkungen des Spiels	50
4.4.1	Auswirkungen des Spiels auf die soziale Entwicklung der Kinder	53
4.5	Spielzeug, Spielkameradinnen und Spielkameraden	56
4.5.1	Geschlechterspezifische Unterschiede	57
5.	Empirische Datenerhebung	60
5.1	Methodik	60
5.2	Ablauf	63
5.2.1	Projekt- Theaterpädagogische Spielimpulse im Schulalltag der Volksschule	63
5.2.2	Interview mit einer Expertin	64
5.3	Aussagen	65
5.3.1	Aussagen: Projekt - Theaterpädagogische Spielimpulse im Schulalltag der Volksschule	65
5.3.2	Aussagen: Interview mit einer Expertin	66
5.3.3	Zusammenfassung	68
5.4	Diskussion und Auswertung	69
5.4.1	Matrix	69
5.4.2	Auswertung	73
5.4.3	Diskussion: Projekt	74
5.4.4	Diskussion: Experteninterview	77
5.4.5	Grenzen und Einschränkungen	80
5.4.6	Neue Erkenntnisse	81
5.5	Empfehlungen	81
6.	Fazit	82
7.	Literaturverzeichnis	84
8.	Anhang	91

1. Einleitung

„Es gibt nur einen wirklichen Reichtum: die menschlichen Beziehungen“

Antoine de Saint- Exupéry

Wie Antoine de Saint- Exupéry den kleinen Prinzen schon sagen lässt, menschliche Beziehungen sind unsichtbare Schätze, die man im Leben mittragen kann. Beziehungen sind für Menschen überlebenswichtig. Um überhaupt die Fähigkeit zu besitzen, Beziehungen aufbauen zu können und diese aufrechterhalten zu können, bedarf es eines Repertoires an sozialen Fähigkeiten, welche aus sozialem Lernen resultieren. Daraus ergibt sich schon der erste Motivationsgrund über dieses Thema zu schreiben.

Darüber hinaus erschließen sich meine Beweggründe über die Förderung von sozialem Lernen im Grundschulalter durch theaterpädagogisches Spielen zu schreiben, auch deshalb, weil ich den Stellenwert des Spiels und den daraus resultierenden sozialen Fähigkeiten aufzeigen möchte.

In Schulen ist der Fokus hauptsächlich auf das inhaltliche und nicht das soziale Lernen gerichtet. Das soziale Lernen bildet jedoch das Fundament einer Gesellschaft und jedes Individuums. Ohne soziale Kompetenzen können weder die psychische Gesundheit noch das inhaltliche Lernen gewährleistet werden. Trotzdem ist vielen lehrenden Personen und Erziehungsberechtigten nicht bewusst, welche Bedeutung das Spiel einnimmt. Oft sehen sich Lehrpersonen gezwungen zu erklären, warum sie im Unterricht spielen oder sehen es erst gar nicht als Notwendigkeit an, soziales Lernen zu thematisieren. Aus diesem Grund möchte ich eine Art Aufklärungsarbeit leisten, aber gleichzeitig auch mein eigenes Wissen vertiefen. Soziales Lernen geschieht lustvoll und ganz von selbst durch theaterpädagogisches Spielen. Die Nebeneffekte die dabei zustande kommen, welche die Lehrperson beobachten kann, sind beachtlich: es entsteht ein besseres

Klassenklima; die Kinder können ihre Gefühle und Gedanken ordnen und sich dadurch wiederum besser konzentrieren und lernen; die Kinder spüren Sicherheit und Akzeptanz; Theater ist Leben, denn hier lernt man alles was wichtig ist im Leben. Man lernt mutig, empathisch, selbstbewusst und kreativ zu sein. Man lernt sich selbst zu präsentieren und es auszuhalten, im Mittelpunkt zu stehen. Theater umfasst also viele Aspekte des Lebens, viele Situationen die das Leben bereitstellt und bringt dies durch theaterpädagogisches Spielen ins Klassenzimmer. Durch diese Art des Spielens ist jegliches weitere Lernen voller Lust und Motivation. Dieser Umstand ist ein Ansatzpunkt aus dem am meisten geschöpft werden kann.

Ich möchte, dass Lernen und Schule Spaß machen, den Lernenden, aber auch eine Grundlage für das Leben schaffen. Auch die vereinenden Fähigkeiten des Theaterspielens sind bemerkenswert. Kinder die eventuell schon eine gewisse Unfähigkeit oder gewisse Attribute zugeschrieben bekommen, können andere und positive Seiten ihrer Persönlichkeit zeigen.

In dieser Arbeit möchte ich aufzeigen, dass Spielen Lernen ist. Spielen umfasst vor allem auch, wie bereits hervorgegangen ist, das soziale Lernen und ebnet den Weg für viele andere Lernmöglichkeiten, wie beispielsweise inhaltliches Lernen. Spiel ist eine ausgezeichnete Methode um freudvoll zu lernen, denn der Mensch spielt gerne, insbesondere Kinder. Hier kommt wieder das lustvolle, motivierte Spielen und Lernen ins „Spiel“. Spiel hört nie auf und begleitet die Menschen und lässt sie wandelbar, reflektiert und positiv bleiben. Ein weiterer Beweggrund über dieses Thema zu schreiben ergibt sich durch meine eigene Erfahrung mit Theaterspielen und der Frage, welche Auswirkungen es auf mich und auch auf andere haben kann. Theaterspielen bietet einen Schatz an Erfahrungen, den man im Alltag mit sich tragen kann.

Die folgende Masterthese setzt sich zum einen aus einer inhaltlichen Literaturrecherche und zum anderen aus einer empirischen Datenerhebung zusammen.

Die drei Kernpunkte der Literaturrecherche umfassen die Grundlagen des sozialen Lernens, die Grundlagen der Theaterpädagogik und die Grundlagen des Spiels. Außerdem wird auch über die Entwicklung des sozialen Lernens und des Spiels ab dem Kleinkindalter geschrieben, da Spiel und soziales Lernen bereits bei Neugeborenen geschieht und die Grundlage für die darauffolgende Entwicklung der sozialen Fähigkeiten bildet.

Die empirische Datenerhebung befasst sich mit drei Situationen im pädagogischen Kontext. Für diese Datenerhebung wird eine qualitative Forschungsmethode herangezogen. Das Thema ist sehr komplex und diese Art der Forschung ermöglicht es, dem Forschungsgegenstand sowie den Beteiligten Offenheit und Flexibilität entgegenzubringen. Darüber hinaus erlaubt diese Methode, tiefer in die Materie einzutauchen. Die Datenerhebung geschieht durch ein Interview mit einer Expertin, einem weiteren Interview. Die Zielgruppe sind Kinder einer Volksschule. Die Ergebnisse werden zusammengefasst und in weiterer Folge werden Parallelen zwischen literarischen und empirischen Ergebnisse gesucht. Daraus wird ein Fazit und die Beantwortung der Forschungsfrage geschlossen.

Abschließend möchte ich sagen, dass Theaterpädagogik Kinder, deren Bedürfnisse und deren Spielfreude in den Mittelpunkt stellt. Die dadurch gewonnenen Vorteile sind erwünschte Begleiterscheinungen, die entstehen und vollkommen natürlich sind. Die Vorteile, die spielende Kinder erfahren können, lassen sie sozial, glücklich, aufgeschlossen, neugierig, lebhaft und selbstbewusst werden. Darum ist es das Recht jeden Kindes, zu spielen. Dieses Recht ergibt sich nicht aus reiner Willkür, sondern ist auch in der UN-Kinderrechtskonvention in Artikel 31 Abs. 1 verankert: „Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf

Ruhe und Freizeit an, auf Spiel und altersgemäße aktive Erholung sowie auf freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben.“ (Deutsches Komitee für Unicef e.V. 2021).

Auch Astrid Lindgren beschäftigte sich mit dem Thema Spiel intensiv, so auch ein treffendes und abschließendes Zitat:

„Kinder sollten mehr spielen, als viele es heutzutage tun. Denn wenn man genügend spielt, solange man klein ist - dann trägt man Schätze mit sich herum, aus denen man später ein Leben lang schöpfen kann. Dann weiß man, was es heißt, in sich eine warme Welt zu haben, die einem Kraft gibt, wenn das Leben schwer wird“ (Villa Kunterbunt e.V., o.J.).

2. Theoretische Grundlagen: Soziales Lernen

Dieses Kapitel behandelt Erklärungsversuche und Gründe des sozialen Lernens und die daraus resultierenden Inhalte: soziales Verhalten, Emotionen sowie zwischenmenschliche Beziehungen. Die Definition von sozialem Verhalten, Emotionen und zwischenmenschlichen Beziehungen unterliegt einer gewissen Relevanz, da diese Inhalte einer großen Breite an Interpretation, wissenschaftlich sowie gesellschaftlich, unterliegen. Darum erachte ich es als notwendig für diese Arbeit, diese Inhalte möglichst klar zu definieren um dem Kontext der Begrifflichkeiten gerecht zu werden.

2.1 Definitionsversuche

Soziales Lernen lässt sich nicht klar definieren oder eingrenzen, da es von der jeweiligen Kultur, von der sozialen Schicht und vielen anderen Faktoren abhängig ist. Im Folgenden befinden sich der Literatur entnommene Versuche einer Definitionsklärung.

Soziales Lernen ergibt sich aus verschiedenen Komponenten: der stetigen Nachahmung, Observation und aus der Erziehung. Auf diese Weise werden soziale Fähigkeiten, Verhaltensmuster, Denkweisen, moralische Einstellungen und soziale Rollen erlernt. Da soziales Verhalten subjektiven Sichtweisen untergeordnet ist, sind auch die Ziele des sozialen Lernens nicht universal. Grundsätzlich ist soziales Verhalten das Ziel einer funktionierenden Gesellschaft (vgl. Hafner & Keller 1999, S. 9).

Keller und Hafner (1999, S. 9f) nennen Friedfertigkeit, Hilfsbereitschaft, Kooperationsfähigkeit, Selbstbeherrschung, soziale Sensibilität, Selbstbehauptung, Konfliktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit,

Toleranz, Verantwortungsbewusstsein und Höflichkeit als Einzelziele des sozialen Lernens.

2.2 Lernen durch Nachahmung

Menschen erlernen eine Reihe an Fähigkeiten und Fertigkeiten durch Nachahmung anderer Menschen. Das Besondere dabei ist, dass Nachahmungslernen in diesem komplexen Ausmaß lediglich dem Menschen möglich ist. Menschen sind bereits regelrecht geschult im Nachahmen und deshalb funktioniert auch das Nachahmungslernen sehr rasch. Nicht nur Kinder haben das Bedürfnis zu imitieren, auch Erwachsene tun dies regelmäßig. Dadurch wird die gegenseitige Sympathie gesteigert. Der Drang zum Nachahmen hat zwei Funktionen, zum einen entsteht dadurch ein Lerneffekt zum anderen entstehen so soziale Bindungen. Für den pädagogischen Alltag lässt sich daraus schließen, dass Imitation nicht nur für das Lernen wichtig ist, sondern auch für das soziale Gefüge einer Gruppe. Es wird angenommen, dass Spiegelneuronen für das Nachahmen verantwortlich sind. Spiegelneuronen sind Nervenzellen im Gehirn die beim Ausführen und Wahrnehmen von Handlungen aktiv sind. Wahrscheinlich werden beim Betrachten verschiedener Handlungen diese Zellen aktiviert und somit eine Imitation durch die beobachtende Person ermöglicht. Eine weitere Vermutung besteht darin, dass Spiegelneuronen ihre Funktion erst entwickeln müssen. Dies geschieht mutmaßlich durch Nachahmung. Der Austausch zwischen Eltern und Kindern in Form der Nachahmung ist ein wesentlicher Bestandteil für die Entwicklung von Gefühlen und der Gefühlsregulation. So kann bereits einem Baby durch das Nachahmen eines Gefühlszustandes (durch Mimik) aufgezeigt werden, dass Emotionen bei den Mitmenschen etwas auslösen. Darüber hinaus kann es auch noch etwas über die eigenen Gefühle lernen. Kinder sind jedoch sehr kritisch und entscheiden schon früh, ob sie jemanden oder etwas imitieren. Grundsätzlich imitieren sie eher herzliche als abweisende Personen und können schon früh einschätzen, ob sie

jemanden für qualifiziert befinden. Kompetent eingeschätzte Menschen werden demnach gerne imitiert. Dadurch werden wiederum die Lernfunktionen, sowie soziale Funktionen des Nachahmens bemerkbar. Kinder schauen sich Verhalten und Handlungen nicht nur von Erwachsenen ab, sondern auch von anderen Kindern. Situationsabhängig werden Kinder als Vorbild bevorzugt. Ist dies der Fall, dominiert die soziale Funktion. Für pädagogisches Personal können gezielte Beobachtungen, welche Kinder sich untereinander imitieren, Aufschluss darüber geben, welche Freundschaften bestehen und welche möglichen Freundschaftspotentiale existieren. Im pädagogischen Kontext bedeutet dies, dass gegenseitiges Nachahmen das Zugehörigkeitsgefühl und Sympathien innerhalb einer Gruppe stärken kann. Bei Kleinkindern im Alter von 18 Monaten hat das Nachahmen eine positive Auswirkung auf die Empathie sowie dem prosozialen Verhalten gegenüber der imitierenden Person. Werden Erwachsene nachgeahmt, sind sie danach nicht nur dem nachahmenden Gegenüber positiv gestimmt, sondern auch allen anderen Menschen. Aufschlussreich für den pädagogischen Kontext ist, dass das Nachahmen Bindungen aufbaut, Sympathien steigert, die Aufmerksamkeit erhöht, zu besseren Lernerfolgen führen kann und sich positiv auf ein gemeinsames Gruppengefühl auswirkt (vgl. Fasseing Heim, Pfiffner & Walter- Laager 2017, S. 36ff).

2.3 Entwicklung des sozialen Verhaltens

Laut gegenwärtigen entwicklungspsychologischen Forschungen wird dem Menschen bereits von Geburt an ein sozialer Charakter zugeschrieben. Vorerst geht es Neugeborenen um die Kontaktaufnahme, Interaktion und Kommunikation mit dessen Bezugspersonen. Eine emotionale Bindung zu anderen Menschen aufbauen zu können, ist ein fundamentaler Faktor für psychische Gesundheit und für einen funktionierenden Mitmenschen einer Gemeinschaft (vgl. Fasseing Heim et al. 2017, S. 15). Neben einem

sozialen Wesen sind Menschen vorerst aber auch von egoistischer Natur. Zunächst stehen die eigenen Bedürfnisse im Vordergrund. Im Gegensatz dazu bestehen aber auch Wünsche nach Zugehörigkeit. Mit zunehmendem Alter werden soziale und ethische Grundsätze erworben, die aber kulturabhängig geprägt werden. Diese werden spielerisch in einem Gefüge von Mitmenschen erprobt und erlernt. Freundschaften sind ein äußerst wichtiger Aspekt für die Entwicklung und Entfaltung der sozialen Kompetenz, da sie Selbstfindung, Grenzen, Zugehörigkeit und friedliches Miteinander bestärken können. Eine komplexe und schwierig zu erlernende Fähigkeit ist, die Kunst der konstruktiven Konfliktlösung. Um Konflikte zu klären, müssen sich Kinder, Schritt für Schritt Werkzeuge aneignen und Strategien entwickeln (vgl. Liebertz 2007, S. 59ff). Hafner und Keller (1999, S. 18ff) erörtern die sozialmoralische Entwicklung anhand des Entwicklungsmodells des Entwicklungspsychologen L. Kohlbert. Kohlberts Modell unterteilt sich dabei in drei Stufen mit jeweils zwei Segmenten: die vormoralische Ebene, die konventionelle Ebene und die postkonventionelle Ebene. Hier besteht die Annahme, dass sich soziales Verhalten schrittweise durch den Austausch mit den Mitmenschen und der Gesellschaft entwickelt. Im vormoralischen Stadium werden soziale Verhaltensweisen zuerst an Sanktionen und Belohnungen bemessen und angepasst. Das heißt, dass Kinder bemüht sind sich sozial angemessen zu verhalten, um Strafen zu vermeiden und um von den Bezugspersonen Anerkennung und Zuneigung zu bekommen. Somit ist auch alles was nicht sanktioniert wird berechtigt und zulässig. Die konventionelle Ebene tritt ungefähr mit dem Alter der Schulreife ein. Soziale Konventionen werden nun aus Verbundenheit zu den Bezugspersonen eingehalten. Hierfür ist jedoch eine gute Beziehung zwischen Kind und Erwachsenen eine wichtige Voraussetzung. Im weiteren Prozess entwickelt sich ein positives Sozialverhalten aus Einsicht, dass Regeln und Vorschriften unabdingbar für ein Leben in einer Gemeinschaft sind. Die letzte Stufe,

die postkonventionelle Moral, wird nur von einem begrenzten Teil der Jugendlichen und Erwachsenen entwickelt. Das postkonventionelle Moralverhalten ist geprägt von sozialem Verhalten durch das eigene Gewissen, geknüpft an ethische Grundprinzipien. Für eine positive Entwicklung des sozialen Verhaltens sind Einfühlungsvermögen, Urteilsfähigkeit und ein gutes Gewissen grundlegend. Ein tragendes Element dabei ist die Empathie, denn sie ermöglicht einen Perspektivenwechsel sowie das Einfühlen in andere Menschen oder Lebewesen und deren Rollen. Bereits kleine Kinder zeigen Ansätze, dass sie Empathie entgegenbringen können. Das Einfühlungsvermögen gewinnt an Reife im Grundschulalter. Hier sind die Bezugspersonen und Erwachsenen wichtige Vorbilder und ausschlaggebend dafür, inwiefern Kinder soziale Kompetenzen erwerben können. Die Entwicklung des sozialen Verhaltens geschieht durch stetigen Austausch mit den Mitmenschen. Vorerst geschieht dies durch die Familie in weiterer Folge durch den Freundeskreis. Freundschaften können vor allem, Hilfsbereitschaft, gegenseitiges Vertrauen, Selbstbeherrschung und Achtung der Menschenwürde fördern. Befinden sich Kinder und Jugendliche in einem sozial positiven Umfeld, können sich diese neben sozialen Kompetenzen auch praktische Eigenschaften aneignen. Das Stufenmodell der sozialen Entwicklung erstreckt sich nicht ganz so linear wie es beschrieben wird. Denn nicht jeder Mensch ist gleich und unterscheidet sich zu anderen, beispielsweise durch Intelligenz, Moralvorstellung und Erziehung. Darüber hinaus ist es erwähnenswert, dass viele Jugendliche einen sozialen Rückschritt machen, da eine biologische sowie seelische Veränderung in der Pubertät vonstattengeht (vgl. Hafner & Keller 1999, S. 18ff).

2.4 Emotionen

Um eine Entfaltung der sozialen Kompetenzen zu ermöglichen, sind insbesondere emotionale Fähigkeiten grundlegend. Denn für den

sozialen Umgang und Dialog mit anderen Menschen, ist es eine Notwendigkeit Zugang zu Emotionen zu haben, das heisst diese interpretieren zu können, dementsprechend adäquat zu handeln und zu reagieren. Sogar Kleinstkinder haben ein Repertoire an Emotionen, welches sich stetig weiterentwickelt. Das Verständnis, welche Ereignisse bestimmte Emotionen auslösen, wird mit heranwachsendem Alter immer komplexer. So kann ein Kind mit ungefähr drei Jahren bereits bewusst Emotionen beeinflussen, ändern oder gar simulieren. Mit etwa sechs Jahren nehmen diese Fertigkeiten zu und werden vielschichtiger. Daran knüpfen sich nun Handlungskomponenten die an Verstand und Usus gekoppelt sind. Das Kind weiß beispielsweise, welche Reaktion angemessen ist, wenn es beschenkt wird. Zugleich wächst die Fähigkeit der Emotionsregulierung. Auch der Wortschatz, um Gefühlen einen sprachlichen Ausdruck zu verleihen, erweitert sich. Bereits sechsjährige Kinder haben breitgefächerte Möglichkeiten und Fertigkeiten die eigenen Gefühle zu regulieren. Diese Fähigkeiten und Fertigkeiten verbessern sich bis in die Adoleszenz (vgl. Jürgens & Keller 2014, S. 22f). Auch Charmaine Liebertz (2007, S. 11f) beschreibt die Entwicklung der Emotionen. Sie geht davon aus, dass der Mensch vorerst die eigenen Emotionen kennen lernen muss. Optimalste Voraussetzungen die den Zugang zu den eigenen Gefühlen ermöglichen, sind stabile Bezugspersonen die mit ihrer eigenen Gefühlswelt vertraut sind, als positives Vorbild fungieren und somit den Kindern ein stabiles emotionales Umfeld bieten können. Doch dann folgt ein schwieriger, intensiver und sehr komplexer Prozess, die Selbstregulation der Gefühle. Der nächste wichtige Schritt ist, die eigenen Emotionen in Handlungen zu realisieren. Das bedeutet beispielsweise, sich selbst Mut machen zu können, optimistisch zu bleiben, Selbstvertrauen zu haben und Selbstmotivation sowie Zurückhaltung zeigen zu können, also die eigenen gefühlsgesteuerten Impulse kontrollieren zu können. Ein weiterer wichtiger Schritt ist die Entwicklung der Empathie. Denn ein wesentlicher Bestandteil zwischen-

menschlicher Beziehungen ist es, Gefühle anderer Menschen zu erkennen, sich hineinfühlen, diese teilen und verstehen zu können.

2.4.1 Emotionsregulation

Die Aneignung emotionaler Regulation ist entscheidend für die kindliche Entwicklung. Die Emotionsregulation bezeichnet einen Prozess, der individuelle Zwecke durch Reflektierung und Anpassung der Gefühle erfüllt. Das beschreibt den Vorgang, in dem Individuen aktiv die eigenen Emotionen, angepasst an die Fähigkeiten und Absichten, reguliert. Die Fähigkeit Emotionen zu regulieren, ist essentiell für die kindliche Entwicklung der sozialen sowie psychologischen Identität. Die Entwicklung der Emotionsregulation ist an die Fähigkeit, soziale Kontakte zu knüpfen, gekoppelt. Schwierigkeiten in der Gefühlsregulation werden mit einer Vielfalt an psychologischen Störungen assoziiert. Piliou- Dimitris Stavrou (2019, S. 62 ff) beschäftigt sich mit der Entwicklung der Emotionsregulation im Vorschul- und Kindergartenalter. Dazu hat er einige Studien verglichen. Im Folgenden werden die Ergebnisse kurz beschrieben. Verschiedene Studien haben ergeben, dass die Regulation der Gefühle verantwortlich für emotionale und soziale Funktionen ist, wie beispielsweise soziale Akzeptanz, Gruppenakzeptanz, aber auch schulische Leistung. Kinder, die in diesen Studien über eine höhere Emotionsregulierung verfügten, erzielten mehr Punkte bei einer Leistungsüberprüfung. Weitere Ergebnisse zeigten, dass Emotionsregulierung soziale Kompetenzen voraussagen können. Zwei wichtige Eigenschaften die den Entwicklungsprozess der Emotionsregulation beeinflussen, sind innere und äußere Prozesse. Zu den inneren Prozessen zählen die biologische Reaktionsfähigkeit und Verhaltensmerkmale. Zu den äußeren Gründen gehört der Erziehungsstil. Das Temperament des Einzelnen ist angeboren und individuell. Davon ist die biologische sowie emotionale Reaktionsfähigkeit der einzelnen Personen abhängig. Studien unterstützen die Annahme, dass die Anwesenheit, Zuwendung

sowie Unterstützung der Erziehungsberechtigten in der frühen Kindheit entscheidend sind für die Entwicklung der Emotionsregulation. Die Ergebnisse der meisten Studien stimmen weiters darüber ein, dass die Familie die bedeutenste Rolle für die Entwicklung der Gefühlsregulation spielt. Besonders die Erziehung in einer Familie mit niedrigem sozialen Status, Stress oder Missbrauch ist gekoppelt an eine mangelhafte oder fehlende Anpassung und Entwicklung des Kindes. Vergleichend dazu zeigten weitere Studien einen Zusammenhang von positiver Entwicklung der Emotionsregulation durch positive Gefühlsäusserungen der Eltern sowie einer affirmativen Erziehung. Eltern die ihre Gefühle positiv und liebevoll ausdrücken können, dienen als Beispiel der Selbstregulation. Dies erhöht die bewussten und aktiven Versuche der Kinder, ihre eignen Gefühle zu regulieren. Mehrere Studien fanden heraus, dass Vorschüler/-innen in der Schule sozial kompetenter waren, wenn sie Eltern hatten, die vermehrt und ausdrucksstark über Gefühle reden konnten. Weitere Studien ergaben einen Zusammenhang von kontrollierendem Verhalten der Mütter mit einer schwachen Emotionsregulation und rebellischem Verhalten der Kinder (vgl. Stavrou, 2019, S. 62ff).

Hier ist es fraglich, warum sich die behandelten Studien von Stavrou (2019) ausschließlich auf Mütter beziehen. Es ist nicht klar ob ausschließlich das kontrollierende Verhalten der Mütter untersucht wurde oder ob kontrollierendes Verhalten der Väter keine Resultate erzielten. Des weiteren finde ich, dass es schwer ist in diesem Zusammenhang nur auf Mütter und Väter einzugehen. Wichtige Bezugspersonen sind häufig nicht nur die Erziehungsberechtigten, sondern werden auch durch pädagogisches Personal gestellt. Hier ist zu hinterfragen inwiefern Personen, die nicht den Erziehungsberechtigten, Eltern, Pflegeeltern oder Adoptiveltern entsprechen, auch in den Prozess der erlernten Emotionsregulierung involviert sind.

Die Wichtigkeit der Beziehung von Kindern und den Bezugspersonen ist bereits bei Neugeborenen zu beobachten. Denn es zeigte sich, dass sicher gebundene Säuglinge sich in einem höheren Ausmaß an den Eltern orientieren und sich durch sie, Hilfe für die Emotionsregulation holen. Abermals zeigten weitere Studien eine Verbindung und einen Einfluss von Sociodramatic-play und der Emotionsregulation. Sociodramatic-play ist eine fortgeschrittene Art des Symbolspiels. Im Sociodramatic-play schließen sich Kinder in einer Gruppe zusammen, beschließen eine gemeinsame Thematik und spielen dies in dramatisierter, gemeinschaftlicher Manier. Die folgenden 5 Bestandteile müssen Sociodramatic-plays aufweisen: Rollenspiel, so-tun-als-ob, soziale Interaktion, verbale Kommunikation und die Fähigkeit das Spiel zu Ende zu spielen. Studien zeigten wichtige Auswirkungen des Sociodramatic-plays auf die kognitive und emotionale Entwicklung der Kinder. Darüber hinaus konnte eine erhöhte IQ Punktezahl, bessere Problemlösestrategien, bessere kommunikative Kompetenzen sowie eine Verbesserung der sozialen Fähigkeiten festgestellt werden. Diese Spielart hatte auch einen Einfluss auf die Emotionsregulation sowie auf das Verständnis für soziale Konventionen der Kinder, da sie diese im Spiel üben konnten (vgl. Stavrou, 2019, S. 62ff).

Um das Verständnis für das folgendes Kapitel zu ermöglichen, möchte ich nun kurz den, mit der Emotionsregulation zusammenhängenden, Begriff der exekutiven Funktionen erläutern.

Die Regulationsfähigkeit jedes Menschen lässt unter anderem gewisse Steuerungsprozesse, Hemmungen bestimmter Verhaltensweisen und kognitive Kontrolle zu. Der Sammelbegriff, für die eben genannten Fähigkeiten, ist exekutive Funktionen oder Fähigkeiten. Die exekutiven Funktionen schließen sich aus drei Bestandteilen zusammen. Der erste Baustein ist die Reaktionshemmung, der Fachbegriff dazu ist Inhibition. Das heißt, erlernte oder automatisierte Verhaltensweisen aber auch Impulse, Gefühle sowie äußere Einflüsse können, um einen bestimmten Zweck zu erfüllen, (zeitlich) unterdrückt werden. Die zweite

Komponente umfasst das Arbeitsgedächtnis. Damit gemeint ist, dass das Kurzzeitgedächtnis Informationen speichern und bearbeiten kann. Der dritte Bereich ist die flexible Aufmerksamkeitssteuerung, das bedeutet, dass die Aufmerksamkeit bewusst rasch und genau zwischen unterschiedlichen Inhalten, Situationen etc. gelenkt werden kann (vgl. Stuber- Bartmann 2017, S. 13ff).

2.5 Beziehungen, Gruppe, Freundschaften

In dem folgenden Kapitel wird näher auf die drei Begriffe Beziehungen, Gruppe und Freundschaften eingegangen. Als erstes wird Beziehung näher erörtert. Beziehungen stellen einen wichtigen Teil des sozialen Lernens dar. Die Gruppe als zweiter Teil, kann als Interaktionssystem gesehen werden, in dem soziales Lernen stattfindet. Den letzten Begriff dieses Kapitels, bildet die Freundschaft.

2.5.1 Beziehungen

Säuglinge sind bereits von Geburt an darauf ausgerichtet, eine Bindung zu den Bezugspersonen aufzubauen, um Sicherheit, Nähe, Schutz, Nahrung und Fortbewegung zu sichern. Später entwickelt sich daraus eine freiwillige Beziehung zu verschiedenen Personen und Gruppen. Beziehungen sind grundlegend und überlebenswichtig für den Menschen. Eine Studie des Kaisers Friedrich II. von Hohenstaufen zeigt, wie wichtig Kontakt, Zuneigung und Bindung für Menschen ist. Um die Ursprache zu erforschen, ließ der Kaiser einige Neugeborene von Ammen aufziehen, ohne sprachliche oder emotionale Interaktion zuzulassen. Die Studie scheiterte katastrophal, denn alle Neugeborenen starben. Der Mensch wird mittlerweile in der Entwicklungspsychologie bereits von Geburt an als soziales Wesen betrachtet. Darüber hinaus ändern sich die Beziehungen und das Bindungsverhalten im Laufe des Lebens. Zuerst stehen Eltern oder Erziehungsberechtigte, dann Freundschaften und später Partner/-innen im Vordergrund. Kinder kön-

nen an die eigenen Bezugspersonen sicher, unsicher- vermeidend, unsicher- ambivalent oder desorganisiert gebunden sein. Um soziale Beziehungen aufzubauen und aufrechtzuerhalten, werden soziale Kompetenzen benötigt, das heißt, Kinder müssen in der Lage sein auf andere zuzugehen, eigene Bedürfnisse zurückzustecken, Verlässlichkeit aufzuweisen und Kooperationsbereitschaft zeigen zu können, aber auch eigene Bedürfnisse äußern und positiv einbringen zu können. Das wird im sozialen Umfeld und durch begleitende Bezugspersonen gelernt. Im Übrigen schwächen wertschätzende Bezugspersonen negative und belastende Beziehungen ab. Kinder im Kindergartenalter benötigen nicht mehr ständigen körperlichen Kontakt zu den Bezugspersonen. Vielmehr haben sie die Fähigkeit auf eine verankerte, sichere Grundlage zurückzugreifen und können bedarfsabhängig eigenständig die körperliche Nähe zu den Bezugspersonen aufzusuchen. So ist es ihnen vermehrt möglich, die eigene Umgebung zu erkunden. Mit ungefähr vier Jahren können Kinder den eigenen Gefühlen und Gedanken Ausdruck verleihen, andere miteinbeziehen sowie unterschiedliche Vorstellungen diskutieren. Mit einher geht in etwa diesem Alter die Emotionsregulation. Dies reduziert zudem den Bedarf an Unterstützung der Erwachsenen. Im institutionellen Kontext treffen vorgegebene Rahmenbedingungen auf pädagogisches Personal mit unterschiedlicher Motivation und Arbeitspensum aufeinander. Kinder treten somit häufig mit verschiedenem pädagogischem Personal in Kontakt, was den Aufbau von stabilen sozialen Beziehungen erschweren kann. Forschungen zeigen, dass in elementarpädagogischen Institutionen ein Gleichgewicht an freiwählbaren Tätigkeiten und geleiteten Gruppenangeboten am effektivsten ist. Hier ist ein beständiges Zusammenspiel des pädagogischen Personals und den Kindern, um gemeinsam zu reflektieren und den Arbeitsprozess zu fördern, ein wesentlicher Bestandteil. Selbstbestimmte Aktivitäten, dazu gehört auch das freie Spiel, zählen bei den Kindern zu den begehrtesten Aktivitäten und motivierendsten Grundbausteinen des Lernens. Eine gute Beziehung und Interaktionen zwischen Kindern

und Pädagoginnen und Pädagogen ist zudem ein wichtiges Merkmal pädagogischer Fähigkeiten. Es besteht laut Forschungen eine unmittelbare Relation zwischen der Entwicklung des Kindes und der Interaktionsqualität. Kinder, die in Interaktion mit den Pädagoginnen und Pädagogen stehen, erforschen ihre Umgebung regsamer und sind sprachlich sowie bei spielerischen Handlungen auf einem höheren Level. Der Austausch sollte nachstehende Qualitäten aufweisen: Verfügbarkeit und Fürsorglichkeit, Interesse und Einsatz, hohe Leistungen erwarten, weitere Handlungen anregen und eine positive Haltung zur Fehlerkultur. Des Weiteren können Kinder durch gemeinsames Arbeiten oder Handeln eine Förderung der sozialen Beziehungen erleben, in dem sie in Kontakt mit der Gruppe und dem pädagogischen Personal treten. Für Pädagoginnen und Pädagogen ist es wichtig, die Kinder auch persönlich anzusprechen, aktives Handeln zuzulassen und gemeinsame Interessen miteinzubeziehen. Spätere Aktivitäten (weitere Handlungen) in Kleingruppen können dann wieder unterstützend begleitet werden (vgl. Fasseing Heim, Pfiffner & Walter- Laager 2017, S. 14 ff).

2.5.2 Gruppe

Eine Gruppe, etwa eine Schul-, Kindergarten- oder Trainingsgruppe, ist ein essenzieller Teil des sozialen Lernens.

Oelkers und Prior (1982, S. 124) sehen die Förderung der Gruppe (Klassengruppe) als einen wesentlichen Part des sozialen Lernens an, da die Leistung stark an das eigene Befinden gebunden ist.

Ist die Dynamik einer Gruppe von positivem Charakter, kann dies viele Lernmöglichkeiten bieten. Beispielsweise lernen Kinder Gruppennormen kennen, diese in Folge auch zu beachten, und entwickeln ein Zugehörigkeitsgefühl. Ebenso können Kommunikation, Selbstdarstellung, Knüpfung sozialer Kontakte sowie Freundschaften gefördert werden. Durch gemeinsames Spielen, Arbeiten oder Kommunizieren werden Kooperation, Toleranz und Solidarität gesteigert. Darüber hinaus kann

eine Gruppe das soziale Selbstbewusstsein, aber auch Introspektion, Identität sowie Konfliktfähigkeit prägen. Im schulischen Bereich ist es wichtig, dass die Lehrperson auf eine faire Aufteilung der Teilnahmemöglichkeiten achtet. Im Kontext des sozialen Lernens nehmen Gleichaltrige einen bedeutenden Part ein. Bestimmte Aufgaben und Verhaltensmuster können ausschließlich Gleichaltrige übernehmen, denn oft ist ein Ungleichgewicht bei der Verteilung der Machtverhältnisse zwischen Menschen unterschiedlichen Alters und der Position gegeben und wirkt sich daher kontraproduktiv aus (vgl. Petillon 1993, S. 28 ff). Gruppen, wie Sportvereine, Kindergartengruppen, Klassenverbände und Arbeitsgruppen, machen einen Großteil der sozialen Kontakte aus. Sie weisen einige Merkmale wie Kontinuität, Regelmäßigkeit, gemeinsamen Austausch, geteilte Moralvorstellungen, geteilte Gruppenziele und Zusammenhalt auf. Die Gruppenführung übernimmt einen signifikanten Einfluss auf das soziale Gefüge der Gruppe und kann durch positiv formulierte Wertevermittlung, gemeinsame Ziele, abgestimmte Verhaltensregeln die sozialen Kompetenzen sowie die Persönlichkeitsentwicklung der einzelnen Gruppenmitglieder unterstützen und ermöglichen. Gleichzeitig unterliegt eine Gruppe immer einem dynamischen Prozess und ändert sich somit stetig. Demzufolge geht eine Gruppe durch verschiedene Phasen: Orientierungsphase, Rollenklärungsphase, Vertrautheitsphase, Differenzierungsphase und die Abschlussphase. In jeder Phase hat die Gruppe verschiedene Aufgabenstellungen zu meistern. Darüber hinaus kann die Gruppenleitung durch genaue Gruppenbeobachtung, die Reflexion der Rollenverteilung sowie Herbeiführung sozialer Lernabläufe individuelle Entwicklungen beeinflussen. Die Gruppenleitung kann dementsprechend pädagogische Aktionen setzen. Damit kann das aktive Einbringen der einzelnen Personen ermöglicht werden und sich die Gruppe zusammen mit der Leitung gegenseitig positiv beeinflussen und formen. Daraus resultierend, passiert eine Förderung der sozialen Kompetenzen der einzelnen Mitglieder und

schaft in der Gruppe ein effektives sowie anhaltendes Lernklima (vgl. Fasseing Heim, Pfiffner & Walter- Laager 2017, S. 150 ff).

2.6 Freundschaften

Freundschaften werden von verschiedenen Menschen und Kulturen unterschiedlich wahrgenommen und beschrieben. Ein weiterer Aspekt von Freundschaft ist die Auffassung, was eine Freundschaft ausmacht. Diese Auffassung von Freundschaft ändert sich im Laufe des Lebens. Eine Freundschaft ist generell von intensivem und positivem Kontakt, Gegenseitigkeit und Freiwilligkeit gekennzeichnet. Kinder erlernen durch Freundschaften diverse soziale Fähigkeiten (Zusammenarbeiten, Kompromisse schließen etc.). Für die kindliche Entwicklung sind positive Beziehungen zu Erwachsenen sowie zu anderen Kindern ein grundlegender Baustein. Bereits zweijährige Kinder bringen Gleichaltrigen kooperatives Verhalten oder Empathie entgegen. Auch das Spiel ist in diesem Alter eng an Freundschaften geknüpft. Kinder bezeichnen andere mit denen sie spielen gleichzeitig als Freunde. Befreundete Kinder sind untereinander empathischer als mit nicht befreundeten Kindern. Des Weiteren weisen befreundete Kinder im sozialen Austausch und Kontakt facettenreichere soziale Fertigkeiten auf. Mit Sprachbeginn kommunizieren Kinder die Merkmale erfolgreicher Freundschaften durch Mitteilungen und Äußerungen über gemeinsame Erfahrungen, gegenseitige Zuneigung, Anteilnahme und Fürsorge. Auch das Hervorheben der Kooperation beim Spiel und Äußerungen über die Freundschaft werden verbalisiert. Das Entfalten von Freundschaften ist eng verbunden mit der emotionalen Entwicklung eines Kindes. Kinder entwickeln mit zunehmendem Alter angemessene Handlungsstrategien,

um verschiedene Situationen und Interaktionen zu bewältigen. Das Auftreten von emotionalen und kognitiven Strategien ist für das sozial-emotionale Können ein wichtiger Bestandteil. Dieser Prozess ist ein Zusammenspiel aus verschiedenen Faktoren, wie beispielsweise Sozia-

lisierung, Persönlichkeiten, soziale, kognitive und emotionale Fertigkeiten, Verhalten, Empathie, eigene Bedürfnisse oder Emotionsregulation. Trotz unterschiedlicher Definitionen und Sichtweisen wirken sich Freundschaften zweifelsfrei positiv auf die Entwicklung des Kindes aus (vgl. Fasseing Heim, Pfiffner & Walter- Laager 2017, S. 58 ff).

2.7 Orte des sozialen Lernens

Hafner und Keller (1999, S. 11ff) zählen Familie, Schule, Medien, Freundeskreis, Subkultur und Kirche zum Erwerb der sozialen Fähigkeiten. Die Familie nimmt nach Selbsteinschätzungen der Kinder beziehungsweise Jugendlichen den größten Stellenwert, der die Wertorientierung und das soziale Verhalten betrifft, ein. Die Schule ist ein Ort, an dem sich Kinder und Jugendliche begegnen können und Fähigkeiten und Wissen vermittelt werden. Viele Heranwachsende verbringen einen Großteil ihrer Zeit in der Schule. Schüler/-innen nehmen das Zeitverbringen mit Peers und Gleichaltrigen als das Positivste am Schulwesen wahr. Viel Zeit mit anderen wird auf dem Schulweg, Schulhof, in der Pause verbracht. Hierbei lernen die Schüler/-innen eine große Bandbreite an sozialen Verhaltensmuster. Medien, dazu zählen der Fernseher, Musik, Radio, Computer oder Comics, sind allgegenwärtig, bereiten Freude und verhindern Langeweile. Ein weiterer Ort des sozialen Lernens bildet der Freundeskreis, welcher den Kindern und Jugendlichen dabei hilft sich von den Eltern abzunabeln und unterstützt bei der Identitätsfindung. Der Freundeskreis kann sich sowohl positiv als auch negativ auf die soziale Entwicklung auswirken. Der nächste zu erwähnede Ort des sozialen Lernens kann die Institution der Kirche darstellen. Diese Institution spricht die sozialmoralische Entfaltung an. Im Vergleich der letzten Dekaden ist der Einfluss der Kirche jedoch stark zurückgegangen. Deshalb ist eine Schlussfolgerung, dass Kinder und Jugendliche eher über den Religionsunterricht als über die verschiedenen, konventionellen Institutionen selbst erreicht werden

können. Vereine geben Kindern und Jugendlichen eine Plattform. Hier können soziale und kooperative Verhaltensweisen in einer Gruppe erlernt werden.

2.8 Entfaltung sozialer Kompetenzen im theaterpädagogischen Kontext

Theaterpädagogik ist ein ausgezeichnetes Hilfsmittel, Kindern intrinsisch motiviertes Lernen durch Spielen zu ermöglichen, da sie durch theaterpädagogisches Spielen ganzheitlich, mit allen Sinnen und ihren Gefühlen spielen können. Die wertfreie und sichere Lernumgebung, die Theaterpädagogik schaffen kann, ist an Handlungen und Erlebnisse geknüpft, welche emotionale und soziale Erfahrungen zulassen. Darüber hinaus schafft Theaterpädagogik lustvolles Spielen mit Sprache, Emotionen und dem Körper. Dadurch wiederum entsteht Selbstbewusstsein und es bildet die Persönlichkeit der Einzelnen, welche im Wechsel mit den anderen Teilnehmenden der Gruppe stehen. Die einzelnen Teilnehmenden können dadurch als eigene Person anerkannt und geschätzt werden. Das Spielen in der Gruppe stärkt die Interaktion mit anderen Menschen. Gemeinsame Ziele des theaterpädagogischen Settings können sozialen oder kulturellen Grenzen entgegenwirken. Die Gruppe kann darüber hinaus den Zusammenhalt entfalten. Die Kommunikation und Reflexion verschiedener Übungen lässt eine Vertiefung des Erlebten zu. Theaterpädagogik als methodisch- didaktische Möglichkeit im Rahmen des sozialen Lernens fördert die Aneignung vieler wichtiger sozialer Kompetenzen. In verschiedenen gruppenspezifischen Phasen stehen auch verschiedene soziale Lernerfahrungen und Kompetenzen im Vordergrund (vgl. Fasseing Heim, Pfiffner & Walter- Laager 2017, S. 140 ff).

3. Theoretische Grundlagen: Theaterpädagogik

Die theaterpädagogischen Grundlagen umfassen Annäherungsversuche eines Bestimmungsversuches sowie die Abhandlung folgender, für diese Arbeit bedeutsame, Kerninhalte: Methoden, Bereiche, pädagogischer Kontext und soziale Aspekte.

3.1 Definitionsversuche

Theaterpädagogik ist eine sehr breitgefächerte und in sich verflochtene Disziplin. Sie stellt Ansprüche an Kunst, Ästhetik, Philosophie, Ideologie, Politik aber auch an das ganzheitliche Lernen der Teilnehmenden. Der Begriff „Theaterpädagogik“ ist noch recht jung und ein Unikat der deutschen Sprache. In anderen Sprachen werden beispielsweise Begriffe wie „Drama in Education“, „Jeux Dramatiques“ oder „teatro educazione“ verwendet. Diese Begriffe beschreiben ähnliche Inhalte, unterscheiden sich dennoch. Noch bevor Theaterpädagogik als Wort existierte, wurde sie in Schulen und in anderen Lebensbereichen instrumentalisiert (vgl. Nix, Sachser & Streisand 2012, S. 14 ff). Theaterspielen in den verschiedenen schulischen Settings der letzten Jahrhunderte wird rückblickend ungefähr seit 500 Jahren bereits betrieben. Jedoch gehen die Vorstellungen und Auslegungen was Theaterpädagogik genau bedeutet noch immer auseinander. Grundsätzlich beschäftigt sich Theaterpädagogik immer mit Laien, also nicht mit professionell ausgebildeten Schauspielerinnen und Schauspielern. Die Bandbreite der Theaterpädagogik umfasst Inhalte wie Regie, Stückerarbeitung, Rollenspiele aber auch gruppenspezifische Prozesse. Die Bereiche können soziale Arbeit mit Randgruppen und Gefängnisinsassen, Erwachsenenbildung, Unternehmens- und Managementtheater, Psychodrama (therapeutischer Kontext), Theatersport und Animation aber auch pädago-

gische schulische Settings umfassen. Wird Theaterpädagogik im Zusammenhang mit Theater betrachtet, finden sich zwei Aspekte. Der erste Aspekt umfasst die Theatervermittlung an Schüler/-innen beziehungsweise Zuschauer/-innen durch inhaltliche Vor- und Nachbereitung. Der zweite Aspekt, hauptsächlich im schulischen Bereich, beschreibt die Arbeit mit einer Gruppe ohne inhaltliche Vorgaben. Hier kann der Schwerpunkt auf dem Spiel und den damit verbundenen Möglichkeiten des sozialen Lernens sowie auf dem Prozess an sich liegen (vgl. Felder, Krämer- Länger, Lille & Ulrich 2019, S. 10 ff). Bilbo (2006, S. 25 ff) spricht vom Begriff der Kulturpädagogik und zählt Theater-, wie auch Kunst-, Musik-, Tanzpädagogik etc. zu den verschiedenen Facetten, die jeder pädagogischen Richtung zugrunde liegen. Des Weiteren legt sie eine Fusion der Zielsetzung der Ästhetik mit der Anthroposophie nahe, da es beim Theaterspielen einerseits um den Menschen und dessen Gefühlen, Selbstentfaltung, seinem Mindset, seiner sozialen Verbundenheit, andererseits um künstlerisches Handeln und Schaffen geht und sich nicht strikt trennen lässt. Im schulischen Bereich vermag der Fokus auf dem sozialen Feld zu verweilen.

Auch Anklamm, Meyer und Reyer (2020, S. 19ff) setzen sich in ihrem Buch mit der Frage was Theaterpädagogik ist, auseinander. Sie beschreiben Theaterpädagogik als eine ästhetische Bildung mit der Intention, einen Zugang für Laien zum Theater zu schaffen. Die Gruppe spielt bei diesem Prozess eine wichtige Rolle, denn in diesem sozialen Gefüge werden künstlerische sowie pädagogische Zustände und Prozesse erkundet und entdeckt. Die Autoren bekunden einen Zusammenhang von theaterpädagogischem Arbeiten und einem größeren und reflektierteren Verständnis von Kunst und Theater. Theaterpädagogik bietet die Möglichkeit sich mit Themen, wie Werte oder Gesellschaft, in einem geschützten Rahmen auseinanderzusetzen und zu experimentieren. Bidlo (2006, S. 19ff) setzt sich zu Beginn der Gegenstandsbestimmung des Begriffs der Theaterpädagogik mit dem Thema Spiel auseinander. Durch das Spielen kann die Welt erkundet, erfasst und ent-

deckt werden. Kinder spielen viel, bis es im Erwachsenenalter eines Tages nicht mehr von so großer Bedeutung ist. Dennoch ist es wichtig, auch im Erwachsenenalter weiterhin zu spielen und dem Leben spielend zu begegnen, um nicht zu stagnieren. Betont wird auch die Wichtigkeit des freiwilligen Spielens, da es nur so einen positiven Nutzen hat. Das Spiel hängt unmittelbar mit Theaterpädagogik zusammen. Viele Prozesse der Theaterpädagogik umfassen das Theaterspielen. Hierbei können sich die Teilnehmenden mit ihrer eigenen, direkten Welt spielend auseinandersetzen und sie erfahren. Es kann Anlass zur Selbstreflexion und Aufarbeitung von Emotionen oder Verhalten sein. Der Bereich der Theaterpädagogik ist breitgefächert und umfasst oftmals prozessorientierte Arbeit im sozialen Umfeld, etwa wie Theaterpiel mit Laien in verschiedensten Anwendungsbereichen (wie Kindergärten, Schulen, Erwachsenenbildung, Therapie), schließt aber auch die Theatervermittlung mit ein.

3.2 Schauspielmethoden

Theaterpädagogik und deren Techniken sind nicht geradlinig entstanden. Im folgenden Kapitel werden einige der bekanntesten Lehrmeister und Methoden vorgestellt.

3.2.1 Psychologischer Realismus: Konstantin Sergejewitsch Stanislawski

Stanislawskis Technik zählt zum psychologischen Realismus. Seine Stücke und Darstellungen spiegelten eine perfekte Illusion der Wirklichkeit wider. Dieser Perfektionismus wurde durch psychologische Methoden erreicht. Vom Innenleben der schauspielenden Personen und nicht durch distanzierte Beobachtungen wurden die Figuren gespielt und dargestellt. Fundamental bei der Methode des psychologischen Realismus ist, dass die Schauspieler/-innen den inneren Gefühlszustand der Figur vollkommen nachfühlen und erfahren, um so eine authenti-

sche Inszenierung der (sozialen) Umwelt zu schaffen. Durch psychologische Techniken, die das authentische Erleben von Emotionen ermöglichen und das Unterbewusste hervorrufen, können innere Prozesse nach Außen getragen und die Figur authentisch verkörpert werden. Jegliches Handeln der Darsteller/-innen muss real, logisch und nachvollziehbar sein. Stanislawski entwickelte Techniken, um dies aus seinen Schauspieler/-innen heraus zu provozieren. Die Schauspielerin und der Schauspieler schöpfen aus den eigenen Erfahrungen und Gefühlen. Von Stanislawski stammen die Begriffe „Subtext“ und „als ob“. Die Schauspieler/-innen sollen also so agieren, „als ob“ ihre Handlungen tatsächlich passieren würden. Das kann simpel aber auch emotional komplexe Gegebenheiten umfassen, beispielsweise: so tun, als ob man etwas in der Hand hält oder so tun, als ob man einen schrecklichen Unfall beobachtet (vgl. Bidlo 2006, S. 42ff).

3.2.2 Episches Theater: Berthold Brecht

Brechts Methode und das epische Theater stehen im Gegensatz zu Stanislawskis Methode.

Brecht war Kommunist und befasste sich mit der gesellschaftlichen Realität, Volk und Herrschern sowie Macht und Machtlosigkeit. Das Theater sollte eine Auswirkung auf die Zuschauer/-innen haben und Prozesse, wie kritisches Denken oder politisches Handeln, auslösen. Beim epischen Theater herrscht ein Abstand zwischen der Schauspielerin oder dem Schauspieler und der eigenen Rolle, um einerseits die Figur, andererseits aber auch die Schauspielerin/ den Schauspieler sichtbar zu machen. Des Weiteren werden beim epischen Theater die Handlung erzählt, Verhaltensmuster sowie gesellschaftliche Strukturen aufgezeigt, beurteilt und kommentiert. In den Hintergrund rückt die Ästhetik, da das Publikum zum Denken und Handeln angeregt werden soll. Durch seine Aufführungen wollte Brecht eine Distanz zum eigenen Verhalten und eine damit einhergehende Reflexion ermöglichen. Beim epi-

schen Theater spielt der Verfremdungseffekt eine wichtige Rolle. Durch das Herausbrechen aus dem Stück (durch Chor, Kommentare etc.) und der direkten Zuwendung an das Publikum soll die Zuschauerin und der Zuschauer sich vom Stück distanzieren und zum kritischen Denken und Handeln angeregt werden (vgl. Felder et al 2019, S. 22f).

3.2.3 Theater der Unterdrückten: Augusto Boal

Das Theater der Unterdrückten von Augusto Boal entsprang aus der damaligen politischen Situation Brasiliens. Boal wollte die Menschen erreichen, die arm, meist Analphabeten waren sowie von den Reichen ausgebeutet wurden, und durch seine Arbeit aufklären. Er wollte das System der Unterdrückung aufzeigen und Anregungen für alternative Maßnahmen geben. Eine lebensnahe Szene wurde aufgegriffen und durchgespielt. Das Publikum konnte währenddessen intervenieren, agieren, Anregungen geben. So sollte keiner nur unbeteiligt zusehen, sondern zu einer handelnden Person werden. Nach seiner Verhaftung durch die brasilianische Regierung und seiner Gefangenschaft, ging er ins Exil nach Argentinien und darauffolgend nach Europa. Dort arbeitete er weiter an seinen Methoden. Seine ursprünglich politisch- motivierten Methoden nahmen durch die Weiterentwicklung in Europa einen therapeutischen Charakter an. In Europa fand er verstecktere Arten der Unterdrückung. Der Antrieb für Theater nach Boal ist immerzu die Verwandlung der passiven Zuschauerin und des passiven Zuschauers zum aktiven, handelnden Menschen, also die Überwindung der Unterdrückung (vgl. Bidlo 2006, S. 74 ff). Statuentheater und Forumtheater zählen zu den späteren Methoden. Die Techniken von Boal sind für die Theaterpädagogik bedeutsam. Das Statuen Bauen, das Freeze, das Stellen von Gruppenbildern gehören zu den gängigsten Methoden der Theaterpädagogik. Diese Methoden vertiefen das Verständnis über den eigenen Körper, der Körperhaltung, die Selbstwahrnehmung, aber auch über die Wahrnehmung von außen. Das Forumtheater ist noch immer weit verbreitet, primär bei der Arbeit mit Jugendlichen. Eine erste Szene

wird vorgestellt, die möglichst eskalieren soll. Dann ist das Publikum an der Reihe und kann Vorschläge einbringen oder in die Rollen der Protagonistinnen und Protagonisten schlüpfen, um eine Lösung und Deeskalation zu ermöglichen. Die Methode von Boal ist geprägt von demokratischem sowie pädagogischem Verhalten und Gemeinsamkeiten (vgl. Felder et al 2019, S. 25).

3.2.4 Improvisation & Theatersport: Keith Johnstone

Johnstone entwickelte Improvisationsarten weiter, woraus Techniken wie Theatersport entstanden. Er bemühte sich, um eine Verbindung der Zuschauer und der Bühne. Für Johnstone ist es wichtig, dass die Mitspielenden auf das eigene „Spielmaterial“ zurückgreifen können (vgl. Felder et al 2019, S. 27). Bei Keith Johnstone ist Status ein zentraler Aspekt. Er befasst sich viel mit Dominanz oder Hochstatus und Unterwerfung oder Tiefstatus. Johnstone ermutigt seine Mitspieler/-innen beide Arten des Status während des Improvisierens auszuprobieren. Beim eben genannten Theatersport treten zwei Improvisationsgruppen gegeneinander auf. Die Gruppen werden von einer Jury und/ oder dem Publikum, durch Beifall, Lärm, Buhrufen bewertet. Die Punkte und Gewinner werden durch einen Richter vergeben und bewertet. Darüber hinaus sind Masken ein weiterer zentraler Punkt bei Johnstone. Masken haben eigene Rollen und werden nicht durch das Vorhaben der Schauspieler/-innen getrieben, sondern die Schauspieler/-innen übernehmen die Züge der Maske. Wichtig für ein gelungenes Arbeiten mit Masken sind Spontaneität und Fusion der Schauspieler/-innen mit der Maske (vgl. Biblo 2006, 109 f).

3.2.5 Szenisches Spiel: Ingo Scheller

In seinem szenischen Spiel vereint Ingo Scheller viele verschiedene Methoden und Richtungen miteinander. Dazu zählen unter anderem die Techniken von Stanislawski, Strasberg, Brecht, Augusto Boal oder

Keith Johnstone. Für Scheller sind einerseits die Selbsterfahrung der Einzelnen und andererseits Erkenntnisse sozialer Prozesse durch die Rollenarbeit wesentliche Inhalte. Der Fokus liegt nicht bei der Methode oder dem schauspielerischen Talent, sondern dem Bewusstseinsprozess. Durch das Agieren in einer anderen Rolle soll ein neuer Blickwinkel, der auf die Fremd- sowie Selbstwahrnehmung geworfen wird, entstehen (vgl. Bilbo 2006, S. 93ff). Für Ingo Scheller ist „[...] die Frage, nach den sozialen Erfahrungen und situativen Bedingungen, die Menschen dazu bringen, ihre abgespaltenen, aufgezwungenen, kontrollierten oder rationalisierten Gefühle, Phantasien und Wünsche auf andere zu projizieren und an diesen- nicht selten gewaltsam- zu bekämpfen.“ (Scheller 2012, S. 12) zentral. Das szenische Spiel lässt sich in folgende Bereiche gliedern: Erkunden, Einfühlen, Reflektieren und Verändern. So können Erfahrungen, Handlungen und Meinungen einer Reflexion unterzogen werden (Bilbo 2006, S. 96).

3.2.6 Jeux Dramatiques: Chancerel & Frei

1930 gründete Léon Chancerel mit seinen Kolleginnen im französischen Teil der Schweiz das pädagogische Theater *Jeux Dramatiques*. Heidi Frei entwickelte diese Form der Theaterpädagogik mit ihren Kolleginnen, in Anlehnung an Stanislawski, weiter und verbreiteten sie in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Mittlerweile ist *Jeux Dramatiques* eine selbstständige Form des pädagogischen Theaters und ist darüber hinaus eine ganzheitliche Methode. *Jeux* meint das lustvolle Spiel, die Spielfreude. *Dramatiques* umschreibt die Spontaneität, die unmittelbar aus dem Kern und Innenleben stammt. *Jeux Dramatiques* verlangt von den Teilnehmenden keine auswendig gelernten Texte, die leitende Person liest die Texte vor. Hier können währenddessen verschiedene Rollen, ohne Vorkenntnisse, ausprobiert werden. *Jeux* benötigt auch keine Bühne und wenig Requisiten. Einen wichtigen Teil macht die Nachbesprechung aus. Hier wird wertfrei reflektiert. Der Dia-

log und Kontakt kann einen Großen Beitrag zur individuellen Persönlichkeitsentwicklung leisten (vgl. Leupi 2021).

Einige Methoden, Konzepte und Lehrmeister wie Meisner, Grotowski und das arme Theater, Commedia dell' Arte oder Lee Strasbergs Method- Acting wurden in diesem Kapitel nicht erwähnt. Sie sind nichtsdestotrotz ein wichtiger Bestandteil der Theaterpädagogik.

3.3 Bereiche der Theaterpädagogik

Wie bereits in dieser Arbeit erwähnt, findet Theaterpädagogik in vielen Bereichen Anwendung, wie beispielsweise in der Therapie, der theatralen und ästhetischen Bildung oder der sozialen Arbeit. Im folgenden Kapitel beziehe ich mich gezielt auf diese Masterthese und konzentriere mich daher auf den schulischen Bereich sowie die Aspekte des sozialen Lernens.

3.3.1 Theaterpädagogik im Schulbereich

Theaterpädagogik hat verschiedene Intentionen, Zielsetzungen und einen breiten Anwendungsbereich. Grundsätzlicher Konsens unter den (theaterpädagogischen) Expertinnen und Experten im Schulbereich herrscht darüber, dass sich Theaterpädagogik aus pädagogischer, theatraler und künstlerischer Arbeit zusammensetzt. Da diese Disziplin noch sehr neu ist, gibt es mehrere Bereiche, die noch nicht ausführlich erforscht wurden. Ergebnisse der Wirksamkeit lassen sich daher hauptsächlich aus Erfahrungen und Berichten der Einzelnen schlussfolgern. Daraus ergibt sich folgende Bilanz des Theaterspielens in der Schule:

- Es hat einen positiven Einfluss auf das soziale Gefüge einer Klasse oder Gruppe.
- Es ermöglicht eine Auseinandersetzung mit sich selbst und anderen.

- Theaterspielen fördert die Kooperation.
- Es sensibilisiert die eigene Wahrnehmung.
- Theaterpädagogik fördert die Fantasie und Kreativität.
- Es ermöglicht, sich selbst zu präsentieren lernen.
- Es schult die Stimme, Körperhaltung und Körperwahrnehmung.
- Theaterspielen fördert die Kritikfähigkeit (erhalten sowie geben).
- Es entwickelt das Einfühlungsvermögen.
- Es ermöglicht Selbsterfahrung und sich selbst auszuprobieren.
- Die Thematik erlaubt eine Auseinandersetzung mit Ästhetik und Theater.
- Theaterspielen steigert die Offenheit.
- Mut kann gezeigt werden.

Die aufgezählten Punkte können durch Theaterspielen auftreten, es ist jedoch nicht garantiert, dass diese Effekte eintreten (vgl. Felder et al 2019, S. 14f).

Viele Pädagoginnen und Pädagogen werden angehalten die Bedeutung und Wichtigkeit des Theaterspielens in der Schule zu argumentieren. Es bietet viele Facetten des Lernens und der Bildung. Es trägt zum ganzheitlichen Lernen, zum Selbstvertrauen sowie zum Selbstbewusstsein, zum sozialen Lernen und zur Teamfähigkeit bei. Der Schwerpunkt kann auf *social skills*, *life skills* oder *learning in arts* gelegt werden. Zu den *social skills* zählt die Entfaltung der sozialen Kompetenzen. Die *life skills* meinen Lebenskompetenzen, wie Eigenständigkeit, Gleichstellung oder Aktivierung politischen Handelns. *Learning in arts* befasst sich mit der Kunstform an sich, wie der Ästhetik und der Spieltechnik. Theaterstücke können lehrplanübergreifend geplant werden: in technischen Werken und in bildnerischer Erziehung können Bühnenbilder gestaltet werden, während in Musikerziehung Tanz, Choreographie, Lieder und

Chöre geübt werden können (vgl. Felder et al 2019, S. 56ff). Für Lehrpersonen ist es wichtig, dass sie reflektiert und bewusst mit ihrer Position umgehen. Den eigenen Status können Lehrpersonen spielerisch in theaterpädagogischen Sequenzen thematisieren indem man eine Lehrerin oder einen Lehrer boshaft darstellt, Schüler/-innen zum bewussten Desinteresse und Ignorieren aufruft oder ähnliche weitere Vorgänge (vgl. Fopp 2016, S. 328 f).

Eine Theaterpädagogin oder ein Theaterpädagoge sollte einiges an Können und Wissen mitbringen: Fachkompetenz, Steuerungskompetenz, Beziehungskompetenz und Methodenkompetenz, dies wird weiter unten im Text erläutert. Da Situationen von vielen verschiedenen Faktoren abhängen, lässt sich jedoch keine genaue Anleitung schreiben, um sie genau auf eine bestimmte Art und Weise zu wiederholen. Die leitende Person handelt also ihren fachlichen Fähigkeiten entsprechend und wählt verschiedene Strategien situativ. Das erste Werkzeug der Handelnden ist die Sachkompetenz. Die Theaterpädagogin oder der Theaterpädagoge verfügt über Fachwissen der gewählten Methode, eigene Erfahrung, Einstellungen und reflektiert den (eigenen) Lernprozess sowie die Rolle als leitende Person. Die zweite Kompetenz ist der Steuerungsprozess, also die Fähigkeit zu leiten, Rahmenbedingungen zu steuern, Ziele und Zusammenhänge für die Teilnehmenden herzustellen, Mittel sowie Räumlichkeiten etc. zur Verfügung zu stellen. Der dritte Bereich ist die Beziehungsfähigkeit, also Beziehungen mit den Teilnehmenden aufzubauen, zu unterstützen und Spannungen und Beschränkungen förderlich zu lösen. Die vierte Voraussetzung ist die Methodenkompetenz: Lernvorgänge durch methodische Hilfe beeinflussen und über ein Repertoire an Methodenauswahl verfügen und anwenden können (Anklam et al 2020, S.93f).

3.3.2 Rahmenbedingung im schulischen Setting

Im kommenden Abschnitt werden Rahmenbedingung, Voraussetzungen der Theaterpädagogik im schulischen Setting untersucht.

Die Theaterpädagogik unterliegt einem Prozess, der in einer Gemeinschaft mit mehreren Teilnehmenden passiert und sollte keinesfalls einem Produktions- sowie Ablieferungsdrucks, wie dies häufig bei anderen Theaterformen die Norm ist, unterliegen. Der Fokus sollte vermehrt auf dem Prozess des Spielens und Probens liegen. Es sollte auch keine Rangfolge zwischen der leitenden und den spielenden Mitwirkenden bestehen (vgl. Nix, Sachser & Streisand 2012, S. 99f). In Bayern ist Film und Theater sogar im Lehrplan verankert. Dieser Lehrplan ist jedoch unverbindlich da er (noch) nicht die dafür nötige Genehmigung erhalten hat. Dieser Lehrplanbereich setzt sich zum einen aus vier Gegenstandsbereichen zusammen: Körper, Raum, Sprache und Zeit. Der Körper, dazugehörend auch die Stimme, ist das darstellende Medium beim Spielen, bei Vorführungen und auf der Bühne. Der Begriff des Raumes beschreibt einen weitreichenden Aspekt. Räume können beispielsweise zum Proben oder für Aufführungen genutzt werden. Diese haben unterschiedliche Voraussetzungen (Raumgröße, Licht, Akustik, Montagemöglichkeiten). Auch der kollektive Raum von Mitwirkenden und Zuschauenden wird unter den Gegenstandsbereich „Raum“ gezählt. Der Gegenstandsbereich „Sprache“ ist ein wichtiges und ausschlaggebendes Ausdrucksmittel. Sprachfluss, Sprachintensität und Lautstärke implizieren verschiedene Haltungen und Emotionszustände und können Auswirkungen auf die spielende Person sowie die zuschauenden Personen haben. Weitere sprachliche Mittel, welche im bayrischen Lehrplan mitgezählt werden sind auch nonverbale Ausdrucksarten von Mimik, Gestik und Körper. Der letzte Punkt ist „Zeit“. Dazu können gezählt werden: zeitliche Abfolgen, zeitlich arrangierte Bewegungen, Tanz, Rhythmus von Text und Musik, Zeitsprünge, Zeitlupe, Szenenwechsel etc.

Zum anderen setzt sich der Lehrplan aus den folgenden entwicklungsbezogenen Kompetenzen zusammen: Wahrnehmen, Spielen, Gestalten, Darstellen, Urteilen, Teilhaben. Die Kompetenz „Wahrnehmen“ bedeutet das eigene Umfeld (während Proben, Aufführungen uws.) bewusst wahrnehmen und auf Anreize und Impulse zu reagieren. Die Kompetenz „Spielen“ bedeutet, dass die Akteurinnen und Akteure Situationen und Emotionen in einem gesicherten sowie fiktiven Setting kennenlernen, durchleben und erproben können. Die Fertigkeit „Gestalten“ fasst jegliche Komponenten sowie Kompetenzen des Theaterspiels zusammen (Interpretation, Gestaltung von Texten, Bewegung, Räumen). Die unterschiedlichen theatralen Mittel können durch die Schülerinnen und Schüler in einem gesamten Stück zusammengefasst werden. Die Kompetenz „Darstellen“ bedeutet, dass die Mitspielenden eine Gestalt, Person Figuren individuell darstellen können. „Urteilen“ ist die vorletzte Kompetenz des Lehrplans. Um reflektiert zu urteilen sollte dieser Prozess einer Struktur unterliegen: vorerst wird das Beobachtete benannt und beschrieben und mit den Beobachtungen der anderen verglichen. Im nächsten Schritt werden diese Beobachtungen als Grundlage für eine weitere Diskussion sowie Reflexion genutzt. Die Basis für diese Art von Übung ist eine offene und vertraute Gruppendynamik. Der letzte Kompetenzpunkt ist „Teilhaben“. Dieser Punkt bezieht sich auf die Schule in Verbindung mit der Öffentlichkeit, auf das Einbringen von Ideen, das eigene Einbringen bei Projekten, das gemeinsame Schaffen in einer Gruppe.

Aus dem Lehrplan ergeben sich unter anderem also die Kompetenzen: Konzentration, Fokussierung, Timing, Ausdauer, kooperatives Verhalten, Aufmerksamkeit, Selbstreflexion, Fremdwahrnehmung und Teamfähigkeit. Diese Kompetenzen bilden eine grundlegende Voraussetzung für das kollektive Theaterspielen (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, o.J.).

Laut Troi (o.J., S. 8f) in ihrem Artikel „Theater in der Schule muss sein“ sind Klassenräume nicht besonders für theaterpädagogische Sequen-

zen geeignet. Leere Räume helfen und unterstützen eher den kreativen Prozess. Theater ist kein rigides und festgefahrenes Konstrukt und ändert sich somit immer wieder. Deshalb braucht Theater eine gewisse Anpassungsfähigkeit seitens der Schule. Das heißt auch der Lehrplan sollte sich im Laufe der Projekte immer wieder anpassen und sich stetig ändern können. Ein Theaterprojekt benötigt auch die Zusammenarbeit des gesamten Teams (Rücksicht auf die Kinder und deren Aufnahmevermögen, sowie Bereitschaft zur „Bereitstellung“ der eigenen Stunden). Das heißt auch die Lehrpersonen müssen eine gewisse Bereitschaft und Flexibilität mitbringen. Des Weiteren sollten Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen einen qualifizierten Umgang mit den Kindern aufweisen, also eine rücksichtsvolle und wertschätzende Haltung gegenüber jeder Teilnehmerin und jedem Teilnehmer einnehmen. Auch ein Kapital für theaterpädagogische Projekte wäre wichtig und ebenso wie es in einer Schule einen Turnsaal und eine Bibliothek gibt, sollte es einen Raum für theaterpädagogische Einheiten geben.

3.3.3 Soziale Aspekte der Theaterpädagogik

Die Voraussetzung für Spiel und Theater ist ein soziales Fundament. Theaterpädagogik ist ein sozialer Prozess, welcher in einem sozialen Gefüge stattfindet. Der Schwerpunkt liegt bei der Interaktion und gesellschaftlichen Kompetenzen der Einzelnen. Theatrales Spielen wird in der Spiel- Theater- und Interaktionspädagogik als Gelegenheit des Lernens sowie Lehrens gesehen. Durch das Agieren und Handeln in einer Rolle können gleichnishaft Regeln, Strafen sowie Schlüsse einer Gesellschaft zur realen Welt gezogen werden. Im Mittelpunkt steht die Methode des Rollenspiels. Hier können gesellschaftsnotwendige Fähigkeiten in einem sicheren, straffreien Raum ausprobiert und ausgelebt werden. Dies ermöglicht in weiterer Folge das Entstehen einer beständigen Ich- Identität. Dies ist wiederum hilfreich für das Ausgleichen der gesellschaftlichen Ansprüche, der eigenen Emanzipation sowie dem politischen Handeln (vgl. Hentschel 2010, S. 106f). Beim Theaterspielen

treten durch die Rolle erfahrene Lernprozesse zutage, so wie die Selbstkonfrontation und das Nachempfinden von Emotionen und Verhaltensmustern. Weitere wichtige Bereiche umfassen Mitgefühl, Zusammenarbeit und Kommunikation. Der Schritt der persönlichen Entfaltung, das Stärken des Selbstbewusstseins, kann durch Theaterspielen mühelos geschehen. Dieser Prozess spielt sich in einem sozialen Umfeld ab und hat einen Nährboden der auf Gegenseitigkeit, Feedback und Zustimmung beruht (vgl. Bilbo 2006, S. 13ff). Diese Entfaltung kann jedoch nur entstehen, wenn kein Leistungsdruck seitens des pädagogischen Personals sowie der Erziehungsberechtigten besteht.

Bildung kann einerseits zum Theater andererseits aber auch durch Theater geschehen. Bildung oder Erziehung durch Theater setzt lehrende Eigenschaften des Theaters voraus. Im Mittelpunkt steht der intrinsische Trieb jedes Menschen zu spielen und diese Spiellust zu wecken. Theaterpädagogik hängt stark mit dem Spiel, aber auch der ästhetischen Bildung zusammen. Liegt der Fokus auf der Erziehung durch Theater, kann unter anderem der individuelle Spieltrieb unterstützt werden (vgl. Felder et al 2019, S. 48).

Der Spieltrieb oder die Lust am Spielen ist äußerst wichtig für die Entwicklung, Entfaltung und Förderung sozialer Kompetenzen und in weiterer Folge des sozialen Lernens.

Auch Hentschel (2010, S. 104f) sieht eine enge Verbindung von Spiel und Theater. Auf das Spiel folgt Theater. Spiel ist also der Vorläufer des Theaters. Der Schwerpunkt des sozialen Lernens sollte nicht theoriebasiert sein, sondern durch aktives Handeln der Materie geschehen.

4. Theoretische Grundlagen: Spiel(en)

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Frage: „Warum spielen Menschen?“. Daher werden Definitionen sowie Gründe des Spielens erörtert. Hierbei dürfen auch die Merkmale des Spiels und deren verschiedenen Spielarten nicht außer Acht gelassen werden. Des Weiteren werden die Auswirkungen des Spiels auf soziales Verhalten und die soziale Entwicklung von Kindern näher erörtert. Da soziales Verhalten nicht nur ein einzelnes Individuum bedingt, sondern immer in Interaktion mit anderen Menschen geschieht, befasst sich der abschließende Teil dieses Kapitels mit den Unterschieden zwischen Spielkameradinnen und Spielkameraden, sowie mit den geschlechterspezifischen Unterschieden, die im Spiel vorherrschen können.

4.1 Spieldefinitionen

Die Spieldefinition nach Huizinga (2011, S. 37) zählt zu den häufigsten Definitionen die der Literatur zu diesem Thema zu entnehmen ist:

Spiel ist eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommenen, aber unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewusstsein des «Andersseins' als das «gewöhnliche' Leben.

Im Duden wird das Spiel als „Tätigkeit, die ohne bewussten Zweck, zum Vergnügen, zur Entspannung, aus Freude an ihr selbst und an ihrem Resultat ausgeübt wird[...]“ (<https://www.duden.de/rechtschreibung/Spiel>) beschrieben. Die englische Sprache unterscheidet darüber hinaus sogar zwischen dem Regelspiel (*game*) und anderen Arten des Spielens (*play*) (vgl. Franz 2018, S. 45). Wann Spiel als solches definiert werden kann, lässt sich

nicht uneingeschränkt bestimmen und ist davon abhängig, ob die Spielenden selbst das Spiel auch als solches wahrnehmen. Hat ein Kind Angst zu verlieren oder hat es Angst vor den Mitspielenden Kindern, ist es aus dessen Perspektive kein Spiel mehr, sondern eine ernste Situation. Menschen erkennen jedoch meist intuitiv eine Handlung als Spiel oder Nicht-Spiel (vgl. Hauser 2016, S. 15). Es besteht noch Forschungsbedarf zur genauen Eingrenzung des Themas. Während schulische Leistungen sich auf Studien und Ergebnisse, zum Beispiel von PISA, stützen können, weist das Spiel noch Forschungslücken auf (vgl. Franz 2018, S. 35). Um das selbstbestimmte Spielen zu schützen, ist es wichtig klare Definitionen zu schaffen (vgl. Hauser 2016, S. 17).

4.1.1 Intuitive Spieldefinition

Es wurde eine Studie von Smith und Vollstedt durchgeführt, welche sich damit beschäftigt, Spiel anhand von fünf verschiedenen Merkmalen zu erkennen. 70 Erwachsene beurteilten nach diesen Merkmalen Videomaterial, worauf Kinder bei verschiedenen Tätigkeiten zu sehen waren. Die fünf Merkmale waren: Flexibilität, positive Emotionen, So-tun-als-ob, intrinsische Motivation sowie Mittel-vor-Zweck. Das Spiel wurde von den meisten Erwachsenen (80%) als solches erkannt. Auch das Merkmal So-tun-als-ob konnte klar erkannt werden. Weniger Konsens bestand bei den Merkmalen der Mittel-vor-Zweck-Unterscheidung (65%) und der intrinsischen Motivation (69%). Eine weitere Studie, von McInnes, Howard, Miles und Crowley, beschäftigte sich mit der individuellen Wahrnehmung der spielenden Kinder. Die Spielenden selbst (die Kinder), unterschieden zwischen Spiel und Arbeit. In dieser Studie betrachteten Kinder verschiedene Fotos und beurteilten diese nach unterschiedlichen Kriterien. Merkmale für spielende Betätigungen waren: Aktivitäten im Freien und Aktivitäten mit Sand, Rollenspiel, Anwesenheit von Gleichaltrigen und Konstruieren. Merkmale für Arbeit waren: Anwesenheit von Erwachsenen, Lesen, Schreiben und Aktivitäten mit Papier. Beide Studien zeigen auf, dass

Spiel intuitiv, sowohl von Erwachsenen als auch von Kindern, erkannt wird. Dennoch unterliegt das Urteil beim Individuum selbst, ob die Situation als Spiel erfahren und wahrgenommen wird oder nicht (vgl. Hauser 2016, S. 15f).

4.1.2 Exklusive Definition

Hauser (2016, S. 17ff) fasst verschiedene Definitionsversuche in fünf Merkmale zusammen und kommt so zu einer exklusiven Definition. Um eine Aktivität als Spiel bezeichnen zu können, muss diese alle fünf Merkmale aufweisen.

Merkmal 1: Unvollständige Funktionalität

Spiel muss nicht zwingend eine bestimmte Funktion erfüllen um als solches definiert werden zu können. Weist es keinen sofortigen Nutzen auf, kann es trotzdem, in späterer Folge, zu einem Ziel führen oder einen bestimmten Sinn erfüllen. Das Spiel ist also frei von jeglichem Zweck und Nutzen. Das bedeutet aber nicht, dass es nutzlos ist. Es ist frei von äußeren Pflichten und Lernzielen und muss auch nicht zu einem gewissen Zeitpunkt vonstattengehen. Die Spielenden können frei über den Verlauf wählen (wie und was gespielt wird), ohne eine Leistung erbringen zu müssen (vgl. Franz 2018, S. 14f). Um also als Spiel zu gelten, darf es nicht ausschließlich ausgeführt werden, um einer bestimmten Funktion gerecht zu werden. Es kann jedoch zu einer Leistungssteigerung führen oder bestimmte Zwecke erfüllen, wichtig ist dabei der Spaßfaktor. Wird eine Tätigkeit als lustig empfunden und nicht als funktional, dann ist sie noch dem Spielen zuzuordnen. Der daraus gewonnene Nutzen, ist bloß eine Begleiterscheinung (Hauser (2016, S. 17ff). Auch Largo (2009, S. 268ff) vertritt eine ähnliche Meinung. Seine Auffassung ist, dass Kinder beim Spielen die vielfältigsten Erfahrungen machen. So erwerben sie unter anderem soziale, geistige und sprachliche Fähigkeiten. Der Sinn des Spielens liegt für Kinder jedoch in der

Handlung und nicht im Endprodukt. Das Spielen ist nicht absolut, nicht zwecklos. Denn Kinder lernen auf spielerische Art und Weise Verhaltensweisen, die sich mit reifender Entwicklung zu zielgerichteten Fähigkeiten entfalten. Das Handhaben von Alltagsgegenständen, das Krabbeln und Laufen, oder soziale Verhaltensweisen, werden daher zunächst spielerisch erprobt.

Merkmal 2: So- tun- als- ob

Wie bereits erwähnt wurde, können die meisten Menschen klar zwischen Spiel und echten Handlungen unterscheiden. Spielende Aktivitäten können an Gestik, Mimik und Verhalten erkannt werden. Diese werden unter anderem durch unrealistische und extreme Verhaltensweisen verdeutlicht. Das Spiel erlaubt Kindern sich in verschiedenen Rollen zu erleben und auszuprobieren. Sie können so gefahrlos Situationen und Rollen aus verschiedenen Perspektiven wahrnehmen (vgl. Franz 2018, S. 15).

Merkmal 3: Positive Aktivierung und Fokussierung

Merkmal drei trifft zu, wenn das Spiel einen oder mehrere der folgenden Aspekte aufweisen kann. Das Spiel ist zwanglos, beabsichtig, freudemachend, bekräftigend, lohnend, spontan oder zweckbefreit. Der wichtigste Faktor ist hier die intrinsische Motivation. Im Hinblick auf das Lernen jeglicher Art ist die intrinsische Motivation überdies hinaus ein sehr wichtiger Bestandteil. Denn alles was gelernt oder gemacht wird und aus eigenem Antrieb heraus geschieht, hat mehr Kraft und Auswirkung, wird leichter erlernt und bleibt länger im Gedächtnis haften. Das Spielen erzeugt positive Gefühle und lässt sich sogar an der Herzratenvariabilität erkennen. Durch die Abwechslung von Entspannung und Anspannung wechseln die Herzschläge von schnell zu langsam, was typisch ist für Spaß und Freude am Tun und sich somit ganz klar von Wut und Aggression abgrenzen lässt (vgl. Hauser, 2016, S. 22ff). Eine ge-

wisse Autonomie ist bezüglich der positiven Aktivierung und Fokussierung notwendig. Das heißt, dass die Spielenden eigenständig darüber entscheiden können (vgl. Franz, 2018, S. 16f):

- wo das Spiel stattfindet
- über Spielhandlung Ablauf, Thema, Zeit und Tempo
- welche Spielobjekte verwendet werden
- welche Personen mitspielen dürfen

Merkmal 4: Wiederholung und Variation

Die Wiederholungen beim Spielen unterliegen Variationen und sind nicht monoton. Zum monotonen und wiederholenden Verhalten zählt zum Beispiel die Spielsucht. Außerdem kann auch klar von explorativem und spielerischem Verhalten unterschieden werden. Exploratives Verhalten ist eine Voraussetzung, um später in einer Situation oder mit einem Gegenstand spielen zu können. Ist also eine Situation oder ein Gegenstand nicht vertraut, wird erst erkundet und dann kann das Spielen beginnen. Wiederholungen, auch bei Misserfolg nicht aufzugeben und es immer wieder zu versuchen, sind wesentlich für das Spiel. Dies hilft beim Erlernen von Fähigkeiten für das spätere Leben und ist eine Bereicherung im Kindesalter, da es ausgleichend wirkt und die psychische Gesundheit stärkt. Wiederholungen haben auch den Vorteil, dass eine bestimmte Aktion so lange geübt wird, bis sie gemeistert ist (vgl. Hauser 2016, S. 32).

Merkmal 5: Entspanntes Feld

Ein entspanntes Umfeld bedeutet, dass Hunger und Durst gestillt sind und ein sicherer Ort besteht. Dies drückt sich auch durch ein Fehlen von Gefahren wie Unwetter, Krankheit und Ungleichgewicht in sozialen oder familiären Kreisen aus. Ein entspanntes Umfeld ist auch bei Tieren ausschlaggebend. Denn Tiere, die nicht ums Überleben kämpfen, ha-

ben ein ausgeprägteres Spielverhalten als jene, die darum kämpfen müssen. In Freiheit und Wildnis lebende Tiere spielen weniger als Gefangene. Deshalb ist es wichtig, dass Schulen und Kindergärten dabei helfen ein entspanntes Umfeld zu kreieren, indem versucht wird einen fairen Zugang zu Ressourcen zu gestalten. Das unterstützt wiederum produktives Lernen beim Spielen (vgl. Hauser 2016, S. 33ff). Der entscheidendste Aspekt für eine entspannte Spielumgebung ist, eine sichere Bindung zu den Erziehungsberechtigten. Kinder die sicher gebunden sind, spielen mehr, erforschen gerne und trauen sich selbst mehr zu als unsicher gebundene Kinder. Aber auch das soziale Umfeld, also die Schule oder der Kindergarten, kann ein entspanntes oder aber auch ein gegenteiliges Umfeld schaffen. Schon früh sind Kinder Gruppenzwang, Mobbing und Erziehung ausgesetzt, die einem entspannten Umfeld entgegenwirken können. Weitere Faktoren die hemmend sein können sind Pech im Spiel zu haben, schlecht verlieren zu können und die individuellen Leistungsunterschiede. Wettbewerbe im Unterricht können durchaus interessant und beliebt sein, zeigen jedoch klare Kompetenzunterschiede auf. Dies wiederum kann, Forschungen zufolge, Kontrasteffekte schaffen. Denn Unterschiede zwischen den Kindern werden klar hervorgehoben und können für alle Kinder die nicht ausgezeichnet in einer bestimmten Disziplin sind, sogar als demotivierend und strapaziös wahrgenommen werden. Diese Kinder empfinden die Spiele meist als trocken und uninteressant (vgl. Hauser 2016, S. 34ff).

4.2 Spieltheorien

Viele Wissenschaften und Disziplinen beschäftigen sich mit der Frage, warum der Mensch spielt. Es gibt dementsprechend ebenso viele Ansatzpunkte. Deshalb sind im folgenden Teil nur einige gewählte Ausschnitte zu finden.

4.2.1 Warum spielen Menschen?

Menschen spielen viel öfter als erwartet wird. Erwachsene spielen gedanklich, indem sie verschiedene Szenarien durchgehen, um zu einer Lösung zu kommen. Das ist die Grundlage denkender Lebewesen, und nur so kann Neues entstehen. Dieser kreative Ansatz lässt Innovationen zu. Die Autoren Hüther und Quarch (2016, S. 12) unterscheiden zwischen *linear innovations* und *breakthrough innovations*. *Linear innovations* sind lediglich Verbesserungen oder Veränderungen einer bereits bestehenden Erfindung. Während *breakthrough innovations* komplett neue Ideen und Erfindungen sind (wie beispielsweise die Relativitätstheorie). *Breakthrough innovations* entstehen nicht unter Druck, sondern in ungezwungenen Alltagssituationen, die einen gewissen Spielraum für kreatives Denken zulassen. Die beiden Autoren sind davon überzeugt, dass Spiel ausschlaggebend für Ästhetik ist, beispielsweise für Musik und Kunst. Diesem Prozess können die Wirtschaft, Wissenschaft und oftmals auch Religionen entgegenwirken (vgl. Hüther & Quarch 2016, S. 12ff).

4.2.2 Verhaltensforschung

Erforschendes und wissbegieriges Verhalten lässt Tiere und Menschen die Umgebung kennenlernen. Erforschendes und spielerisches Verhalten lässt sich jedoch schwer voneinander unterscheiden und trennen. Kinder sind sehr neugierig und daraus resultieren spielerische Verhaltensweisen. Sie verbringen darüber hinaus viel Zeit mit Spielen. Hier kommen folgende Fragen auf: welche Funktion hat das Spielen und lässt sich dieser Zeitaufwand legitimieren? Nach der darwinistischen Evolutionstheorie muss das Spielen einen biologischen Nutzen aufweisen. Aus dieser Sicht betrachtet, dient das Spielen dazu Fähigkeiten zu erproben und zu erlernen. Diese Fähigkeiten schließen Bereiche der Bewegung und Wahrnehmung, aber auch soziale Rollen ein. Das Erproben im Kleinkindalter ermöglicht den Individuen, sich in einer Ge-

sellschaft zurechtzufinden. Nicht nur Kinder üben auf diese Art, sondern auch Jungtiere, welche sich ebenso spielerisch überlebenswichtige Fähigkeiten antrainieren. Spielen bereichert ebenso Verhaltensweisen, denn nur durch Ausprobieren und Durchspielen können Neuerungen und Veränderungen stattfinden (vgl. Franz 2018, S. 19).

4.2.3 Psychoanalyse

Nach Freud dient Spielen dem Lustprinzip, also um Lust zu erzeugen und Langeweile zu vermeiden. Nach Freud wurden diese Gedanken weitergeführt: Wünsche, Träume, aber auch Traumata sowie Erlebnisse können durch Spielen thematisiert und verarbeitet werden. Dadurch bietet Spiel die Möglichkeit der Katharsis oder Selbstheilung und kann darüber hinaus Ansatzpunkte für Therapien geben (vgl. Renner 1995, S. 14ff).

4.3 Spielformen

Die folgenden Spielformen, sind nur einige ausgewählte, unter vielen vorhandenen, Formen.

Des Weiteren ist es wichtig anzumerken, dass die Spielformen bei Kindern nicht zwingend chronologisch, sondern auch parallel ablaufen können (vgl. Franz 2018, S. 24).

4.3.1 Funktions- und Objektspiel (Sensomotorisches Spiel)

Diese Spielform betrifft hauptsächlich Kinder im Alter von 1-2 Jahren. Sensomotorisches Spielen geht mit Bewegungshandlungen einher. Diese werden des Öfteren wiederholt und werden letztendlich zu Spielritualen. Diese Aktivität ist die Freude und das Interesse, Bewegung mit eigenen Körperteilen und wenigen Gegenständen zu erzeugen, auszuprobieren und zu wiederholen (vgl. Krenz 2010). Das Handhaben von

verschiedenen Objekten mit allen Sinnen ermöglicht den Kindern, Erkenntnisse über vielerlei Gegebenheiten zu machen. Das Handeln der Kinder wird somit immer komplexer, passiert vorerst unbeabsichtigt und wird später gezielt sowie absichtlich ausgeführt. Dies resultiert in weiteren Forschungserkenntnissen und „Schemata“, die laut Piaget aus einer Kombination von Wahrnehmung und Bewegung entspringen (vgl. Franz 2018, S 31).

4.3.2 Symbolspiel

Das Symbolspiel ist der Vorläufer für das später erwähnte Rollenspiel.

Das Symbolspiel, oder, salopp gesagt „so tun, als ob“, tritt ab dem zweiten Lebensjahr ein. Dafür werden oft Gegenstände aus dem Alltag und nicht zwingend Spielsachen verwendet. Betten verwandeln sich beispielsweise in Schiffe, eine Banane wird schnell zum Telefon oder Bauklötze werden zu Haarkämmen. Dieser kreative Vorgang ist grundlegend für das Symbolspiel und das spätere Rollenspiel. Dabei werden Grenzen der Realität immer wieder überschritten, dennoch sind sich die Kinder bewusst, was tatsächlich möglich ist und was nicht (vgl. Hajszan o.J.). „So tun, als ob“ ist eine langjährige und beliebte Art zu spielen. Schnell schlüpfen die Kinder in andere Rollen, wie Diebe, Polizisten, Vater, Mutter oder Piraten. Kinder spielen stundenlang und voller Hingabe: Post, Polizei, Familie und das, was sie täglich beobachten. Die dazu benötigten Requisiten variieren daher von Spiel zu Spiel. Diese Requisiten werden an verschiedenen Orten gesucht und gefunden. Oft sind diese Dinge keine Spielsachen, sondern werden dazu umfunktioniert. (vgl. Stöcklin- Meier 2010, S. 81).

4.3.3 Das Rollenspiel

Im Kindergartenalter findet das Rollenspiel seinen Höhepunkt. Hierbei können die Kinder verschiedene Rollen, in einer sicheren Umgebung,

erproben. Sie schlüpfen mit viel Hingabe und voller Enthusiasmus gänzlich in die verschiedenen Rollen und Figuren. Durch das Rollenspiel kann Erlebtes sowie Filme oder Literatur verarbeitet und Wünsche ausgedrückt werden (vgl. Franz 2018, S. 40f.). Eine äußerst verflochtene und vielseitige Art des kooperativen Spiels ist das Rollenspiel (vgl. Höhl, Weigelt 2015, S. 102 f). Beim Rollenspiel sind immer mindestens zwei Kinder involviert und es zeichnet sich durch eine bestimmte Thematik aus. Im Rollenspiel drücken Kinder gemachte Erfahrungen aus (z.B.: Konflikte, Erlebnisse, familiäre Beziehungen). Sie können verschiedenste Verhaltensweisen ausprobieren und üben. Sogar Themen die tabu und angstbesetzt sind, können somit verarbeitet werden. Schlüpfen Kinder in eine andere Rolle, so können sie die Welt aus verschiedenen Perspektiven wahrnehmen. Überdies hinaus dient diese Art von Spiel als Verarbeitungshilfe und kann sogar neue Handlungsmöglichkeiten aufzeigen. Achtsame Erwachsene erhalten so neue Eindrücke des Innenlebens der Kinder, können erkennen was sie gerade beschäftigt und realisieren, wo Unterstützung angebracht ist (vgl. Hajszan o.J.). Im Alter von 3-5 Jahren können Kinder ihre Emotionen kaum in Worte fassen. Im Spiel können sie das aber umso besser. So können sie Situationen, Verhalten und Gefühle wie Freude Trauer, Wut und Angst genau nachstellen, ohne dass dies bewusst geschieht (vgl. Largo 2009, S. 347). Kinder spielen jedoch nicht nur Alltagssituationen nach, auch fantastische und magische Geschichten sind sehr beliebt (vgl. Stöcklin- Meier 2010, S. 81). Laut Largo (2009, S.347) ist dies die „magische Phase“, die mit dem 3. bis 4. Lebensjahr eintritt und bis ins Schulalter andauern kann.

Das Rollenspiel ist eine Quelle, aus der Kinder in ihrer Entwicklung schöpfen können (vgl. Hajszan o.J.):

- Kinder können sich mit der Welt auseinandersetzen.
- Sie lernen neue Sichtweisen kennen und sich in andere hineinzuversetzen.
- Verschiedene Verhaltensweisen im sozialen Kontext werden geübt, wie Kollaboration, Toleranz, Durchsetzungsvermögen, Kompromissfähigkeit sowie in einer Gruppe interagieren und sich integrieren zu können.
- Verarbeitung von Erlebnissen und Überwindung von Ängsten. (Ein Kind, das Angst vor Hunden hat kann selbst zum Hund „werden“).
- Verarbeitung von inneren Konflikten.
- Das Rollenspiel bietet emotionalen, sozialen und kognitiven Anspruch.
- Kinder entwickeln Fähigkeiten zu organisieren, beispielsweise durch das Suchen eines Kompromisses der Mitspieler/innen, um die verschiedenen Ansprüche und Erwartungen zu erfüllen, oder Planung eines Ablaufs sowie durch Besorgen von Requisiten.
- Das Rollenspiel unterstützt die Persönlichkeitsentwicklung.
- Sprache und Ausdrucksfähigkeit werden gezielter. Neue Wörter werden gelernt und es kann eine bessere Artikulation folgen (vgl. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung o.J.).

4.3.4 Bewegungsspiele

Bewegungsspiele reichen von einfachen Fang- und Versteckspielen über komplexe Ballspiele bis hin zu freien Bewegungsimprovisationen. Bekommen Bewegungsspiele einen Wettbewerbscharakter, ist es wichtig zu beachten, dass diese Spiele zuerst eine geregelte Gelegenheit bieten, bestimmte Bedürfnisse auszuleben. So können Einschränkungen und Gefühle über Bewegung ausgeglichen werden. Das Erlebnis der Bewegung und mit anderen in Kontakt zu treten, lässt die Kinder Nähe und Beziehungen spüren. Darüber hinaus können aufgestaute Gefühle wie Frustration, Ärger, Einsamkeit etc. verarbeitet werden. Durch „Aggressionsspiele“ können Aggressionen und Wut abgebaut werden. Aggressionsspiele sind Rauf- und Kampfspiele zum Austoben. Es ist dann ein Spiel, wenn alle Beteiligten sich an die Regeln halten und keine wirkliche Verletzungsgefahr oder die Absicht zu verletzen besteht (vgl. Krenz, A. 2010).

4.3.5 Musikspiele

Musikspiele ermöglichen durch spielerische Auseinandersetzung mit der eigenen Stimme und mit Instrumenten einen aktiven Zugang zu Musik, Sprache und Gesang. Besonders durch das selbstbestimmte Gestalten von Musikerlebnissen entstehen Spielaktionen, bei denen Kinder eigene Stimmungslagen durch Musikgestaltung ausdrücken. In der Musikwissenschaft wird hier vom Zusammentreffen von „inneren und äußeren Tönen“ gesprochen. Dem Musikspiel kann auch das „Tanzspiel“ zugeordnet werden, da Tanz- und Musikspiele oft zusammenhängen. Tanzspiele werden nicht zwingend traditionellen Tänzen gleichgesetzt. Vielmehr haben Kinder viel Freude an einer rhythmischen Bewegung und Körperkontakt mit anderen, sowie an Veränderungen während des Tanzspiels. Beim Tanzspiel kann die Bewegungsgestaltung vorgegeben oder auch frei sein. Bedeutend bleibt jedoch immer die Interaktion von Musik, ihrer Ausdruckskraft, Melodie und

Rhythmus und der eignen Tanzdarstellung (vgl. Krenz, A. 2010).

4.3.6 Finger- und Handpuppenspiel

Das Finger- und Handpuppenspiel ist auch als „kleines Theaterspiel“ bekannt. Dabei können sich Kinder mit verschiedenen Personen identifizieren und sich somit selbst erkennen oder sich auch distanzieren. Kleine Spielszenen mit Fingerpuppen und Handpuppen ermöglichen Kindern eine Stellung zu beziehen, Selbsteinschätzungen und Selbstbeobachtung zu erfahren, als auch über Handlungen und andere Menschen zu reflektieren. Die Puppen ermöglichen ein beziehungsnahe Gespräch und die Interaktion mit den Kindern. Diese Spielform weiterführend, sind dann Marionetten-, Stockpuppen-, Stabpuppen- und Figurenspiel. Hier findet das Spiel jedoch unter bestimmten Konditionen, wie Raum, Bühne und Bühnenbild, Licht, Geräusche, etc. statt (vgl. Krenz, A. 2010).

4.3.7 Theaterspiel

Zum Theaterspiel gehören pantomimisches Spiel, Märchenspiel, Maskenspiel, schwarzes Theater und als komplexeste Form, das Planspiel. Das Theaterspiel bleibt aber nur dann ein Spiel, wenn alle beteiligten Personen das Stück gemeinsam aussuchen und mitbestimmen können (welche Stellen haben Bedeutung für die Akteure, was muss umgeschrieben/ weggestrichen werden, Rollenverteilung wird gemeinsam bestimmt, müssen Rollen weggestrichen/ neue dazugeschrieben werden etc.). Theaterspiele werden durch Ideen der Mitspieler bereichert, also sollen kreative Einfälle mit eingebunden werden. Für Kinder wird das Theaterspiel dann besonders wichtig, wenn sie mit einbezogen werden. Auch in Handwerk, Konstruktion, Bewegung, Tanz, Musik und Produktion ist Einbeziehung der Kinder ein wichtiger Motivationsfaktor (vgl. Krenz, A. 2010).

Fasseing Heim, Pfiffner und Walter- Laager (2017, S. 139ff) beschreiben verschiedene Merkmale des theaterpädagogischen Spiels:

- Gegenwärtigkeit:

Die Kinder konzentrieren sich auf die Situation, die sich jetzt, in diesem Moment abspielt. Vergangene und zukünftige Ereignisse treten in den Hintergrund. Somit kann eine konzentrierte Fokussierung erreicht werden.

- Spaß und Freude am Theaterspielen:

Spaß haben am Spielen, am eigenen Tun, neugierig neue Handlungen ausprobieren fördert eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung. Dem entgegen wirken Angst, Konkurrenz und Bewertungen.

- Voraussetzung für theaterpädagogisches Spielen ist Freiheit und Freiwilligkeit:

Wichtig für die Gruppenleitung theaterpädagogischer Spiele ist es, einen Raum zu schaffen, in dem sich die Teilnehmenden zurückziehen können ohne aus der Gruppe ausgeschlossen zu werden. Trotzdem sollte die leitende Person eine sichere und akzeptierende Umgebung, die zum Mitspielen einlädt, anstreben.

- Der Prozess ist dem Ergebnis übergeordnet:

Wichtiger als das Produkt, sind gemeinsam gemachte Erfahrungen, geteilte Freude und Spaß während des Prozesses.

- Theaterspiel als vorgestellte Wirklichkeit:

Beim Theaterspielen können, im geschützten Rahmen, verschiedene Verhaltens- und Handlungsstrategien ausprobiert werden. Zugleich können erdachte Realitäten und innere Welten befriedigend und sinnvoll erfahren werden, wodurch Selbstvertrauen und Zuversicht in die eigene Selbstwirksamkeit geschöpft werden kann.

- **Gemeinschaft und Interaktion:**
Theaterspielen passiert prinzipiell durch Kooperation und Interaktion innerhalb eines Teams. Nur durch gemeinsames Arbeiten und Spielen können Geschichten weiterentwickelt werden. Dieses gemeinsame Arbeiten an der Geschichte stärkt das Zugehörigkeitsgefühl der Gruppe.
- **Der Mensch stets als Ganzes:**
Theaterpädagogik spricht stets den Mensch in seiner Ganzheit, auf kognitiver, körperlicher, emotionaler Ebene, an und kann somit einen Lernprozess ermöglichen der sich positiv auf die verschiedenen Ebenen auswirkt.
- **Soziales, motorisches und kognitives Lernen sind gleichzeitig möglich:**
Ansprüche die das Theaterspielen an die Teilnehmenden stellt decken sich mit Inhalten des sozialen Lernens. Gleichzeitig werden beispielsweise Mimik, Gestik, Motorik, Sprache, Ästhetik gefördert.
- **Schutz der Imaginität:**
Theaterpädagogik ermöglicht es, den Teilnehmenden ihre innere Welt zu zeigen, sie nach außen zu tragen und sie bewusst sowie aktiv zu ändern oder zu gestalten. Eine vielfältige innere Welt arbeitet dem Sucht- sowie Gewaltverhalten entgegen.
- **Durch Reflexion eine Brücke zur Realität schaffen:**
Reflexionen ermöglichen es, verschiedene Erkenntnisse die durch das Theaterspielen gewonnen werden, in den Alltag mitzunehmen.

4.3.8 Vom Einzelspiel zum Kooperationsspiel

Kinder durchlaufen verschiedene Entwicklungen in ihrem Tun und Spie-

len. Ganz kleine Kinder befinden sich hauptsächlich im Einzelspiel, da sie in ihrem Entwicklungsstand noch nicht bereit sind für komplexere Vorgänge. Unter anderem mangelt es an möglichen Perspektivenwechseln oder sprachlichen Kompetenzen (vgl. Franz 2018, S. 25). Kleine Kinder, bis ins dritte Lebensjahr, spielen durchaus gerne nebeneinander, aber interagieren gar nicht oder wenig miteinander (Parallelspiel). Jedoch besteht durchaus die Möglichkeit, dass sie sich gegenseitig beobachten und andere im eigenen Spiel nachahmen (vgl. Largo 2009, S. 345 f). Das Parallelspiel nimmt bis zum 5. Lebensjahr immer mehr ab und die Kinder verbringen zunehmend mehr Zeit im assoziativen und dann im kooperativen Spiel. Beim assoziativen Spiel gehen die Kinder immer noch dem eigenen Spiel nach, interagieren aber mit den anderen Kindern dabei. Beispielsweise unterhalten sie sich und tauschen Spielzeug miteinander aus. Eine äußerst verflochtene und vielseitige Art des kooperativen Spiels ist das, bereits erwähnte, Rollenspiel (vgl. Höhl, Weigelt 2015, S. 102ff).

4.4 Auswirkungen des Spiels

Beim Spielen machen Kinder die vielfältigsten Erfahrungen. So erwerben sie unter anderem soziale, geistige und sprachliche Fähigkeiten (vgl. Largo 2009, S. 268ff). Die beste Förderung ist es, Kindern ausreichend Zeit und Raum zum Spielen zu geben. Sie gehen dem eigenen Antrieb nach und finden Ideen, die sie gerade für die eigene Entwicklung brauchen. Darüber hinaus lernen sie, wie Dinge funktionieren und welchen Sinn sie haben. Spielend werden motorische Fähigkeiten erprobt, neu erlernt und die Kinder werden dabei auch geschickter (vgl. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung o.J.). Das gemeinsame Spielen ist auch wichtig für die kindliche Entwicklung, da es Verbundenheit und Vertrauen wachsen lässt. Dies schafft die Basis für Beziehungen im sozialen Kontext. Wichtig sind auch Väter oder dementsprechende Vaterfiguren als Spielgefährten, da diese ganz anders spielen als Mütter (vgl. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung o.J.).

Diese Aussage der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, ist jedoch zu hinterfragen. Das Spielverhalten von Männern mit ihren Kindern, kann sich vom Spielverhalten der Mütter mit ihren Kindern unterscheiden. Trotzdem kann hier davon ausgegangen werden, dass dieses Verhalten auf der jeweiligen Sozialisation der Väter beruht. Somit kann sich daraus ergeben, dass diese Aussage Stereotypen widerspiegelt und kein differenzierter Diskurs vonstatten geht. Auch „wie“ Väter oder Mütter mit ihren Kinder spielen hängt von der jeweiligen Sozialisation ab. Hier steht jedoch nicht nur die Sozialisation durch die Erziehungsberechtigten im Vordergrund sondern auch die Sozialisation durch die Gesellschaft. Gesellschaftlich herrschen leider nach wie vor Stereotypen über Buben und Mädchen. Durch diese undifferenzierte Betrachtungsweise, werden Rollenbilder und Stereotypen vervielfältigt. Dies kann sich in weiterer Folge auf das Spielverhalten der Müttern und Vätern gegenüber deren Kinder auswirken. Trotzdem finde ich es wichtig hier zu unterscheiden und keine allgemein gültige Aussage zu treffen. Meiner Meinung nach ist das Eltern – Kindspielverhalten nicht aufgrund des Geschlechts vordefiniert. Vielmehr kommt es hier auf die jeweilige Sozialisation des Elternteils an.

Es ist ebenso wichtig für Kinder, die Erfahrung zu sammeln, allein zu spielen. Im freien, gemeinsamen und selbstständigen Spiel werden Konzentrationsfähigkeit, Selbstständigkeit, und Selbstwertgefühl aufgebaut. Dadurch lernen Kinder Regeln einzuhalten und auch Enttäuschungen sowie Misserfolge auszuhalten. Sie lernen Verantwortung für sich und andere zu übernehmen. Auch die Kreativität und Denkfähigkeit werden gefördert. Weitere lernrelevante Aspekte sind Empathie, Gemeinschaftsgefühl und Konfliktfähigkeit. Das freie Spiel wirkt sich also ganzheitlich positiv auf Körper, Geist und Seele aus (vgl. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung o.J.). Lediglich Kinder, die sich geborgen und wohl fühlen, spielen. Hat ein Kind keine Spiellust, ist das ein ernst zu nehmendes Zeichen, dass bei diesem Kind psychisch oder physisch ein Ungleichgewicht besteht. Beim Spielen gibt sich der Ent-

wicklungsstand des Kindes zuerkennen (dazu gehören z.B. Motorik, Sprache und Sozialverhalten). Das Spielverhalten ist universal. Überall auf der Welt spielen Kinder. Die genannten Verhaltensweisen lassen sich auch überall finden. Die Art und Weise wie das Spielverhalten dargestellt wird, ist jedoch überaus unterschiedlich und vielfältig, da das Spielen an die Kultur und den Zeitgeist gebunden ist. Das Kind bestimmt das eigene Spiel. Damit sich überhaupt das Interesse, die Motivation sowie Phantasie des Kindes entfalten können, braucht das Kind die Kontrolle über die eigene Aktivität. Kinder haben ein natürliches und angeborenes Interesse am Spiel. Das heißt für Erwachsene, die Kinder so spielen zu lassen, wie diese das wollen und sie dabei nicht auszubessern. Wie überaus wichtig die Eigenkontrolle und Selbstbestimmung beim Spielen ist, verdeutlicht eine Studie von Watson. Bei dieser Studie hängten Watson und sein Team 8 Wochen alten Babys ein Mobile, für 10 Minuten, über die Betten. Gruppe A bekam ein normales Mobile. Gruppe B bekam ein Mobile, welches jede Minute kurze Drehbewegungen ausführte. Die Gruppe C bekam ein Mobile, das mit Drucksensoren verbunden war. Diese Sensoren waren in die Kopfpolster der Säuglinge eingenäht. Die Kopfbewegungen der Babys führten über die Drucksensoren zu einer Drehbewegung des Mobiles. Nach 3 Wochen zeigten sich deutliche Unterschiede. Gruppe A und B verloren nach einigen Tagen bereits das Interesse am Mobile. Auch die Kopfbewegungen der Säuglinge dieser beider Gruppen blieben unverändert. Gruppe C jedoch lernte nach wenigen Tagen bereits, dass sie das Mobile beeinflussen konnten, daher nahmen auch die Kopfbewegungen deutlich zu. Sogar das Interesse am Mobile stieg stetig. Die dritte, wichtige Beobachtung war, dass die Kinder der Gruppe C mehr lächelten, plauderten und lebendigere Gesichtsausdrücke zeigten (vgl. Largo 2009, 272ff). Diamond, Barnett, Thomas und Munro (2007, S.1387f) setzen sich in einer weiteren Studie mit den Auswirkungen des Spiels auseinander. In dieser Studie verwendeten sie das Spiel als eine Methode (Tool) zur Verbesserung der exekutiven Funktionen und in weiterer Fol-

ge der kognitiven Fähigkeiten. Ungenügend ausgeprägte Exekutivfunktionen können ADHS, Burnout der Lehrer/-innen, Drogenkonsum, Schulabbruch und Kriminalität zur Folge haben. Diamond et al (2007, S.1387f) konnten durch die Studie bestätigen, dass Spiel positive Auswirkungen auf die exekutiven Funktionen der Kinder hat. Weitere positive Nebeneffekte der Tools (Spiel) dieser Studie waren die niedrigen Kosten und einfache Umsetzung. Auch das Zentrum für Neurowissenschaften und Lernen an der Universität Ulm entwickelte ein Konzept für die Förderung, im Kindergarten, der sozial- emotionalen Kompetenzen durch die Steigerung der Selbstregulation und Perspektivenwechsel. Darin bilden die exekutiven Funktionen den Kern, und umschließen, über das Arbeitsgedächtnis, die Selbstregulation und die kognitive Flexibilität, Inhalte wie Frustrationstoleranz, Problemlösen, Handlungen zu reflektieren, Aufmerksamkeit zu steuern oder Prioritäten zu setzen, welche letztendlich in sozial- emotionaler Kompetenz münden (vgl. Deffner 2019, S. 3ff).

Für den Perspektivenwechsel, welcher auch dazu beiträgt, die eben genannten sozial- emotionalen Kompetenzen zu stärken, eignen sich insbesondere die Möglichkeiten des Rollenspiels.

4.4.1 Auswirkungen des Spiels auf die soziale Entwicklung der Kinder

Kinder durchlaufen in ihrer Entwicklung verschiedene Phasen und werden im Zuge dessen von einem abhängigen zu einem selbstständigen Wesen. Kinder müssen sich dafür wichtige Fähigkeiten aneignen, wie motorische Fähigkeiten oder Exploration. Diese können effektiv durch spielende Tätigkeiten erlernt werden. Wenn darüber hinaus das intrinsische Bedürfnis der Kinder einbezogen wird, sollte Lernen sogar durch Spielen geschehen, denn das Spiel bietet die beste Lernmöglichkeit für Kinder. Expertinnen und Experten sowie international betrachtete Lehrpläne sehen die Einbindung des Spiels in die Schule und Bildung als

signifikant. Das Spielen ist zentral für eine ganzheitliche Entwicklung der Kinder. Das malaysische Bildungsministerium befürwortet den Zugang zum Lernen durch Spielen und empfiehlt die Lernform Spiel in den Schulunterricht einzubauen. Immer wieder betonen Experten die wichtigen Funktionen, die durch das Spiel erlernt werden können, wie zum Beispiel soziale Interaktionen und kommunikative Fähigkeiten. Kinder und Spiel sind unzertrennlich und sie haben ebenso ein Recht darauf. Um eine völlige sowie ganzheitliche Potentialentfaltung zu ermöglichen, übernimmt das Spiel eine essenzielle Rolle. Das Spiel trägt zu der Reifung und Entfaltung der kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklung bei. Soziale Entwicklung kann durch soziale Interaktion mit Freunden und Erwachsenen geschehen. Dies kann durch Spiel aber auch Exploration geschehen. Das Lernen und Unterrichten mittels spielerischer Tätigkeiten erlaubt den Kindern also eine Vielfalt an positiven und sinnvollen Lernmöglichkeiten. Sie können somit Kooperation und soziale Verhaltensweisen lernen. Die soziale Kompetenz der Kinder erhöht sich somit auch, da so die Emotionsregulation gewährleistet werden kann. Einige Studien zeigten eine Problematik bei der Integration vom Spiel in den Unterricht. Das Beispiel von Malaysia macht dies deutlich: es wird zwar von dem Bildungsministerium empfohlen Spiel als Lernform im Unterricht zu verwenden jedoch sind die wissensbezogenen Ansprüche und der Leistungsdruck seitens der Schule sowie der Eltern sehr hoch. Fachliches Wissen und hohe Testergebnisse werden von Erziehungsberechtigten und Schule also gefordert. Das wiederum führt dazu, dass sich die Lehrpersonen diesem Druck beugen, beim sachbezogenen Lernen bleiben und in den Unterricht keine Spielesequenzen einbauen (vgl. Rauf & Bakar 2019, S. 2640ff).

Auch in Österreich kann aufgrund der Pisastudie dieser Rückschluss gezogen werden. Es geht vordergründig nicht darum den Kindern soziale Kompetenzen beizubringen, sondern es wird auf messbare Ergebnisse hingesteuert.

Ebenso sehen einige Eltern nicht die Notwendigkeit im Unterricht zu spielen. Den Aussagen der Erziehungsberechtigten zufolge ist die Schule für das Lernen und nicht fürs Spielen zuständig. Für den sozialen Kontext ist Spiel wichtig, denn dadurch können Kinder Beziehungen und Vertrauen entwickeln und langanhaltende Freundschaften bilden. Durch das Spielen nehmen Kreativität, Imagination, Kommunikationskompetenz der Kinder zu. Im Spiel können sie die Gefühle der anderen und verschiedene Perspektiven wahrnehmen. Das Bewusstsein und Bewusstwerden von Emotionen der anderen hilft der Entwicklung der Empathie und prosozialen Verhaltensweisen. Kinder, die über gut ausgeprägte soziale Fähigkeiten verfügen, können sich leichter anpassen und sind zufriedener. Im Erwachsenenalter sind die *social skills* wieder für die Anpassungsfähigkeit an verschiedene Situationen grundlegend. Erwachsene, Gemeinden und Institutionen können zum spielerischen Lernen beitragen, indem sie betreffende Ressourcen, beispielsweise in Büchereien, Spielplätzen oder Gemeindezentren zur Verfügung stellen. Spiel hat einen großen Einfluss auf die soziale sowie kognitive Entfaltung der Kinder und ist somit auch entscheidend für eine gesunde soziale Entwicklung. Haben Kinder weniger Möglichkeiten zu spielen, treten vermehrt soziale Probleme auf. In Bezug auf die soziale Entwicklung ermöglicht das Spiel den Kindern ganzheitlich zu lernen, aber auch Verbundenheit zu erfahren und mit anderen in Kontakt zu treten. Kinder, die spielen, können die eigenen Impulse gut kontrollieren, sind kooperativ, freundlich, rücksichtsvoll und weisen eine größere Sozialkompetenz auf. Sie haben außerdem ein angemessenes Sozialverhalten und eine höhere Wahrscheinlichkeit in Kontakt mit anderen zu treten auf. Im Kontrast dazu befinden sich Kinder, die unter Druck stehen, gute schulische Leistungen erbringen zu müssen. Ihnen entgehen die vielen Möglichkeiten des Spielens. Sie weisen außerdem eine höhere Wahrscheinlichkeit auf, häufig Computer oder Ähnliches zu spielen. Das multimediale Spielverhalten kann negative, aber auch positive Auswirkungen haben. Da mittlerweile Videospiele etc. unvermeidbar

sind, ist es wichtig einen positiven und wertvollen Umgang mit dieser Art des Spielens und den daraus gewonnenen Lernerfahrungen zu schaffen. Technologische Werkzeuge können kindliche Entwicklungen, wie Kooperation und soziale Fähigkeiten, begünstigen. Geschieht Lernen durch Spielen, passiert dies häufig in einer aktiven Interaktion der Kinder und Gleichaltrigen. Wieder wird betont welche große Lernmöglichkeiten das Rollenspiel zur sozialen und emotionalen Entwicklung beiträgt. Auch das freie Spiel ist für die Entwicklung der sozialen Kompetenz von Vorteil. Dazu kann beispielsweise ebenso das Rollenspiel gezählt werden. Es bietet Möglichkeiten Probleme oder Konflikte zu lösen. Kinder lernen impulsives Verhalten für einen bestimmten Zweck zu unterdrücken, Gefühle ausdrücken zu können, sich an Regeln zu halten sowie einen mitfühlenden Umgang den Mitspielenden entgegenzubringen. Diese Argumentation zeigt, dass Spiel offensichtlich zur Verbesserung der sozialen Entwicklung beiträgt. Es leistet jedoch in vielen anderen Bereichen einen großen Beitrag und unterstützt Kinder somit holistisch: körperlich, kognitiv, sozial und emotional. Dies wird auch von vielen Studien bestätigt. Wird dieses Wissen oder wird die Methode des Spiels von pädagogischen Institutionen in den Alltag eingebettet, ist das Lernen effektiver, lustvoller motivierender und bezieht sich nicht lediglich auf akademisches, sondern auch auf weitreichendes, ganzheitliches Lernen (vgl. Rauf & Bakar 2019, S. 2640ff).

4.5 Spielzeug, Spielkameradinnen und Spielkameraden

Im deutschsprachigen Raum werden jährlich mehrere Milliarden Euro für Spielsachen ausgegeben. Die Eltern wollen und hoffen oft, dass diese Gegenstände, die Kinder in der eigenen Entwicklung unterstützen und fördern. Kinder brauchen Gegenstände und Spielsachen, die sie in ihrer Entwicklung weiterbringen und dementsprechend für ihren jetzigen Entwicklungsstand angemessen sind. Spielzeug allein reicht jedoch nie für eine gute Entwicklung aus. Viel wichtiger und nährreicher sind Er-

fahrungen, die sie sammeln können und die Tätigkeit des Spielens mit anderen Kindern. Im Spiel verinnerlichen sie die gemachten Erfahrungen und Erlebnisse. Also sind Erfahrungen eine äußerst wichtige Grundvoraussetzung, um Kindern das Spielen überhaupt zu ermöglichen. Je mehr und vielfältiger diese Erfahrungen sind, desto facettenreicher und „besser“ kann ein Kind spielen. Erwachsene sollten im Regelfall nicht ständige Spielpartner für Kinder sein. Die Aufgabe der Erwachsenen ist es viel eher, den Kindern Erlebnisse zu ermöglichen und Vorbild zu sein. Das heißt, im besten Fall werden Kinder häufig in Tätigkeiten und Unternehmungen mit einbezogen. Sie können auf jeden Fall allein spielen, jedoch nicht nur ausschließlich. Meistens sollten sie mit anderen Kindern spielen und manchmal allein. Beim Spielverhalten von Mädchen und Buben gibt es definitiv Unterschiede die im nächsten Kapitel näher erörtert werden. Es ist jedoch nicht nur die geschlechtsspezifische Veranlagung, welche die Art des Spiels festlegt. Ebenso beeinflussen individuelle Vorlieben, unterschiedliche Erfahrungen und Vorbilder das Spielverhalten. Auch gleichaltrige und gleichgeschlechtliche Kinder spielen unterschiedlich (vgl. Largo 2009, S. 253ff).

4.5.1 Geschlechterspezifische Unterschiede

Grundsätzlich gibt es geschlechterspezifische Unterschiede im Spiel. Während Buben beispielsweise mehr Zeit mit Raufspielen verbringen, spielen Mädchen oft komplexere Fantasienspiele. Mädchen wenden sich in ihren Fantasienspielen oft häuslichen Inhalten zu, während Buben mehr Aggressivität und Action in Fantasienspielen thematisieren. Buben konzentrieren sich auch mehr auf Bewegungsspiele als Mädchen. Dies hat in der Entwicklung der Grobmotorik Auswirkungen: während bei Mädchen mit zunehmendem Alter grobmotorische Tätigkeiten seltener werden, nehmen sie bei Buben zu. Auch bei der Exploration können genderspezifische Unterschiede festgestellt werden. Mädchen warten eher ab. Buben untersuchen schneller, gehen schneller auf Objekte zu, fürchten sich weniger und spielen komplexer mit konstruktiven Materia-

lien wie zum Beispiel Bauklötzen. Auch die Spielsachenwahl ist oft gender-typisch. 5-jährige Mädchen wählen öfter Puppenhäuser und Puppen. Gleichaltrige Buben spielen eher mit Autos. Ähnliches Verhalten konnte auch bei einer Affenart, den Meerkatzen, beobachtet werden. Männliche Meerkatzen spielen im Vergleich nur die Hälfte der Zeit mit Puppen und Kochutensilien. Umgekehrt spielen weibliche Meerkatzen im Vergleich zu den männlichen nur halb so lang mit Bällen und Autos. Bei Spielfiguren favorisieren Buben *Actionfiguren* und Monsterfiguren. Mädchen favorisieren wiederum Barbiepuppen und Puppen. Genderspezifische Unterschiede lassen sich jedoch nicht nur im Kindesalter finden, sondern auch im Erwachsenenalter. Mütter und Väter spielen unterschiedlich mit den eigenen Kindern. Mütter regen Buben visuell und körperlich mehr an, während sie sich auf Mädchen verstärkt verbal konzentrieren. Indes spielen Väter intensiver mit ihren Söhnen und beobachten sie beim Spiel konzentrierter. In den ersten Lebensjahren bevorzugen Väter körperliche Spielen wie Raufspiele oder Hochwerfen. Hier sind sie bei Mädchen jedoch vorsichtiger. Mütter widmen sich meistens länger dem gemeinsamen Spielen. Sie konzentrieren sich beim Spiel mehr auf Spielzeug. Sie zeigen außerdem im Vergleich zu Vätern mehr Interaktion mit den Kindern und sind emotionsbetonter. Darüber hinaus akzeptieren Eltern, besonders Väter eher den Umgang mit gender-typischem Spielzeug. Mädchen und Buben spielen auch häufiger mit gleichgeschlechtlichen Spielpartnerinnen und Spielpartnern (vgl. Hauser 2016, S. 51ff).

Forschungen, wie eben von Hauser (2016) beschrieben, verstärken oft die stereotypen Vorstellungen. Eine differenziertere Betrachtung dieser Thematik bietet die Genderliteratur. Hier kommt also der Begriff des Gender Mainstreamings zum Ausdruck. Gender Mainstreaming ist in der Pädagogik und Politik kein neuer Ausdruck. Vielmehr wurde bereits 1995 auf der Weltfrauenkonferenz beschlossen, dass Gender Mainstreaming für alle Regierungen und Organisationen dieser Welt Gültigkeit besitzt (vgl. Rohrman 2005). Was hat Gender

Mainstreaming nun mit den Geschlechterspezifischen Unterschieden zu tun? Es geht darum, dass Geschlechterrollen aufgebrochen und überdacht werden sollen. Das Biologische Geschlecht ist dabei nicht beeinflussbar, trotzdem kann die kulturell bedingte Geschlechterrollenverteilung beeinflusst werden (vgl. Blank-Mathieu 2005). In der Beeinflussung von Geschlechterrollen geht es dabei nicht um das eine oder das andere Geschlecht als besser oder schlechter zu stellen. Es geht darum Geschlechtsbedürfnisse anzuerkennen und Stereotypen nicht als Axiom der Entwicklungspsychologie anzusehen. Erfahrungen im Umgang mit Mädchen und Jungen sollen differenziert und anerkannt werden (vgl. Niesel 2001). Wenn die Thesen von Hauser und Gendermainstreaming verbunden werden, so kann gesagt werden, dass im Spiel durchaus geschlechterspezifische Unterschiede zwischen Mädchen und Buben im Spiel bestehen. Vor allem ist dies auf die Spielart und die Wahl des Spielzeug zurückzuführen. Trotzdem besagt die Wahl des Spielzeugs und was gespielt wird nichts darüber aus, wie in einem pädagogischen Setting damit umgegangen werden kann. Wenn ein Angebot herrscht welches die Bedürfnisse beider biologischen Geschlechter befriedigt und nicht zur Versteifung von Stereotypen beigetragen, wäre das eine Form des Gender Mainstreamings. Ein Beispiel dafür, ist der Kindergarten in der Dadlergasse in Wien in dem Gendermainstreaming gelebt wird. Hier werden zwar geschlechtsspezifische Spielzeuge zur Verfügung gestellt, jedoch ist das Setting möglichst neutral gehalten um keine Stereotypen zu verfestigen. Ein Beispiel für die Verfestigung von Stereotypen wäre etwa die Puppenküche in einer Rosa Spielecke und das Piratenschiff in einer hellblauen Spielecke. Vielmehr geht es darum ein Setting zu schaffen in dem sich Kinder ausprobieren und sich selbst explorieren können (vgl. Mittendorfer 2018). Im Bereich der Rollenklischees können Rollenspiele sehr viel bewirken.

5. Qualitative empirische Forschung

Der letzte Teil dieser Arbeit enthält die von mir durchgeführten Erhebungen. Als erstes wird hier kurz die Methodik der Erhebungen näher definiert und auf die theaterpädagogischen Spielimpulse eingegangen. Die erste Erhebung ist ein theaterpädagogisches Projekt in einer Volksschule. Die daraus gewonnenen Daten, sind hierbei durch eine geführte Reflexion sowie Interview mit der Projektleitenden erhoben worden. Der zweite Teil der Erhebungen besteht aus einem Interview mit einer Elementarpädagogin die ihren Fokus in der Arbeit mit Kindern auf die Methode des Jeux Dramatiques legt. Auch hier werden Überschneidungen deutlich die bereits literarisch bearbeitet wurden.

5.1 Methodik

Im empirischen Teil meiner Arbeit beschäftige ich mich mit der Forschungsfrage: „Welche sozialen Fähigkeiten können Kinder durch theaterpädagogische Spielimpulse lernen?“.

Wie sich aus der Literaturarbeit bereits herausgestellt hat, stelle ich die nachfolgenden Hypothesen und mögliche Antworten auf die Forschungsfrage auf.

Theaterpädagogische Spielimpulse:

- stärken die Teamfähigkeit, Gemeinsamkeit, Kameradschaft und begünstigen somit die Gruppendynamik (vgl. Petillon 1993, S. 28ff).
- haben positive Auswirkungen auf Klassengemeinschaft und Lernverhalten der Kinder (vgl. Fasseing Heim, Pfiffner & Walter-Laager 2017, S. 14ff | vgl. Oelkers & Prior 1982, S. 124).
- fördern Empathie (vgl. Felder et al 2019, S. 14f).
- fördern Kooperationsbereitschaft (Keller & Hafner 1999, S. 9f).

- fördern Kommunikationsfähigkeit (Keller & Hafner 1999, S. 9f).
- stärken das Selbstbewusstsein (vgl. Felder et al 2019, S. 56ff).

Die Chancen der theaterpädagogischen Spielimpulse bieten ein noch viel größeres Spektrum als die eben aufgestellten Hypothesen, welche in keinerlei Hinsicht vollständig ausgeführt sind. Es handelt sich hierbei um Fähigkeiten, die jahrelange, empirische Datenerhebung benötigen, um möglicherweise eine gesicherte und umfassendere Antwort geben zu können.

Die geführten leitfadengestützte offenen Interviews beruhen auf der Vorgehensweise nach Mayring (2002). Es wurden für die einzelnen Interviews ein Leitfaden erstellt, der sich an das System des problemzentrierten Interviews orientiert. Der Leitfaden, innerhalb des problemzentriertes Interviews, besteht aus Sondierungs- und Leitfragen. Sondierungsfragen sind in dieser Form des Interviews dazu da um eine Vertrauensbasis zwischen der interviewten Person und der interviewenden Person herzustellen. Die Leitfragen gehen auf die eigentliche Problemstellung ein (vgl. Mayring 2002, S. 70). Die Sondierungsfragen wurden in den nachfolgenden Interviews jedoch weggelassen, da zu den beiden interviewten Personen schon ein Vertrauensverhältnis besteht. Die Auswertung der geführten Interviews wird anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse vollzogen. Die qualitative Inhaltsanalyse besteht dabei aus der Bildung von Kategorien, die für die Forschung notwendig sind (vgl. Mayring 2002, 114ff). In dieser Arbeit wird mit einer tabellari-schen Aufstellung, einer Matrix, gearbeitet um die qualitative Inhaltsanalyse zu vollziehen, welche im Anhang zu finden ist. Bei der tabellari-schen Aufstellung liegt der Fokus auf den sozialen Kompetenzen der vorhin aufgestellten Hypothesen: Teamfähigkeit, Empathie, Kommunikationsfähigkeit und Selbstbewusstsein. Die eben genannten Kriterien benötigen einer Klärung und Definition um Objektivität zu gewährleisten. In Hinblick auf die Teamfähigkeit erachte ich es als wichtig zu definieren, welche Faktoren ich unter Teamfähigkeit verstehe und wie diese in den Interviews erhoben wurden. Teamfähig zu sein bedeutet, dass in

der Arbeit innerhalb der Gruppe eine gewisse Offenheit gegenüber den anderen teilnehmenden Personen und des Inhaltes des jeweiligen Spiels gegeben sein sollte. Ein weiterer Teil der Fähigkeit im Team zu agieren stellt für mich der Part der aktiven Teilhabe am Gruppengeschehen und am Spiel dar. Diese aktive Teilhabe ist notwendig um ein Teil der Gruppe zu werden. Innerhalb dieser Prozesse erscheint es mir als wichtig, eine Kompromissbereitschaft und Kooperationsbereitschaft an den Tag zu legen. Durch die Auswertung der Interviews, möchte ich herausfinden ob sich theaterpädagogisches Spiel in der Praxis mit den Aussagen der Literatur deckt. Der Punkt der Empathie spielt in der Teamfähigkeit eine wesentliche Rolle. Jedoch erachte ich diesen auch als einzelnen wichtigen Punkt innerhalb der sozialen Kompetenzen. Empathie stellt, für mich, die Fähigkeit dar sich in andere Menschen hineinzusetzen und an deren Gefühlswelt Teilhabe zu zeigen. Dadurch können die eigenen Sichtweisen auf Probleme und die eigene Gefühlswelt verändert und gestärkt werden. Auch ist es wichtig eine Offenheit gegenüber anderen Menschen an den Tag zu legen. Dies kann meiner Meinung nach mit der Hilfe durch theaterpädagogisches Spiel gefördert werden. Die Empathie, wie auch die Teamfähigkeit werden in den Interviews erwähnt und im Folgenden mit der Literatur verglichen. Ein weiterer Teil der Hypothesen stellt die Kommunikationsfähigkeit dar. Diese beinhaltet die Fähigkeit zuzuhören, Gestiken und Mimiken zu interpretieren und auf diese adäquat zu reagieren. Auch hier geht es, wie bei der Teamfähigkeit und bei der Empathie, darum mit anderen Menschen in Kontakt zu treten. Der letzte Punkt auf den ich gezielt schaue, ist der Punkt des Selbstbewusstseins und wie dieses durch theaterpädagogisches Spiel gefördert werden kann. Zu den Kriterien die ausschlaggebend für ein gesundes Selbstbewusstsein sind gehören Selbstachtung, Selbstwert und Mut zeigen zu können. Mut zeigen bedeutet aber nicht nur sich anderen gegenüber zu stellen und die eigene Person zu vertreten, vielmehr zähle ich darunter auch:

- Mut zur Hässlichkeit

- Mut auf Ablehnung stoßen zu können
- Den Mut zu haben sich selbst zu schätzen und mit sich selbst gut umzugehen.

Auch hier wird in der Auswertung der Interviews ein Blick darauf geworfen, wie sich die angewandten Spiele und Aussagen der interviewten Personen mit der Literatur decken und wie diese im pädagogischen Kontext Halt finden um eine Veränderung in den jeweiligen Punkten zu erkennen.

5.2 Ablauf

Im Folgenden beschreibe ich den Ablauf der Datenerhebung. Der erste Teil der Forschung ist das Projekt „Theaterpädagogische Spielimpulse im Schulalltag der Volksschule“. Das Projekt wurde von einer Volksschullehrerin durchgeführt. Im Anschluss gaben mir ihre Beobachtungen sowie ein Interview Aufschluss und Informationen über das Projekt und den daraus gewonnenen Erkenntnissen. Der zweite Teil der Forschung ist ein Interview mit einer ausgebildeten Jeux Dramatiques Spielleiterin. Ich befragte die Expertin in einem Interview zu ihren Erfahrungen mit der Methode des theaterpädagogischen Spielens im elementarpädagogischen Bereich.

5.2.1 Forschung Teil 1: Theaterpädagogische Spielimpulse im Schulalltag der Volksschule

Die Klassenlehrerin einer 3. Schulstufe (Volksschule) bekam eine von mir vorbereitete Sammlung mit theaterpädagogischen Spielimpulsen, die sie im Schulalltag unterbringen sollte. In den Vorbesprechungen erklärte ich die Umsetzung der Spiele. Nach jedem umgesetzten Spielimpuls besprach die Lehrerin diese anschließend mit mir. Dieses Projekt lief über einige Wochen und jede Woche wurde eine Einheit durchgeführt. Insgesamt wurden fünf Spieleinheiten in den Schulalltag

eingebettet. Die Spiele sollten sich unkompliziert integrieren lassen, das heißt, ohne die Räumlichkeiten verlassen zu müssen, ohne das Klassenzimmer umzustellen und es sollten keine außergewöhnlichen Requisiten benötigt werden. Deshalb ist die Entscheidung auf folgende Spielimpulse gefallen: Memory, Muster bauen, Geräuschkulisse, Geschichte im Kreis und Hot Seat. Im Anhang befindet sich eine kurze Beschreibung dieser Spiele. Nach Abschluss des gesamten Projektes beantwortete sie mir im Interview Fragen zu den gemachten Erfahrungen sowie Beobachtungen. Dieses Interview ist ebenfalls im Anhang zu finden.

5.2.2 Forschung Teil 2: Interview mit einer Expertin

Ich führte mit einer Elementarpädagogin ein Interview. Sie hat eine Ausbildung zu Jeux Dramatiques gemacht und wendet diese Methode im Kindergarten an. Sie schilderte mir ihre Erfahrungen und Beobachtungen. Ich habe Jeux Dramatiques gewählt weil ich diese Methode als wichtig und bedeutsam für das soziale Lernen erachte. Der Bereich des Kindergartens weist einen offeneren Rahmen als die Schule auf. Somit sind die Bedingungen die in Schulen und Kindergärten herrschen unterschiedlich. Im Rahmen der Elementarpädagogik lässt sich die Methode des Jeux Dramatiques anders umsetzen als im schulischen Kontext. Auch in Bezug auf soziales Lernen ist die Vorstufe der Schule, also der Kindergarten, ein Ort an dem Sozialisation in erheblichem Maße stattfindet. Daher finde ich es wichtig in dieser Arbeit auch die Elementarpädagogik zu beleuchten und diese in meine Forschung einfließen zu lassen.

5.3 Aussagen

Im kommenden Kapitel werden entsprechende Ergebnisse und Aussagen zusammengefasst welche aus den Interviews hervorgehen. Die Transkripte der Interviews befinden sich im Anhang.

5.3.1 Aussagen: Forschung Teil 1

Die Erfahrungen und Antworten der Klassenlehrerin zu diesem Projekt und den theaterpädagogischen Spielimpulsen waren durchwegs sehr positiv. Sie konnte feststellen, dass die Kinder freiwillig und sehr motiviert bei den Spieleinheiten teilnahmen. Des Weiteren konnte sie erkennen, dass die Übungen eine positive Auswirkung auf die Klassenatmosphäre hatten. In dieser Klasse hat ein Kind die Rolle der Außenseiterin. Oft gibt es Schwierigkeiten und Reibereien mit diesem Mädchen und der gesamten Klasse. Besonders die Übung *Geschichte im Kreis* hatte eine begünstigende Wirkung im Bezug auf die Klassengemeinschaft und Dynamik. Das gemeinsame Lachen während dieser Übung, ließ das Mädchen Anerkennung und Zuneigung erfahren. Auch die Klasse konnte das Mädchen mit einem anderen Blickwinkel sehen als ein lustiges Mädchen, das nicht ausgelacht wird, sondern mit dem mitgelacht wird. Dies wiederum begünstigte die Konzentration und in weiterer Folge das Lernen der Kinder. Sie betonte abermals, dass diese Spiele dem Leistungsdruck, der sehr oft in der Schule gegenwärtig ist, entgegenwirkten. Die Klassenlehrerin sagte aus, dass die Kinder Lerninhalte auf spielerische Art und Weise übten und festigten, ohne zu merken, dass sie lernten. Sie bezeichnete dies als Art eines ganzheitlichen Lernens. Einige Kinder überraschten die Lehrerin sehr: ein Schüler, der laut Klassenlehrerin ein „Problemkind“ ist und eine ADHS Diagnose hat, blühte regelrecht auf. Der Bub konnte sich hineinleben und war mit voller Konzentration bei den Übungen dabei. Er konnte der Lehrerin sowie den Kindern zeigen, dass auch er eine gute Leistung erbringen kann. Er brillierte sogar in der Übung Hot Seat mit den „besten“

Fragen und Antworten und bekam somit auch seine eigene Leistung bestätigt. Auch das stärkte die Klassengemeinschaft. Sie nahm sich nach dem Projekt vor, häufiger Spielimpulse, die das soziale Lernen unterstützen, einzubauen und nannte die Klassengemeinschaft und den Zusammenhalt als Grundbaustein für inhaltliches Lernen.

5.3.2 Aussagen: Forschung Teil 2

Ich führte mit einer ausgebildeten Jeux Dramatiques Spielleiterin ein Interview. Sie ist im elementarpädagogischen Bereich als Gruppenleiterin eines Kindergartens tätig und wendete diese Methode seit einigen Jahren in ihrer Gruppe an. Zu Beginn schilderte sie mir die Ziele des Jeux Dramatiques, unter anderem sind das soziale Zielsetzungen, Erfahrungen zu machen, Persönlichkeitsentwicklung, Förderung kommunikativer Kompetenzen aber auch inhaltliches Lernen wie etwa die Entstehung eines Pullovers. Diese Inhalte können durch diese Methode spielerisch erfahren werden. Jeux Dramatiques muss nicht regelmäßig eingesetzt werden, um eine Wirkung zu haben. Bei der Jeux Dramatiques Expertin stehen soziale Kompetenzen im Vordergrund. Ihre Zielsetzung richtet sich ausschließlich auf soziale Lernziele, ganz genau formuliert konzentriert sie sich auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder. Denn „[d]as Um und Auf ist das Soziale, dann geht das restliche Lernen viel leichter oder fast von selbst“. Wir besprechen auch das Sterben. Denn bei dieser Methode geht es thematisch oft um das Sterben. Sie sagt, dass das Sterben ein dauerndes Thema von den Kindern ist und diese ganz oft im Spiel sterben. Denn zu sterben, bedeutet auch Entwicklung. Bei den Kindern symbolisiert das Sterben ebenfalls eine Entwicklung und deutet darauf hin, dass Kinder bestimmte Themen, Inhalte, Dinge nicht mehr benötigen. Die Expertin berichtet außerdem, dass dieses Kindergartenjahr im Herbst sehr aggressionsgeladen startete. Die Raufereien und Rangeleien der Kinder waren sehr von Wut und Verletzungsbereitschaft gekennzeichnet. Sie erzählt, dass bereits eine Einheit mit Augenmerk auf die Stoppregeln, eine Grundregel des

Jeux Dramatiques, Wirkung zeigte. Nach dieser Einheit hatte sie nicht mehr mit der Streitlust ihrer Gruppe zu „kämpfen“. Die andere Gruppe hatte das gleiche Problem. Diese wendeten jedoch die Jeux Dramatiques Methode nicht an und mussten sich bis Weihnachten mit heftigen Kämpfen und Streitigkeiten beschäftigen. Zusätzlich vermerkte die Expertin, zeigt sich durch die Stoppregel, eine größere Bereitschaft das Gegenüber zu achten. Ebenso lassen sich Zeitpunkte von Entwicklungsschritten durch diese Methode gezielt erkennen. Die Jeux Dramatiques Regeln werden im Folgenden kurz beschrieben.

- Die oben erwähnten Stoppregeln: ich achte die anderen genauso wie mich selbst. Es dürfen keine Grenzüberschreitungen passieren. Ich darf aus der Rolle aus dem Spiel aussteigen.
- Es gibt keine gesprochene (Menschen-) Sprache.
- Es ist alles spielbar: Menschen, Objekt, Gefühl etc.
- Zu einem bestimmten Thema werden Rollen frei gewählt. Man kann keine Rollen verteilen oder einteilen.
- Bei der Nachbesprechung bleibt man noch im Spiel und spricht das Gegenüber in der jeweiligen Rolle an.
- Spielwünsche von anderen müssen respektiert werden.
- Es gibt kein richtig und kein falsch.
- Jeder ist für sich selbst verantwortlich. Die Spielleitung hat die Verantwortung, dass die Spielenden unversehrt aus dem Spiel rausgehen.

Welchen Einfluss das soziale Lernen hat und welche Beobachtungen die sozialen Kompetenzen umfassen, beschreibt die Expertin. Anhand ihrer Person kann sie sagen, dass sie durch das Spielen viele Erfahrungen gesammelt hat. Dieser Erfahrungsschatz und Perspektivenwechsel ermöglicht ihr, ein weiteres Spektrum an Empathie Einfühlungsvermögen. Als Spielleiterin kann sie beispielsweise erkennen, welche sozialen Konstellationen in der Gruppe bestehen. Im Spiel kann unter anderem auch Mobbing sichtbar gemacht werden. Es kann auch festgestellt werden von welcher Person das Mobbing ausgeht. Als

Spielleitung kann man erkennen, ob Kinder Verantwortung übernehmen können. Verantwortung zu übernehmen können die Kinder durch das Spielen lernen. Die Erfahrungen und Äußerungen der Kinder, bezüglich Jeux Dramatiques, beschreibt die Expertin als facettenreich und unterschiedlich. Die Nachbesprechung bezeichnete sie als den schwierigsten Punkt. Die Kinder konnten, abhängig vom Entwicklungsstand teilweise bereits sehr gut reflektieren. Durch ihre Aussagen machte sich bemerkbar, dass die Kinder bestimmte Erfahrungen im Spiel machen können wie beispielsweise Verantwortung zu übernehmen oder die eigene Wirksamkeit zu erkennen. Die Kinder beschrieb sie darüber hinaus als sehr bereit und motiviert mitzuspielen, da sie in diesem Alter ein intrinsisches Bedürfnis nach Spielen haben.

5.3.3 Zusammenfassung

Die Aussagen der Pädagoginnen zeigten auf, dass theaterpädagogische Spiele:

- Spaß machen
- motivieren
- positive Einstellungen und positives Klassenklima schaffen können
- Perspektivenwechsel ermöglichen
- soziale Kompetenzen fördern (Selbstbewusstsein, Einfühlungsvermögen, emotionale Intelligenz, Umgangsformen, Eigenverantwortung, Lernbereitschaft)
- Persönlichkeitsentwicklung zum Ziel haben
- Entwicklung fördern
- Situationen deeskalieren können

Diese Eigenschaften werden, wie zuvor schon erwähnt, folgend durch die qualitative Inhaltsanalyse in 5 Kriterien zusammengefasst. Die Kriterien sind: Teamfähigkeit, Empathie, Kooperationsbereitschaft, Selbst-

bewusstsein und Kommunikationsfähigkeit. Im nächsten Kapitel werden die ausgewerteten Inhalte mit der Literatur verglichen.

5.4 Diskussion und Auswertung

Im folgenden Kapitel möchte ich die Ergebnisse meiner Forschung mit der Bilanz der Literaturrecherche erörtern und vergleichen. Im Anschluss werden Grenzen und Einschränkungen der Untersuchung aufgezeigt.

5.4.1 Matrix

Die Interviews

Spielform	Kriterium	Beobachtung	Schwierigkeit	Ergebnis soziales Lernen
Memory (Frage A, Frage G)	Kommunikationsfähigkeit	Schnelle Umsetzung; klare Vorstellungen	-	Knüpfung und Stärkung sozialer Kontakte und Freundschaften durch gemeinsame Kommunikation
Musterbauen (Frage B)	Teamfähigkeit	Gemeinsame Motivation und Anreiz	Sprachbarrieren	Zusammenhalt, Unterstützung, gegenseitige Hilfestellung
Musterbauen (Frage B)	Empathie	Hilfe für schwächere Kinder	Sprachbarrieren	Hineinversetzen in andere
Geräusch-	Selbstbe-	Kreativitätspotenzial der	Außenseiterkind,	Wertschätzendes Ver-

kulisse (Frage C, Frage G, Frage I)	wusstsein	Kinder erkennbar	Kind mit ADHS	halten der Lehrerin und Klasse (besonders den „schwächeren“ und „nicht geschätzten“ Kindern)
Geschichte im Kreis (Frage D, Frage G, Frage I)	Teamfähigkeit	Gemeinsames lachen, Außenseiterkind wurde nicht ausgelacht sondern es wurde mit ihm gelacht	Außenseiterkind	Gemeinsamkeit, positive Auswirkung auf die Gruppendynamik
Geschichte im Kreis (Frage D, Frage I)	Empathie	Außenseiterkind wurde nicht ausgelacht sondern es wurde mit ihm gelacht	Außenseiterkind	Wert anderer wahrnehmen und anerkennen
Geschichte im Kreis (Frage D, Frage L)	Selbstbewusstsein	Positive Rückmeldungen/Reaktionen der Mitschülerinnen und Mitschüler	Außenseiterkind	Eigenen Selbstwert erkennen und schätzen lernen
Hot Seat (Frage E, Frage L)	Selbstbewusstsein	„schwaches“ Kind überzeugt Lehrerin und gesamte Klasse mit brillanter Darbietung	Kind mit ADHS Umsetzung der Übung	Anerkennung und Wertschätzung des Schülers
Jeux Dramatiques (Frage 3)	Empathie	Sich selbst, das Leben und die Welt besser kennenlernen	-	Persönlichkeitsentwicklung

Jeux Dramatiques (Frage 3)	Selbstbewusstsein	Entwicklungsorientierte Ziele	-	Persönlichkeitsentwicklung
Jeux Dramatique (Frage 3)	Kommunikationsfähigkeit	Sprachförderung, sich mit dem Körper ausdrücken zu können	-	Kommunikative Kompetenzen
Jeux Dramatiques (Frage 8)	Empathie	Persönliche Grenzen und die Grenzen der anderen achten	Aggressionsgeladenes Setting, Raufereien, zerstörerisches Verhalten	Wert der anderen
Jeux Dramatiques (Frage 8)	Selbstbewusstsein	Persönliche Grenzen und die Grenzen der anderen achten und einfordern	Aggressionsgeladenes Setting, Raufereien, zerstörerisches Verhalten	Selbstwert
Jeux Dramatiques (Frage 8)	Teamfähigkeit	Persönliche Grenzen und die Grenzen der anderen achten	Aggressionsgeladenes Setting, Raufereien, zerstörerisches Verhalten	Gemeinschaft, Teamgeist, Entladung der Aggressionen
Jeux Dramatiques (Frage 8)	Teamfähigkeit	Weniger soziale Probleme, waren gelassener	-	Besseres soziales Klima/ Lernbereitschaft
Jeux Dramatiques (Frage 8)	Empathie	Weniger soziale Probleme, waren gelassener	-	Besseres soziales Klima/ Eigenverantwortung

8)				
Jeux Dramatiques (Frage 8)	Kooperationsbereitschaft	Weniger soziale Probleme, waren gelassener	-	Besseres soziales Klima/ Umgangsformen
Jeux Dramatiques (Frage 8)	Kommunikationsfähigkeit	Weniger soziale Probleme, waren gelassener	-	Besseres soziales Klima/ Konfliktfähigkeit
Jeux Dramatique (Frage 8)	Selbstbewusstsein	Weniger soziale Probleme, waren gelassener	-	Besseres soziales Klima/ Selbstwirksamkeit
Jeux Dramatiques (Frage 10)	Empathie	Auswirkungen im wirklichen Leben durch Hineinversetzen in viele Rollen: verschiedene Perspektiven, Menschen, Gefühle, Situationen besser verstehen	-	Toleranz und respektvoller Umgang mit anderen
Jeux Dramatiques (Frage 12)	Kommunikationsfähigkeit	Reflexion über Spiel und Rolle	-	Kritikfähigkeit
Jeux Dramatiques (Frage 12)	Selbstbewusstsein	Respektvoller Umgang bei der Nachbesprechung, kein Richtig oder Falsch		Selbstreflexion, Emotionale Intelligenz und Reife

5.4.2 Auswertung

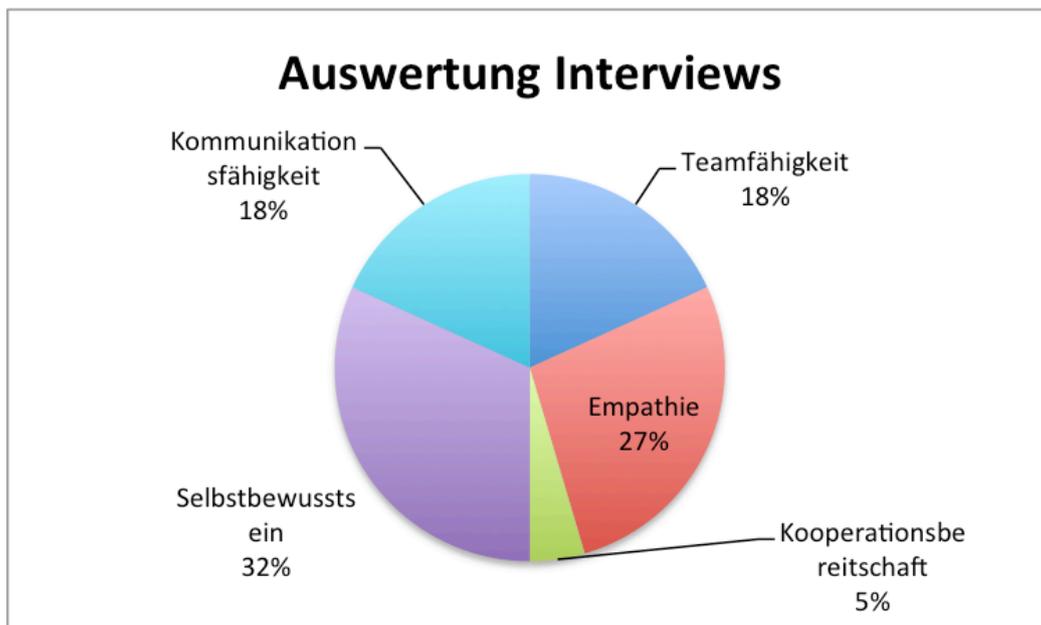


Abbildung 1

Abbildung 1 zeigt die Kriterien der Matrix prozentuell in Form eines Kreisdiagramms ausgearbeitet. Das Merkmal *Selbstbewusstsein* kann in den Interviews 7 Mal festgestellt werden. Gleich danach folgt *Empathie* mit 6 Aufzeichnungen. *Teamfähigkeit* und *Kommunikationsfähigkeit* liegen gleichauf mit 4 maligen Feststellungen. Zuletzt scheint Kooperationsbereitschaft auf, welches lediglich 1 Ankerpunkt in beiden Interviews findet.

Die Auswertungen der beiden Interviews ergeben nachfolgend beschriebene Punkte, die in den weiteren Kapiteln der Diskussion mit der bereits bestehenden Literatur verbunden werden. Aus den Interviews geht klar hervor, dass theaterpädagogisches Spiel vor allem das Selbstbewusstsein der Kinder und Jugendlichen fördern kann. Auch die Empathie wird durch theaterpädagogisches Spiel gefördert. Selbstbewusstsein nimmt dabei den größten Part mit 32% ein. Empathie folgt

mit 27%. Der Zuwachs an Selbstbewusstsein kann im Sinne des sozialen Lernens förderlich sein um eine gewisse Toleranz gegenüber Kränkungen und Angriffe auf das eigene Selbst zu tolerieren und zu verkraften. Das kann wiederum eine Auswirkung auf die Empathiefähigkeit haben. Die weiteren Punkte der Auswertung nehmen die Teamfähigkeit mit 18%, Kommunikationsfähigkeit mit ebenfalls 18% und an letzter Stelle die Kooperationsbereitschaft mit 5% ein.

5.4.3 Diskussion: Forschung Teil 1

Die Ergebnisse von dem Projekt in der Volksschule bestätigen viele Aussagen der Literaturrecherche in den vorangegangenen Kapiteln. Keller und Hafner (1999, S. 9f) nennen Teilziele des Sozialen Lernens, die sich in dem Projekt wiederfanden. Während des Projekts waren folgende Teilziele gegenwärtig: Friedfertigkeit, Kooperationsfähigkeit, Selbstbehauptung, Kommunikationsfähigkeit, Toleranz, und Höflichkeit. Die Teilziel nach Kellner und Hafner (1999, S. 9f) finden sich auch in der Auswertung der Interviews wieder. So kann Friedfertigkeit als Teil von Teamfähigkeit gesehen werden. Kooperationsfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit bildet einen eigenständigen Teil der Auswertung. Selbstbehauptung findet sich in der Kategorie des Selbstbewusstseins wieder. Der Punkt der Toleranz findet sich in Empathie wieder. Das Kind mit dem sozialpädagogischen Förderbedarf (ADHS) konnte sich beispielsweise selbst behaupten und zeigen, was es leisten kann. Die Kinder dieser Klasse waren kooperativ und brachten sich Toleranz und Höflichkeit entgegen.

Die hohe Motivation und Bereitschaft der Kinder bestätigt die Theorie, dass selbstbestimmte Aktivitäten bei Kindern zu den begehrtesten Aktivitäten zählen und äußerst motivierende Grundbausteine für das Lernen bilden (vgl. Fasseing Heim, Pfiffner & Walter- Laager 2017, S. 14ff). Auch die Aussagen der Lehrerin bestätigen diese Theorie. Die Kinder

verlangten nach mehr Spielimpulsen dieser Art - sie waren präsent, aufmerksam und motiviert. Auch darauffolgendes Lernen wurde dadurch begünstigt. Eine weitere Affirmation erteilt das Projekt den Aussagen der Autoren Oelkers und Prior (1982, S. 124): die (schulische) Leistung ist eng an das Wohlergehen der Individuen einer Gruppe gebunden. Dies wird durch die Aussagen der Klassenlehrerin bestätigt, in der sie beschreibt, dass die Spielimpulse ein positives Klassenklima und somit einen Grundbaustein für das Lernen bilden. Durch die theaterpädagogischen Spielimpulse im Schulalltag lassen sich am Beispiel von dem Mädchen in der Rolle der Außenseiterin bestätigen, dass folgende Inhalte mit Petillon (1993, S. 28ff) übereinstimmen: Spiele fördern das Zugehörigkeitsgefühl. Ferner begünstigen gemeinsame Kommunikation und Selbstdarstellung die Knüpfung sozialer Kontakte sowie Freundschaften. Durch gemeinsames Spielen, Arbeiten oder Kommunizieren werden Kooperation, Toleranz und Solidarität gesteigert.

Das Projekt hat auch aufgezeigt, dass gegenseitiges positives Beeinflussen und aktives Einbringen der Individuen die sozialen Kompetenzen der Mitglieder fördert und in der Gruppe ein effektives sowie anhaltendes Lernklima schafft. Das wurde erkenntlich durch Übungen wodurch die Klasse eine Einheit bilden konnte und Kinder, die zuvor nicht positiv aufgefallen sind (bei der Lehrerin und/ oder den Kindern) konnten zeigen, dass auch sie durch aktives Einbringen einen wertvollen Beitrag leisten können (vgl. Fasseing Heim, Pfiffner & Walter-Laager 2017, S. 150ff). Die Lehrerin bestätigte intuitiv, dass es sich hierbei um ein ganzheitliches Lernen handelte: theaterpädagogische Spielimpulse tragen zum ganzheitlichen Lernen, zum Selbstvertrauen sowie zum Selbstbewusstsein, zum sozialen Lernen und zur Teamfähigkeit bei. (vgl. Felder et al 2019, S. 56ff). Die Freiwilligkeit und Bereitschaft der Kinder findet sich in der Literaturrecherche in der positiven Aktivierung und Fokussierung wieder (vgl. Franz, 2018, S. 16f sowie Hauser 2016, S. 17ff). Auch zum erwähnten Leistungsdruck, der durch diese Einheiten aufgelockert wurde, lässt sich ein Berührungspunkt mit der

Literaturrecherche finden, denn daraus wurde ersichtlich, dass Wettbewerbe klare Kompetenzunterschiede aufzeigen und Kontrasteffekte schaffen können. Diese werden durch Hervorhebung der Unterschiede verdeutlicht und kann für manche Kinder sogar als demotivierend wahrgenommen werden (vgl. Hauser 2016, S. 34ff). Das gemeinsame Spielen hatte in dieser Klasse ein äußerst motivierendes sowie vereinigendes Resultat und wirkte dem Druck und den Kontrasteffekten entgegen. Die Spiele hatten eine vereinigende Wirkung in der Klasse. Die wichtige Voraussetzung der Freiheit und Freiwilligkeit des theaterpädagogischen Spiels, welche von Fasseing Heim, Pffner und Walter- Laager (2017) proklamiert werden, wurde von der Lehrerin gewährleistet. Sie schuf einen sicheren Rahmen, in dem die Kinder mit viel Freiraum und Mitspracherecht mitwirken konnten. Ein Kind mit Spektrumsstörung musste nicht mitmachen. Das Handeln der Lehrperson lud jedoch die restlichen Kinder zum animierten Mitmachen ein. Die Kinder und ebenso die Situationen aus dem beschriebenen Projekt bekräftigen auch die Aussage, dass Theaterpädagogik ein ausgezeichnetes Hilfsmittel ist, Kindern intrinsisch motiviertes Lernen durch Spielen zu ermöglichen, da sie durch theaterpädagogisches Spielen ganzheitlich, mit allen Sinnen und ihren Gefühlen spielen können. Dies bestätigte auch die Lehrerin. Es bestand eine wertfreie und sichere Lernumgebung, durch theaterpädagogische Spiele geschaffen. Diese Handlungen und Erlebnisse sind geknüpft an emotionale und soziale Erfahrungen. Auch das lustvolle Spielen wurde von den Kindern immer wieder klar und deutlich gezeigt. Daraus wiederum entsteht, der Literatur zu Folge, langfristig gesehen Selbstbewusstsein und es bildet die Persönlichkeit der Individuen. Die einzelnen Teilnehmenden wurden als eigene Person anerkannt und geschätzt. Das wurde sehr von dem Mädchen mit der Rolle der Ausenseiterin verdeutlicht. Das Spielen in der Gruppe stärkt die Interaktion mit anderen Menschen. Die Gruppe kann darüber hinaus eine Gemeinschaft entwickeln. Auch die methodisch- didaktische Möglichkeit im Rahmen des sozialen Lernens und der damit verbundenen Aneignung

vieler wichtiger sozialer Kompetenzen, zeichneten sich deutlich ab. (vgl. Fasseing Heim, Pfiffner & Walter- Laager 2017, S. 140ff).

5.4.4 Diskussion: Forschung Teil 2

Die Methode des Jeux Dramatiques ist im Einklang mit der Spieldefinition nach Huzinga (2011, S. 37), da sie durch freiwillige Handlung, zeitliche und räumliche Grenzen, Regeln sowie Lust gekennzeichnet ist. Auch Bidlo (2006, S. 19ff) und Fasseing et al (2017, S. 139ff) unterstreichen ebenso die bedeutende Rolle der Freiwilligkeit, die durch theaterpädagogische Spielimpulse bekräftigt werden und sich bei den Kindern durch große Spiellust und Motivation kennzeichnet. Die Freiwilligkeit, mit Begleiterscheinung einer hohen Motivation, ist eine grundlegende Voraussetzung. Denn nur durch diese Gegebenheiten erschließt sich dadurch für die Teilnehmenden erst einen Nutzen. Es gibt ebenso Überschneidungen der exklusiven Spieldefinition mit Jeux Dramatiques in dem Bereich Merkmal 3 der positiven Aktivierung und Fokussierung nach Hauser (2016, S. 17ff). Demzufolge ist es eine wichtige Voraussetzung, dass die Kinder selbstständig Entscheidungen zum eigenen Spielen treffen dürfen, wie beispielsweise über Rollenwahl oder eigene Spielwünsche. Diese Inhalte lassen sich auch bei den Jeux Dramatiques Regeln finden, z.B. Spielwünsche der Teilnehmenden müssen respektiert werden sowie die freie Rollenwahl. Jedoch ist diese Überschneidung nicht umfassend, denn ein gewisser Rahmen (Regeln und äußere Bestimmung der Mitspielenden) wird von der Spielleitung vorgegeben. Weitere Bestätigungen der Literatur durch dieses Interview zeigen sich durch die hohe Motivation und Bereitschaft mitzuwirken. Ebenso schaffen Spielimpulse eine positive Haltung zur Fehlerkultur und wird von Aussagen dieses Interviews unterstützt: bei Jeux Dramatiques gibt es kein Richtig und kein Falsch. Diese Methode lässt auch aktives Handeln zu. In weiterer Folge hat, laut Literatur, diese Art von Interaktion zwischen dem pädagogischen Personal und den Kindern eine unmittelbare, positive Auswirkung auf deren Entwicklung. Darüber

hinaus erleben Kinder soziale Kontakte durch den Austausch mit der Gruppe sowie den Pädagoginnen und Pädagogen (vgl. Fasseing Heim, Pfiffner & Walter- Laager 2017, S. 14ff). Dies wird durch die Aussagen über genaue Beobachtung über Gruppendynamik und Entwicklungsstand verdeutlicht. Mit diesem steht die Pädagogin in dauerndem Austausch mit den Kindern und kann Impulse, Aktionen nach Bedarf geben und anpassen. Ein erwähnenswerter Ansatz findet sich also in der genauen Gruppenbeobachtung durch die Spielleitung. Durch die genaue Beobachtung der Rollenverteilung können soziale Lernabläufe herbeigeführt werden und dementsprechend pädagogische Maßnahmen gesetzt werden. Dies wiederum beeinflusst das Gruppen- sowie Lernklima (vgl. Fasseing Heim, Pfiffner & Walter- Laager 2017, S. 150ff). Diese Ansätze übernehmen äußerst wichtige Funktionen, da beispielsweise Ungleichgewicht oder Mobbing in einer Gruppe erkannt werden können. Für eine positive Entwicklung und Aneignung sozialer Fähigkeiten bedarf es einem positiven Gruppenklima. Dies kann, durch die Expertin bestätigt, mit theaterpädagogischen Spielimpulsen geschehen und bildet somit ein fundamentales Wissen für Pädagoginnen und Pädagogen, um die soziale Entwicklung, inhaltliches Lernen sowie psychische Gesundheit gewährleisten zu können. Auch Hajszan (o.J.) bestätigt dies, da achtsame Erwachsene durch Beobachtung beim Spielen das Innenleben der Kinder und was sie gerade beschäftigt erkennen und dementsprechend Unterstützung anbieten können. Die, bei der Expertin im Vordergrund stehende, Persönlichkeitsentfaltung beim Rollenspiel und die damit verbundene pädagogische Relevanz wird auch durch die Literatur bestärkt. Denn beim Theaterspielen treten durch die Rolle erfahrene Lernprozesse auf: Selbstkonfrontation, Nachempfinden von Emotionen, Verhaltensmuster, Mitgefühl, Zusammenarbeit, Kommunikation und Selbstkonfrontation. Der Schritt der persönlichen Entfaltung, das Stärken des Selbstbewusstseins geschieht durch Theaterspielen mühelos (vgl. Bidlo 2006, S. 13ff). Die Entwicklung der Gefühle findet durch die Anwendung der Methode ebenso Bestätigung in der Literatur. Ge-

fühle können erkundet und im Spiel in Handlungen realisiert werden. Daraus erschließen sich später soziale Kompetenzen wie Gefühlsregulationen oder Empathie. Jeux Dramatiques kann einen sicheren Ort schaffen, damit die Teilnehmenden den Prozess der Entwicklung der Gefühle vorerst im Spiel und später im realen Leben durchlaufen können (vgl. Liebertz, 2007, S.11). Das Anwenden der Methode unterstützte die Kinder im Emotionsprozess. Als emotionale Ungleichheiten bestanden, halfen die Spielimpulse den Kindern dabei sich Achtsamkeit und Empathie entgegenzubringen. Dies startete einen Prozess, in dem die eigenen Gefühle reguliert, reflektiert und weiterentwickelt werden konnten. Laut Fasseing Heim, Pfiffner und Walter- Laager (2017, S. 139ff) ermöglicht theaterpädagogisches Spielen die eigene innere Welt zu zeigen und diese bewusst und aktiv zu ändern. Eine weitere Annahme ist, dass durch Reflexion eine Verbindung zur Realität geschaffen werden kann und gemachte Erkenntnisse in den Alltag mitgenommen werden können. Hier finden sich wieder Parallelen zu den Konflikten innerhalb der Kindergartengruppe. Das Spielen hat es den Kindern ermöglicht, innere Spannungen auszutragen und es hat ihnen auch eine Möglichkeit gegeben Gefühle zu zeigen. In weiterer Folge ist eine Änderung der Situation passiert, die der Literatur zufolge aktiv und bewusst durch die Kinder geändert werden konnte. Auch die anschließenden Reflexionen zum theaterpädagogischen Spielen im Jeux Dramatiques gibt den Kindern die Möglichkeit eine Verbindung vom Spiel und den gemachten Erfahrungen herzustellen und diese Erkenntnisse in die reale Welt mitzunehmen. Die Expertin konnte überdies bestätigen, dass die Gruppe, in diesem Fall die Kindergartengruppe, einen wichtigen Bestandteil des sozialen Lernens ausmacht und dass es einen Zusammenhang von Leistung und sozialem Lernen gibt. Sie bekräftigt damit ihren Schwerpunkt der Persönlichkeitsbildung und der Aussage, dass zuerst das Soziale harmonisieren muss und das restliche Lernen dadurch positiv beeinflusst wird. Die Fähigkeiten, die durch gemeinsam erfahrene Spielimpulse erlernt und gesteigert werden können, umfassen

Kommunikation, Selbstdarstellung, Kooperation, Toleranz, Solidarität, stabile Persönlichkeit sowie Konfliktfähigkeit was durch das Interview ebenso bekräftigt werden konnte. Verdeutlicht werden kann das durch die Auflösung der Konflikte innerhalb dieser Kindergartengruppe infolge der Verinnerlichung der Stoppregeln (vgl. Oelkers & Prior 1982, S. 124). Auch Felder et al (2019, S. 14f & 56ff) unterstützen die Annahme über das Auflösen des Konflikts dieser Gruppe und gleichzeitig erwähnen sie die Förderung der Kooperationsbereitschaft und Empathie durch theaterpädagogische Spielimpulse. Auffallend ist auch die rasche Verbesserung der Kindergartengruppe mit theaterpädagogischen Spielimpulsen im Vergleich zu der anderen Kindergartengruppe ohne spielerischen Umgang mit den bestehenden Konflikten. Die daraus folgenden Erkenntnisse entsprechen den Argumenten der Fachliteratur.

5.4.5 Grenzen und Einschränkungen

Grenzen und Einschränkungen der Untersuchungen zeigen sich unter anderem dadurch, dass theaterpädagogisches Spielen nicht immer nachweisen kann, dass soziales Lernen stattfindet. Es ist von vielen Faktoren abhängig, diese Faktoren sind zu einem großen Teil unkontrollierbar. Es ist unsicher, ob eine Aneignung sowie Beeinflussung des sozialen Kompetenzerwerbs stattfinden kann. Für das pädagogische Personal erschließt sich dadurch, dass Impulse mitgegeben werden können, die verschiedenste Lernmöglichkeiten bieten. Ob und wie diese von den individuellen Personen angenommen werden oder angenommen werden können, ist, wie gesagt, abhängig von weiteren Faktoren. Zum anderen zeigen sich Grenzen und Einschränkungen auch durch die gewählte Forschungsmethode. Die qualitativen Forschungsmethoden (in dieser Arbeit: Interview) erfassen subjektiv gemachte Erfahrungen. Andere Personen, andere Gruppen sowie andere Situationen können auch andere Ergebnisse erzielen. Ein weiterer Punkt, den es zu beachten gibt, gilt der Gruppenleiterin und dem Gruppenleiter. Lernmöglichkeiten hängen auch von der Gruppenleiterin und dem Gruppen-

leiter ab - wie ausführlich das Hintergrundwissen ist, welche Fähigkeiten und Erfahrungen die leitende Person bereits hat. Eine weitere Variable ist die Gruppe - wie heterogen oder homogen sie ist, welche Beziehungen bestehen (enge bis gar keine Beziehung) und welche Dynamik die Gruppe aufweist.

5.4.6 Neue Erkenntnisse

Neue Erkenntnisse, die ich aus dem intensiven Literaturstudium sowie der Aufbereitung der Daten gewonnen habe, ist die Ansicht, dass es einer eigenen Zuteilung des sozialen Lernens im Lehrplan bedarf. Das Spiel und die Nebeneffekte (soziales Lernen, inhaltliches Lernen) braucht Aufklärungsarbeit, nicht nur bei den Eltern, sondern auch bei den Pädagoginnen und Pädagogen. Aufgrund der Forschungsergebnisse, konnte ich auch eine Deckungsgleichheit mit bereits bestehender Literatur feststellen.

5.5 Empfehlungen

Angesichts meiner Ergebnisse und ebenso aufgrund der Theorie sehe ich sehr großes Potenzial in der Theaterpädagogik und den daraus gewonnenen Fähigkeiten. Hier meine ich vor allem jene Fähigkeiten, die das soziale Lernen umfassen. Das Thema ist jedoch noch nicht breit erforscht und deshalb wäre es wünschenswert, dass im Rahmen der theaterpädagogischen Arbeit mehr Forschungen, auch breitere interkulturelle Forschungen, durchgeführt werden sollen. Denn, verfügt man über mehr Wissen hat man eine tiefgreifende Einsicht und kann reflektierter handeln, anleiten und Zielsetzungen formulieren.

6. Fazit

Die gewonnenen Erkenntnisse der Datenerhebung zeigen, dass theaterpädagogisches Spielen Auswirkungen auf die Entwicklung und Entfaltung der sozialen Kompetenzen hat.

Die Motivation, die Bereitschaft und die Lust am spielenden Handeln, welche durch Theaterpädagogik ausgelöst werden, zeigen sich deutlich. Ebenso von Bedeutung für Pädagoginnen und Pädagogen ist der Aufschluss, welchen die Beobachtung während des Spielens geben kann: über die Gruppendynamik, das Innenleben der Einzelnen, welche entsprechende Maßnahmen sowie Lernmöglichkeiten gesetzt werden können. Des Weiteren hat sich bestätigt, dass Wohlergehen und Leistung zusammenhängen und diese positiv durch theaterpädagogisches Spielen beeinflusst werden können. Theaterpädagogisches Spielen ist grundlegend für jegliche Art des Lernens und nimmt den Menschen mit allen Sinnen in seiner Gesamtheit an. Das wiederum ist fundamental für die Persönlichkeitsentwicklung. Theaterpädagogische Spielimpulse lockern außerdem das Gemüt auf und wirken Angst und Leistungsdruck entgegen. In meiner beruflichen Tätigkeit- Unterricht im Grundschulbereich- plane ich, immer wieder auch kürzere Spielsequenzen einzubauen, flexibel der jeweiligen Situation angepasst.

An dieser Stelle widme ich mich der Forschungsfrage dieser Arbeit:

Welche sozialen Fähigkeiten können Kinder durch theaterpädagogische Spielimpulse lernen?

Die Antworten setzen sich aus den Ergebnissen der Datenerhebung zusammen und finden eine Bestätigung durch die Literatur.

Kinder können durch theaterpädagogische Spielimpulse Teamfähigkeit lernen.

Durch theaterpädagogische Spielimpulse können Kinder Toleranz und Empathie lernen.

Kinder können durch theaterpädagogische Spielimpulse Selbstvertrauen sowie Selbstbewusstsein lernen.

Die Kinder lernen durch theaterpädagogische Spielimpulse auch Verantwortung zu übernehmen.

Die zu Beginn aufgestellten Hypothesen, dass theaterpädagogische Spielimpulse die Teamfähigkeit stärken und in weiterer Folge die Gruppendynamik sowie Klassengemeinschaft begünstigen, Empathie Kooperationsbereitschaft fördern, Kinder Mut zeigen lassen, konnten ebenso bestätigt werden.

7. Literaturverzeichnis

Anklam, S., Meyer, V. & Reyer, T. (2020). Didaktik und Methodik in der Theaterpädagogik. Szenisch- Sytemisch: Eine Frage der Haltung!? (2. Aufl.). Hannover: Kallmeyer & Klett.

Beck, G. & Scholz, G. (1995). Soziales Lernen- Kinder in der Grundschule. Hamburg: Rohwolt.

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

Blank- Mathieu, M. (2005). Das Kita- Handbuch. Gender-
Mainstreaming im Kindergarten.

<https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/geschlechtsbezogene-erziehung-sexualerziehung/1264> (15. August 2021).

Deffner, C. (2019). EMIL- Emotionen regulieren lernen. Förderung der sozialen Entwicklung. ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen, Universität Ulm. https://www.kreis-paderborn.de/kreis_paderborn-wAssets/docs/51-jugendamt/fachtag2019/Deffner_Paderborn_WS_8.11.2019_end.pdf (11. Februar 2021).

Deutsches Komitee für UNICEF e.V. Köln:

<https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention> (15. August 2021)

Diamond, A., Barnett, W.S., Thomas, J. & Munro, S. (2007). The early years. Preschool Program Improves Cognitive Control.

<https://www.sciencemag.org/> (11. Februar 2021).

Fasseing Heim, K. (Hrsg.). & Pfiffner, M & Walter- Laager, C. (2017). Beziehungen in der Kindheit. Soziales Lernen in frühpädagogischen Einrichtungen verstehen und unterstützen. Erste Bildungsjahre, Band 2. Bern: hep Verlag.

Felder, M., Krämer- Langer, M., Lille, R. & Ulrich, U. (2019). Studienbuch Theaterpädagogik. Grundlagen und Anregungen. (4. Aufl.). Bern: hep Verlag.

Fopp, D. (2016). Menschlichkeit als ästhetische, pädagogische und politische Idee. Philosophisch- praktische Untersuchungen zum „applied theatre“. Bielefeld: transcript.

Franz, M. (2018). „Heute wieder nur gespielt“ - und dabei viel gelernt! (3.Aufl.). München: Don Bosco.

Hafner, K. & Keller, G. (1999). Soziales Lernen will gelernt sein. Lehrer fördern Sozialverhalten. Donauwörth: Auer Verlag.

Hajszan, M. (o.J.). Elternbildung. Spielen ist Lernen. Die Bedeutung des Spiels für die kindliche Entwicklung. Rollenspiel. <https://www.elternbildung.at/expert-inn-enstimmen/spielen-ist-lernen-die-bedeutung-des-spiels-fuer-die-kindliche-entwicklung/> (12. Februar 2021).

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

Hentschel, U. (2010). Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. Berlin: Schibri.

Duden (2020). Berlin: Bibliographisches Institut.

<https://www.duden.de/rechtschreibung/Spiel>). (15. August 2021).

Hiebl, P. & Schultheis, K. (Hrsg.) (2016). Pädagogische Kinderforschung. Grundlagen, Methoden, Beispiele. Stuttgart: Kohlhammer.

Höhl, S. & Weigelt, S. (2015). Entwicklung in der Kindheit (4-6 Jahre). München: Ernst Reinhardt.

Huizinger, J. (2011). Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. (22. Aufl.). Hamburg: Rohwolt.

Hüther, G & Quarch, C. (2016). Rettet das Spiel! Weil Leben mehr als funktionieren ist. München: Hanser.

Janke, B. (2002). Entwicklung des Emotionswissens bei Kindern. Göttingen: Hogrefe.

Jugert, G., Notz, P., Petermann, F. & Rehder, A. (2001). Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen, Training und Fortbildung. Weinheim: Juventa.

Jürgens, B. & Lübben, K. (2014). Gruppentraining sozialer Kompetenzen für Kinder und Jugendliche GSK- KJ. Weinheim, Basel: Beltz.

Kindergesundheit-info.de. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (o.J.). Spielen. <http://www.kindergesundheit->

info.de/themen/spielen/hauptsache-spielen/ allein-zusammen/ (12. Februar. 2021).

Knoll- Jokisch, H.(1981). Studentexte zur Grundschudidaktik. Sozialerziehung und soziales Lernen in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Krenz, A. (2010). Das Kita- Handbuch. Das Spiel ist der Beruf jedes Kindes. Das kindliche Spiel als Selbsterfahrungsfeld und Bildungsmittelpunkt für Kinder. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2100.html> (15. August 2021).

Largo, R.H. (2009). Baby Jahre. Entwicklung und Erziehung in den ersten vier Jahren. München: Piper.

Leupi, Paula (2021). Jeux Dramatiques. Ausdrucksspiel aus dem Erleben. Woher kommen die Jeux Dramatiques? <https://www.jeux-dramatiques.ch/interessengemeinschaft-fuer-jeux-dramatiques/woher-kommen-die-jeux-dramatiques> (6. September 2021)

Liebertz, C. (2007). Spiel zur Herzensbildung. Emotionale Intelligenz und soziales Lernen. München: Don Bosco.

Mayring, P. (2002). Einleitung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken. Weinheim und Basel. 5. Auflage: Beltz Verlag.

Mittendorfer, E. (2018). Geschlechtsneutraler Kindergarten: Wo Kinder

aus der Rolle fallen. <https://kurier.at/leben/geschlechtsneutraler-kindergarten-wo-kinder-aus-der-rolle-fallen/400063733> (15. August 2021)

Niesel, R. (2001). Das Kita- Handbuch. Geschlechterdifferenzierende Pädagogik im Kindergarten- neue Perspektiven. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereich-e-erziehungsfelder/geschlechtsbezogene-erziehung-sexualerziehung/580> (15. August 2021).

Nix, C., Sachser, D. & Streisand, M (Hrsg.) (2012). Lektionen 5. Theaterpädagogik. Berlin: Theater der Zeit.

Oeklers, J. & Prior, H. (1982). Soziales Lernen in der Schule. Scriptor Ratgeber Schule Band 14. Königstein: Scriptor.

Peper, M., Schmidt- Atztert L. & Stemmler G. (2014). Emotionspsychologie. (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Petillon, H. (1993). Soziales Lernen in der Grundschule. Anspruch und Wirklichkeit. Frankfurt am Main: Diesterweg.

Prior, H. (Hrsg.). (1976). Soziales Lernen. Düsseldorf: Schwann.

Rainer, W. & Schuldermann, E. (1979). Ehrenwirth Trainingsprogramm: Planung und Vorbereitung des Unterrichts. Bildungsziel: Soziales Lernen. München: Ehrenwirth.

Rauf, A. L. A., & Bakar, K. A. (2019). Effects of Play on the Social De-

velopment of Preschool Children. Creative Education, 10, 2640-2648.

Bangi, Malaysia: Scientific research publishing.

Renner, M. (1995). Spieltheorie und Spielpraxis. Eine Einführung für pädagogische Berufe. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Rohrmann, T. (2003). Gender Mainstreaming in Kindertageseinrichtungen.

<https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/geschlechtsbezogene-erziehung-sexualerziehung/1318> (15. August 2021)

Scheller, I. (2012). Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. (6. Aufl.). Berlin: Cornelsen.

Schewe, M. (1993). Fremdsprachenunterricht inszenieren: zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis. Olenburg: CO-RA.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (o.J.). Lehrplan Theater und Film.

https://www.isb.bayern.de/download/19794/lernplan_theater_5_6.pdf
(15. August 2021)

Stahl, E. (2012). Dynamik in Gruppen. Handbuch der Gruppenleitung. (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Stavrou, P.-D. (2019). The Development of Emotional Regulation in

Pre-Schoolers: The Role of Sociodramatic Play. *Psychology*, 10, 62-78.
Scientific reseach publishing: Athens.

Stuber- Bartmann, S. (2017). *Besser lernen. Ein Praxisbuch zur Förderung von Selbstregulation und exekutiven Funktionen in der Grundschule*. Ernst Reinhardt: München.

Stöcklin- Meier, S. (2010). *Spiel: Sprache des Herzens. Wie wir Kindern eine reiche Kindheit schenken*. München: Kösel- Verlag.

Südtiroler Landesverwaltung (o.J.). *Didaktik – Beratung. Theater in der Schule muss sein*. https://www.provincia.bz.it/bildung-sprache/didaktik-bera-tung/downloads/STZ_NR_01_2019_Schwerpunkt_Theater_und_Schule.pdf (15. August 2021)

Von Salisch, M. (Hrsg.). (2002). *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend*. Stuttgart: Kohlhammer.

Zimmer, R. (Hrsg.). (2010). *Bildungsjournal Frühe Kindheit. Bewegung, Körpererfahrung & Gesundheit. Bewegungs- und Körpererfahrungen anregen. Den Kindergartenalltag rhythmisieren. Mit Projekten für unter Dreijährige und den Übergang*. Düsseldorf: Cornelsen Verlag Scriptor.

Zysk, S. (2013). *Spielend vom Baby zum Vorschulkind. Die kindliche Entwicklung von 0- 5 Jahren richtig einschätzen und gezielt spielerisch fördern in Krippe, Kiga und zu Hause*. Münster: Ökotopia.

8. Anhang

1. Theaterpädagogische Spielimpulse im Schulalltag:

Teil 1: Spielimpulse

- Memory

1 Kind geht vor die Türe, während die anderen Kinder Paare bilden. (Wenn die Gruppe keine gerade Anzahl aufweist, spielt die Lehrer*in mit). Die Paare überlegen sich, welche zwei zusammengehörenden Paare sie bilden wollen (zum Beispiel zum Thema „Gegensätze“ da es gerade im Unterricht durchgenommen wird) Haben sich alle Kinder in einem Paar gefunden, kommt das ratende Kind wieder in die Klasse und darf loslegen. Das Spiel funktioniert wie bei Memory. Die Paare, die bereits gefunden wurden, können sich hinsetzen.

Variation 1: Zeit stoppen um eine/n Gewinner/in zu finden- wer ist am schnellsten?

Variation 2: 2 Kinder spielen gegeneinander. Das Kind mit den meisten Paaren hat gewonnen.

- Muster bauen (mit Hackisack)

Die Kinder stehen im Kreis. Die Lehrer*in wirft einen Ball zu einem Kind und sagt dazu ein Hauptwort/ Eigenschaftswort/ Tunwort (kann dies auch konkretisieren z.B.: Kategorie Obst etc.). Das Kind fängt den Ball sagt ein anderes Hauptwort und wirft es weiter, bis jedes Kind einmal an der Reihe war.

Variation: Ein zweiter Ball kommt in die Runde, nun wird eine neue/ andere Reihenfolge gestartet. Diesmal sind es Eigenschaftswörter (wie würdest du dich selbst beschreiben etc.), die als Netz gespannt werden.

- Geräuschkulisse

Mit den Kindern gemeinsam wird ein Ort/ eine Szene bestimmt (im Zoo, im Wald, am Spielplatz, im Supermarkt, in der Küche etc.)

Eine Szene wird nur durch Geräusche dargestellt. Es sollten so wenige Requisiten oder Instrumente verwendet werden wie möglich, also vorrangig sind Stimme und Körper.

Variation: Ein Kind geht aus der Klasse, Gruppe macht sich einen Ort aus. Das Kind kommt dann wieder in den Raum und versucht zu erraten wo es sich gerade „befindet“.

- Geschichte im Kreis

Die Gruppe sitzt im Kreis und nun wird eine Geschichte gemeinsam erzählt. Jede*r Spieler*in erzählt beziehungsweise sagt ein Wort der gemeinsamen Geschichte danach ist gleich das nebensitzende Kind an der Reihe. Auf das Tempo achten, um Spannung und Spaß beizubehalten.

Variation: mit Jury. Die eine Hälfte erzählt die Geschichte die zweite Hälfte ist die Jury. Nach und nach werden Regeln eingeführt. (keine Hauptwörter, keine Tunwörter, kein und etc.). Die Jury muss auf die Regeln achten, macht ein erzählendes Kind einen Fehler wird dieses von der Jury ausgeschlossen. Auch wenn ein Kind zu lange überlegt, kann es ausgeschlossen werden (nat. achtet die Lehrperson, dass die Kinder/ Jury fair bleiben). Das Kind, das am Schluss noch keinen Fehler gemacht hat (oder auch zwei Kinder), ist (sind) Sieger.

- Heißer Stuhl (hot chair / hot seat)

Ein*e Spieler*in sitzt in Rolle auf einem Stuhl vor der Gruppe und wird über sein(e) oder ihr(e) Auftreten, Betrachtungsweisen, Anschauungen und Intentionen befragt. Auch Charaktermerkmale und soziale Umstände der Rolle können hinterfragt werden. Bei Fragen an eine fiktive Rolle sind Fragen aus der Perspektive weiterer Figuren dieses Textes geeignet bzw. auch von gar nicht vorkommenden, aber dazu passenden, Figuren.

Teil 2: Reflexion der Spielleiterin in Form eines Interviews

F(A): Wie ist es dir bei dem Spiel *Memory* – Gegenteile im Turnsaal gegangen, was ist dir aufgefallen?

A: Zurzeit werden gerade Eigenschaftswörter gelernt, deshalb war das Thema des Memoryspiels: Gegenteile. Ich war wieder positiv überrascht über das Können und Wissen der Kinder. Sie hatten sehr schnell Ideen und Vorstellungen was sie machen wollen, auch in der Art und Weise wie sie das umsetzen wollten.

F(B): Wie ist es dir bei dem Spiel *Musterbauen* gegangen, was ist dir aufgefallen?

A: Die Kinder waren verwirrt, wer bereits an der Reihe war und wer nicht. Der nächste Schritt war daraus folgend: wer bereits an der Reihe war verschränkt seine Hände, um dabei zu helfen Klarheit zu schaffen. Thema des Spiels waren Nomen und deren Begleiter. Sie haben keine Kategorie gebraucht es hat auch gut ohne Vorgabe funktioniert. Die Kinder wollten dieses Spiel mit Ausscheiden spielen (Namenwort doppelt oder kein Namenwort verwendet, sondern z.B.: Verb). Eine gemeinsame Regel war auch, dass Kinder mit deutsch als Zweitsprache Hilfe bekommen. Also die gesamte Klasse hat geholfen gemeinsam

den richtigen Begleiter zu finden. Diese Kinder mussten nur wissen, dass es die richtige Kategorie ist, also das Wort ein Nomen ist („die Baum“ war beispielsweise ok). Das Spielen mit Ausscheiden hat den Kindern mehr Anreiz geboten und mehr motiviert. Dies hat den Kindern wieder viel Spaß gemacht.

F(C): Wie ist es dir bei dem Spiel *Geräuschkulisse* gegangen, was ist dir aufgefallen?

A: Diese Übung hat den Kindern richtig Spaß gemacht. Ich habe die erste Übung mit ihnen verbal durchgehen müssen. Also der erste Ort war in der Stadt. Wir haben besprochen, was es alles in der Stadt gibt. Dann haben wir es einmal durchbesprochen. Sehr schnell und alle auf einmal haben die Kinder mit den Geräuschen begonnen und dadurch ist es ziemlich laut geworden. Es war schwer erkenntlich, welchen Ort sie dargestellt haben. Sie haben mich sehr mit ihrer Kreativität überrascht. Ein Kind, welches sich sehr schwertut und ADHS hat, war da voll dabei, hat das wirklich ganz toll gemacht und sich da auch sehr reingelebt. Danach habe ich dirigiert. Dadurch waren die Orte gut zu erkennen. Die ganze Übung hat den Kindern sehr Spaß gemacht.

F(D): Wie ist es dir bei dem Spiel *Geschichte im Kreis* gegangen, was ist dir aufgefallen?

A: Ich habe mir nicht viel erwartet und dachte, das probieren wir jetzt einfach mal aus. Dieses Spiel hat ihnen unerwartet enorm viel Spaß gemacht. Die Kinder haben sich am Boden gekugelt vor Lachen, weil so lustige Sachen zustande gekommen sind. Am Anfang habe ich das Spiel noch ohne Regeln aufgestellt. In späteren Runden haben wir dann mit ausscheiden gespielt. Kinder, die rausgeflogen sind, sind im Kreis sitzen geblieben und haben ihre Hände verschränkt- um zu zeigen, dass sie bereits ausgeschlossen wurden. Sie wollten die Übung unbedingt und wiederholte Male noch mal spielen. Regeln die zum

Ausscheiden führen: länger als 5 Sekunden Zeit brauchen (Lehrerin deutet), rein rufen, ohne an der Reihe zu sein, wenn Wörter verwendet werden, die unpassend sind. Einige Kinder haben für richtig große Überraschungen gesorgt, da sie bei schlechten oder unpassenden Satzanfängen dann noch wirklich retten konnten, dass es doch noch ein guter Satz zustande kam. Die Kreativität war besonders gefordert. ES bestand große Motivation und Bereitschaft mitzumachen.

F(E): Wie ist es dir bei dem Spiel *Heißer Stuhl oder Hot Seat* gegangen, was ist dir aufgefallen?

A: Anlass für den Hot Seat war das aktuelle Buch der Klasse von Christine Nöstlinger „Fernsehgeschichten vom Franz“. Ich, Klassenlehrerin, habe mich als Oma vom Franz hingestellt und habe dem Franz Fragen gestellt und wie er vor der Klasse ausgelacht wurde (Oma war bei dieser Situation nicht da). Zu Beginn haben die Kinder das Spiel gar nicht verstanden. Das erste Kind auf dem Hot Seat hat sich sehr schwergetan, trotz meiner Hilfe. Ab dem zweiten Kind ist das Spiel ins Rollen gekommen. Trotzdem das Spiel für die Kinder schwer war, wollten sie unbedingt an die Reihe kommen. Eine richtige Überraschung war für mich ein Kind, das ADHS hat. Er hat so gute Fragen auf Lager gehabt und hat sich sofort und sehr lebhaft in die Rolle hineinversetzen können, bei der andere Kinder Probleme hatten.

Teil 3: Interview

F(F): *Welche Spiele haben den Kindern am meisten Spaß gemacht? Welche Spiele haben dir am meisten Spaß gemacht?*

A: Das war die Geschichte im Kreis und ist somit auch die Übung, die mir am meisten Spaß gemacht hat. Da haben wir gemeinsam so gut lachen können.

F(G): *Welche Spiele haben dir am meisten Spaß gemacht?*

A: Es war richtig spannend- wer rettet den Satz oder die Geschichte, wer sagt einen „Blödsinn“, alle wollten an die Reihe kommen und mitmachen und das gemeinsame Lachen hat auch mich zum Lachen gebracht.

F(H): *Welche Spiele findest du am sinnvollsten - warum?*

A: Wie definiert man sinnvoll? Ich definiere es zum Beispiel so: sinnvoll war es zur Festigung und der Wiederholung der Wortarten, bei Memory und beim Musterbauen. Die Bewegungen, die sie bei der Übung Memory gemacht haben, haben sie auch am Körper spüren lassen wie ist etwas: wie bin ich, wenn ich versuche, eckig, rund zu sein, wie bin ich, wie muss ich jetzt sein? Die Übungen haben den Kindern einen richtigen Anreiz und Motivation gegeben. Die Übungen, besonders die Geschichte im Kreis, hatte eine gute Auswirkung auf das Klassenklima, auf die Atmosphäre. Das gemeinsame Lachen, das ist meiner Meinung nach wirklich wichtig. Natürlich ist das inhaltliche Lernen wichtig, aber im Schulalltag wird oft das Soziale vergessen. Aber eigentlich müsste die Gemeinschaft ein Grundbaustein sein, denn sonst kann man nicht lernen, wenn Spannungen in der Luft liegen, deswegen habe ich besonders diese drei Spiele am sinnvollsten gefunden.

F(I): *Gibt es Spiele die du wieder machen wirst? Gibt es Übungen, die du nicht mehr wiederholen wirst?*

A: Das Memory und Muster bauen dauern länger, das kann man nicht einfach zwischendurch spielen. Zwischendurch kann man schnell Hot Seat Geräuschkulisse, Geschichte im Kreis einbauen. Wegen dem Zeitfaktor würde ich diese drei Spiele eher machen da sie schnell zum Auflockern, wenn sie unruhig etc. sind, gehen.

F(J): *Haben sich die theaterpädagogischen Spielimpulse auf die Kinder ausgewirkt? Welche Auswirkungen konntest du feststellen?*

A: Auf jeden Fall. Das gemeinsame Lachen und Spielen, nicht sitzen zu müssen und zu arbeiten, sondern gemeinsam Spielen hat Auswirkungen auf die Kinder. Sie freuen sich jedes Mal, wenn diese Spiele wieder eingebaut werden und fragen sogar danach. Die Lust und Motivation sind hier auch sehr gegeben. Nach dem Spielen haben die Kinder den Kopf wieder frei und sie können auch dann wieder besser lernen. Das Gemeinsame ist wirklich grundlegend zum Lernen, mir ist es jetzt erst aufgefallen. Sie sind danach so locker und auch der Spaß ist sehr wichtig. Die Spiele haben eine positive Auswirkung auf das Verhalten gehabt. Auf einzelne Kinder, das Kind mit ADHS konnte sich bei diesen Spielen total konzentrieren und reinleben und zuhören. Ein anderes Mädchen, eine Außenseiterin, bringt sehr oft schlechtes Klima und will viel Aufmerksamkeit, hat in der Geschichte im Kreis absichtlich etwas „Blödes“ gesagt. Dann haben alle gelacht, aber sie wurde nicht ausgelacht, sondern die Kinder haben mit ihr gelacht. Ich konnte ihr ansehen, dass sie zuerst zögerlich war- lachen die mich jetzt aus? Ihr wurde jedoch bewusst, dass die Kinder mit ihr lachen und auch das Mädchen konnte daraufhin mitlachen. Durch solche Spiele können Außenseiterrollen aufgelöst werden.

F(K): *Kannst du dir vorstellen regelmäßig solche Impulse einzubauen?*

A: Ja! Es geht leider unter, aber ich möchte das auch mindestens 1-Mal in der Woche einbauen, in guten Wochen 2- 3-Mal. Das würde ich dann, wie du gesagt hast, im Rahmen des sozialen Lernens im Sachunterricht laufen lassen. Man fühlt sich als Lehrperson oft sehr unsicher- darf ich solche Spiele überhaupt einbauen? Ja ich unterrichte, ich spiele nicht nur, das ist Teil vom Unterricht und gehört dazu. Ich vermute 1-2x in der Woche ist ein realistisches Anwendungsausmaß. Zurzeit läuft es mit dem Mädchen (Außenseiterrolle) total gut und diese Spielimpulse könnten mitunter Grund dafür sein. Wenn solche Situationen bestehen, in der in der Klasse etwas nicht passt oder stimmt, eine negative Spirale vorhanden ist, würde ich solche Spiele auch jeden Tag spielen. Das

kommt eben auf die Klasse an und wie mein Gefühl sagt, dass es gebraucht oder nicht gebraucht wird.

F(L): *Wie hat sich das für dich in den Schulalltag einbauen lassen?*

A: War komplett einfach einzubauen.

F(M): *Hast du noch ein Fazit?*

A: Generell hat es mir die Augen geöffnet, dass man wirklich im ganzen Schulalltag vergisst, dass man Lerninhalte auch mit Spielen festigen kann. Sich hineinzusetzen, ist eine ganz andere Welt des Lernens und man muss sich von dem Schulalltag auch mal entfernen. Für die Kinder war das irrsinnig aufregend, sie haben wirklich danach gefragt: „Spielen wir die Spiele von deiner Freundin?“. Es war eine leichte, unbeschwerte Art Lerninhalte zu wiederholen, das finde ich total positiv und wichtig. Durch die Leichtigkeit ist der Druck, der oftmals im „normalen“ Schulalltag besteht, einfach entfallen. Besonders auffällige Kinder, (Kind mit ADHS oder Außenseiterin), sind extrem aufgeblüht. Mein Kind mit einer Spektrumsstörung ist jedoch ausgestiegen. Die ganze Klassenatmosphäre hat sich total gebessert. Das Kind das ADHS hat kann sich bei diesen Übungen auch (körperlich) ausleben und dabei zeigen, dass er auch wirklich was kann. Da hat mich das Kind mit seiner Leistung sehr überrascht und auch die restlichen Kinder konnten sehen, wie gut er das kann. Das hat auch zu der guten Klassenatmosphäre beigetragen. Ein Lernen dieser Art geschieht von allen Seiten und ganzheitlich durch den spielerischen Umgang mit den Lerninhalten, dem Spaß am Lernen, ohne zu merken, dass gelernt wurde und der guten Klassenatmosphäre. Wenn da in der Pause was war, dann sind die Kinder wirklich anstrengend! Dann können sie nicht sitzen, nicht ruhig sein! Ich kann mir auch vorstellen, dass ich solche Spiele als Hilfsmittel für akute Notfälle einbaue. So können sie nicht lernen – dann spielen wir was wo sie gemeinsam lachen können und

erst dann kann das Lernen kommen. Das darf ich nicht vergessen, was leider im Schulalltag oft passiert. Zum Glück habe ich durch dieses Projekt wieder einen Erinnerungsanstoß bekommen.

2. Interview mit einer Expertin

F1: Ich habe aus der Literaturrecherche entnommen, dass Jeux Dramatiques eine Methode ist und zum Bereich der Theaterpädagogik gehört. Stimmt du dem zu?

A: Ja, Jeux Dramatiques ist eine anerkannte Methode und gehört zum Teilbereich der Theaterpädagogik.

F2: Wo wendest du die Methode an?

A: Seit einigen Jahren wende ich Jeux Dramatiques in meiner Kindergarten-Gruppe an.

F3: Gibt es Ziele, die bei Jeux Dramatiques verfolgt werden? (Welche?)

A: Ja ganz viele. Soziale Ziele oder persönliche Erfahrungen, auch die Persönlichkeitsentwicklung. Sich selbst, das Leben und die Welt besser kennen zu lernen. Es kann aber auch um inhaltliches Lernen gehen. Aber auch um die Stärkung der eigenen Persönlichkeit. Es geht auch um Sprachförderung beziehungsweise kommunikative Kompetenzen – obwohl man bei Jeux nicht spricht. In dem Fall ist gemeint, sich ausdrücken zu können- zum Beispiel körperlich. Aber die Ziele können auch Gewaltprävention umfassen. Sprachheilpädagog*innen wenden diese Methode auch an.

Jede*r Spielleiter*in hat ein Ziel und wenn es einfach nur das Spielen ist. Aber grundsätzlich geht jede*r Spielleiter*in mit einem Auftrag hin. Vor Allem mit Erwachsenen und in der Schule hat man einen Auftrag. Da wird im Vorfeld ein Thema festgelegt. Das Ziel müssen die Spielenden gar nicht kennen.

F4: Wie oft wendest du die Methode im elementarpädagogischen Bereich an? Mit welcher Regelmäßigkeit finden Einheiten statt? Ist Regelmäßigkeit ein wichtiger Aspekt?

A: Regelmäßigkeit ist es schon, wenn man 2x im Jahr spielt. Es ist aber kein wichtiger Aspekt. Du kannst auch einmal spielen. Zurzeit versuche ich alle 1- 2 Wochen zu mit den Kindern Jeux Dramatiques zu spielen.

F5: Gibt es prozessorientierte Schwerpunkte und Inhalte? (Welche?)

A: Bei mir im Kindergarten stehen nur soziale Kompetenzen im Vordergrund, also die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder ist mein Schwerpunkt, den ich gesetzt habe. Das hängt von den Zielen ab der jeweiligen Leiter*innen, oder von den Zielen der Auftraggeber. Man kann auch inhaltliches Lernen als prozessorientiertes Lernziel haben. Beispielsweise im Rahmen des Sachunterrichts. Da fallen mir Themen ein wie: Bauern oder Milch, Schaf- Schur und Wolle, wie entsteht ein Pulli etc. und das dann spielen.

F6: Gibt es produktorientierte Schwerpunkte und Inhalte?

A: Ja, es gibt Jeux Dramatiques mit Aufführung, also einem Endprodukt.

F7: Sterben kommt oft vor, wenn es um Jeux Dramatiques geht, warum?

A: Ja! Sterben ist ein dauerndes Thema der Kinder. Sterben bedeutet Entwicklung. Kinder sterben ganz oft. Das symbolisiert eine Entwicklung und bedeutet so viel wie „ich brauch das nicht mehr jetzt kommt etwas Neues“.

F8: Welche Erfahrungen hast du damit gemacht? Kannst du Auswirkungen des Jeux Dramatiques bei den Kindern beobachten? Wenn ja, welche?

A: Das ist eine sehr schwierige Frage. Ich denke ja. Eine Ausbildungskollegin hat in der Schule damit angefangen regelmäßig über alle 4 Volksschuljahre Jeux Dramatiques mit ihren Klassen zu spielen. Dieses Jahr hat sie eine 4. Klasse übernommen. Mit dieser Klasse konnte sie nicht von Anfang an Jeux Dramatiques spielen. In diesem Fall hat sich sogar die Direktorin dazu geäußert und gesagt, dass man merkt, dass dies die einzige Klasse von ihr ist die nicht von Beginn an Jeux gespielt hat.

Exkurs (auf genaue Nachfrage bei der Kollegin per SMS, wie sich das zeigt, kam diese Antwort):

„Ja also laut Direktorin und Kolleginnen hatten die anderen Klassen viel weniger soziale Probleme mit den Klassen, die von Anfang an Jeux gespielt haben. Die 4. Die nicht von Anfang Jeux hatten waren auch wirklich viel aufgedrehter und sozial viel schlechter als der Rest im Haus.“

Weiter beim Interview der Expertin: Ich sehe auch Auswirkungen im Kindergarten. Dieses Kindergartenjahr hat sehr aggressionsgeladen gestartet. Da waren die Raufereien der Kinder zerstörerisch und aggressiv. Sie haben die anderen und die Grenzen der anderen nicht mehr geachtet. Ich habe dann mit ihnen Jeux Dramatiques gespielt und gezielt die Stopp – Regel mit den Kindern verinnerlicht. Und nach einer Einheit habe ich schon Auswirkungen gesehen. Die persönlichen Grenzen der anderen werden durch diese Regel grundsätzlich mehr geachtet, wenn man die mit den Kindern verinnerlicht.

Nach einer Stunde Jeux Dramatiques spielen war's dann schon vorbei, mit der schlimmsten Aggressivität. Die Nachbargruppe hatte das gleiche Problem. Nur hat diese Gruppe bis nach Weihnachten daran gearbeitet. Gleiches Problem - andere Kinder, aber eben ohne Jeux Dramatiques.

Entwicklungsschritte lassen sich gut erkennen. Wenn ein Kind beispielsweise über einen längeren Zeitraum in einer bestimmten Rolle ist und diese immer wieder wählt, und diese Rolle dann ablegen kann, dann ist ein Entwicklungsschritt passiert.

Eine weitere Jeux Dramatiques Kollegin spielt in Schule 2-Mal wöchentlich Jeux. Sie betreut jede Klasse der Schule mit dieser Methode. Seit sie das macht ist das soziale Klima in jeder Klasse besser. Auch die Lehrer der ganzen Schule bestätigen, dass sich die Kinder seither mehr aufs Lernen konzentrieren können.

F9: Du hast vorhin von den Jeux Dramatiques Regeln gesprochen- welche sind das?

A: Die Stoppregeln: Ich achte den anderen genau so wie mich selbst. Es dürfen keine Grenzüberschreitungen passieren. Ich darf, trotzdem ich in einer Rolle bin, sagen: „Halt! Stopp- es geht nicht mehr!“ und aus der Rolle raus gehen.

Es gibt keine Menschensprache- das wird aber oft nicht zu 100 % eingehalten.

Es ist alles spielbar, ob existierenden oder erfundenen Menschen, ob Objekt, Gefühl, in der Rollenwahl gibt es keine Grenzen.

Rollen werden in einem gewissen Rahmen frei gewählt. Man kann keine Rollen verteilen oder einteilen. Das ist ein ganz wichtiger Punkt. Aber das Ganze läuft zu einem bestimmten Thema.

Während der Nachbesprechung sprichst du die anderen noch in der Rolle an. Also zum Beispiel: ich spreche über Thomas der einen Löwen

gespielt hat nicht „der Thomas hat mich..“ sondern „der Löwe hat mich...“.

Bei der Nachbesprechung bleibt man also noch im Spiel und der Rolle.

Spielwünsche von anderen müssen respektiert werden.

Es gibt kein richtig und kein falsch.

Jeder ist für sich selbst verantwortlich. Jeux Dramatiques ist keine Therapie, hat auch nicht den Anspruch zu therapieren, kann aber unter Umständen therapieähnliche Auswirkungen haben. Die Spielleitung hat die Verantwortung, dass die Spielenden aus dem Spiel ohne Schaden wieder rausgehen.

F10: Kannst du Veränderungen oder einen Einfluss, in Bezug auf das soziale Lernen, durch diese Methode erkennen? (Gruppenzusammenhalt, Empathie, Eigenständigkeit, Selbstbewusstsein etc),

A: Bei mir selbst kann ich das. Durch das viele Spielen hab ich einige Erfahrungen gesammelt. Ich habe mich in viele Rollen hineinversetzt und das hat Auswirkungen im wirklichen Leben. Denn ich kann dann verschiedene Menschen, Gefühle, Sichtweisen und Situationen besser verstehen und hineinversetzen, also Toleranz.

Als Spielleiterin kann ich auch ganz viel beobachten, das hab ich schon erwähnt. Ich habe die Aufgabe zu schauen, dass alle Regeln eingehalten werden. Die sozialen Konstellationen der Gruppe kann ich durch Jeux gut beobachten. Wenn man geübt ist kann man auch „Krisenkinder“ erkennen. Man erkennt oder kann im Spiel sichtbar machen von welcher Person z.B. das Mobbing ausgeht. Das erkenne ich daran, wie sie spielen und wie sie die Rollen auslegen. Man erkennt auch ganz gut im Spiel welche Kinder Verantwortung für sich und andere übernehmen können- und welche nicht. Und man kann auch erkennen ob Kinder Themen geben und/ oder annehmen können. Beides können die Kinder durchs Spiel lernen.

F11: Erkennst du durch das Anwenden der Methode weitere Lernerfahrungen die dadurch ermöglicht oder bestärkt werden?

A: Das um und auf ist das Soziale, dann geht das restliche Lernen viel leichter oder eigentlich von selbst.

F12: Welche Aussagen machen die Kinder über ihre Erfahrungen zu diesen Einheiten?

A: Im Kindergarten ist das ganz unterschiedlich. Die Nachbesprechung ist der schwierigste Punkt. Sie können teilweise sehr gut reflektieren. Das hängt auch sehr vom jeweiligen Entwicklungsstand ab. An ihren Aussagen merkt man, dass sie bestimmte Erfahrungen im Spiel machen zum Beispiel Verantwortung zu übernehmen: ist ein Kind in der Rolle des Burgherrn und schaut auf seine Untertanen, geht es allen gut. Ist der Burgherr jedoch lediglich ein Tyrann und befiehlt seine Untertanen umher ohne auf sie zu schauen, ist er ein schlechter Burgherr. Dann wird es früher oder später Aufstände von den Untertanen geben. In der Nachbesprechung lässt sich dann erkennen ob ein Kind merkt, dass die eigenen Handlungen Konsequenzen haben und das Tyrannsein unmittelbar mit dem Aufstand zusammenhängt und das es in seiner Verantwortung gelegen ist. Ein weiteres Beispiel ist die Maus die dem Wolf ständig vor der Nase herumtanzt, was sehr oft passiert im Kindergarten, und irgendwann vom Wolf gefressen wird. Das ist dann die „Schuld“ der Maus, die sich nicht an die Gesetze der Natur gehalten hat. Die Rolle der Maus hat gegen ihr Naturell gehandelt und auch das hat Konsequenzen. Hier kann es sein, dass das Kind kapiert, dass es gegen Regeln verstoßen hat. Das Kind/ die Maus hat in weiterer Folge die Konsequenzen dieses Regelverstoßes zu tragen. Im Spiel ist die Konsequenz gefressen werden. Daraus kann ein Kind eine weitere Erkenntnis für sich selbst ziehen- mein Handeln, in diesem Fall ist ein Regelverstoß gemeint, hat Konsequenzen.

Die eigenen Erlebnisse werden also reflektiert und was die Kinder mitnehmen oder ob sie überhaupt etwas mitnehmen, hängt von ihnen ab. Es gibt Rollen, die beschäftigen lange Zeit später noch- ob man eine bewusste Erkenntnis macht, sei dahingestellt, das weiß man nicht immer. Die Kinder sind auch sehr bereit und sehr motiviert mitzuspielen. Ich hab nur sehr wenige Requisiten. Ich habe nur Tücher in einem Koffer. Wenn ich den Koffer mitnehme, dann sind sie schon voller Begeisterung, da sie wissen, dass jetzt Jeux Dramatiques gespielt wird. In diesem Alter haben sie das intrinsische Bedürfnis nach Spielen.

Text der eidesstattlichen Erklärung:

„Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt. Die beigelegten CDs wurden von mir bezüglich der gespeicherten Daten überprüft.“

Datum, Ort

Unterschrift