



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

**Spielen(d) lernen**

**Theaterpädagogik als Einstiegshilfe in den Schulalltag**

Verfasserin

**Anja Prietl**

angestrebter akademischer Grad

**Magister der Philosophie (Mag. phil.)**

Wien, November 2009	
Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 317
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Theater-, Film- und Medienwissenschaft
Betreuerin / Betreuer:	Ao. Univ.-Prof. Dr. Brigitte Marschall



*Der Mensch spielt nur,  
wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist,  
und er ist nur da ganz Mensch,  
wo er spielt.*

(Friedrich Schiller, in: Über die ästhetische Erziehung des Menschen (1795): 15.Brief)



## **DANKSAGUNG**

Während meines Studiums und dem Verfassen meiner Diplomarbeit haben mich viele Personen inspiriert und unterstützt – hier möchte ich dafür Danke sagen.

Besonderer Dank geht an:

Mag. Harald Volker Sommer – Theaterpädagoge am Theater der Jugend Wien.

Danke für die Ermöglichung der Teilnahme an diesem außergewöhnlichen Projekt. Es war nicht nur die Vorlage für meine Arbeit, sondern auch eine persönliche Bereicherung.

Ao. Univ-Prof. Dr. Brigitte Marschall – Betreuerin meiner Arbeit und die Seele des Instituts für Theater-, Film- und Medienwissenschaft Wien.

Ihre ruhige und gelassene Art hat mir sehr geholfen. Sie hatten immer die richtige Antwort auf meine Fragen parat. Danke!

Volksschule Novaragasse – insbesondere Frau Beatrix Braun und Frau Renate Heinrich, sowie die Kinder der ersten Klassen im Projektzeitraum.

Die Möglichkeit, das Projekt zu begleiten und alle Beteiligten kennen zu lernen war spannend und aufregend. Ich hoffe, dass meine Arbeit Ihnen so hilft, wie die Teilnahme daran mir für den Abschluss meines Studiums geholfen hat.

Meine Eltern – Margaretha und Alfred-Heinz Prietl

Ohne Euch wären mein Studium und vor allem die Vollendung des selbigen nicht möglich gewesen. Danke für Eure tatkräftige Unterstützung.

Martin Leipold

Für Dein Verständnis und Deine Liebe und für das Ertragen meiner Launen.

Meine Freunde, für die moralische Unterstützung, vor allem Stephanie Bürgler fürs Korrekturlesen.



<b>EINLEITUNG</b> .....	<b>9</b>
<b>Historische Entwicklung</b> .....	<b>11</b>
<b>Heute</b> .....	<b>16</b>
Vorschulische Betreuung.....	16
Schule.....	17
Volksschule.....	18
<b>Interkulturalität in österreichischen Volksschulen</b> .....	<b>20</b>
<b>DAS PROJEKT</b> .....	<b>23</b>
<b>Die Schule</b> .....	<b>23</b>
<b>Der Verlauf</b> .....	<b>24</b>
<b>Die Kinder</b> .....	<b>26</b>
<b>DAS SPIEL</b> .....	<b>29</b>
<b>Freiwilligkeit</b> .....	<b>30</b>
<b>Regeln</b> .....	<b>32</b>
<b>Quasi-Realität</b> .....	<b>33</b>
<b>Arten des Spiels</b> .....	<b>35</b>
Sensomotorisches Spiel .....	35
Symbolspiel (Als-ob-Spiel).....	36
Parallelspiel.....	36
Rollenspiel .....	36
Regelspiel .....	36
<b>Spielen lernen</b> .....	<b>37</b>
<b>DER SCHULEINSTIEG UND SEINE ANFORDERUNGEN AN DAS KIND</b> .....	<b>39</b>
<b>Beobachtung</b> .....	<b>40</b>
<b>Motorik</b> .....	<b>42</b>
Motorische Entwicklung durch Theaterpädagogik.....	42
Grobmotorik .....	44
Praxisbeispiele theaterpädagogischer Übungen: Grobmotorik .....	45
Feinmotorik .....	49
Praxisbeispiele theaterpädagogischer Übungen: Feinmotorik .....	49
Muskeltonus / Körperschema .....	50
Praxisbeispiele theaterpädagogischer Übungen: Muskeltonus.....	51
Handlungsplanung .....	53
Praxisbeispiele theaterpädagogischer Übungen: Handlungsplanung.....	53
<b>Wahrnehmung</b> .....	<b>56</b>
Gleichgewichtssystem .....	57
Praxisbeispiel theaterpädagogischer Übungen: Gleichgewichtssystem .....	59
Taktil-kinästhetisches System .....	60
Praxisbeispiel theaterpädagogischer Übungen: Taktil-kinästhetisches System .....	61
Auditives System .....	62

Praxisbeispiel theaterpädagogischer Übungen: Auditives System .....	63
Visuelles System.....	65
Praxisbeispiel theaterpädagogischer Übungen: Visuelles System .....	66
Mnestische Funktionen (Aufmerksamkeit und Konzentration) .....	68
Praxisbeispiel theaterpädagogischer Übungen: Mnestische Funktionen.....	68
<b>Sozio-Emotionalität .....</b>	<b>72</b>
Sozialverhalten .....	75
Praxisbeispiel theaterpädagogischer Übungen: Sozialverhalten .....	75
Emotionale Stabilität .....	77
Praxisbeispiel theaterpädagogischer Übungen: Emotionale Stabilität .....	77
Lern- und Arbeitsverhalten .....	80
Praxisbeispiel theaterpädagogischer Übungen: Lern- und Arbeitsverhalten .....	80
<b>RESÜMEE .....</b>	<b>83</b>
<b>QUELLENVERZEICHNIS .....</b>	<b>85</b>
<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>85</b>
<b>Bibliografie .....</b>	<b>86</b>
<b>Links .....</b>	<b>89</b>
<b>ANHANG .....</b>	<b>90</b>
<b>Interview mit Mag. Harald Volker Sommer.....</b>	<b>90</b>
<b>Interview mit Renate Heinrich .....</b>	<b>94</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>99</b>
<b>Lebenslauf.....</b>	<b>100</b>



## Einleitung

Das Spiel ist eine der größten Leidenschaften der Menschheit. Nicht umsonst bezeichnet Huizinga unseren anthropologischen Stand als Homo Ludens<sup>1</sup>. Aber nicht nur der Mensch spielt, nein auch im Tierreich wird das Spiel beobachtet – hier noch vorrangiger als beim Mensch als wirkliches Überlebenstraining gedacht. Bereits im Mutterleib beginnt der Mensch zu spielen, es ist das Spiel, der Spaß der den Menschen dazu antreibt neues zu erlernen und zu entdecken.

Während die Bildungsdebatte in Österreich keine Ende zu nehmen scheint und das Land in diversen Schulrankings immer schlechter abschneidet wird anscheinend übersehen, wo der Ursprung des Lernens und die Motivation liegt. Das Spiel wird mehr und mehr aus dem Schulalltag verdrängt, während auf der anderen Seite immer mehr „kreative Schulen“ auftauchen. Was geschieht hier? Mit dem Schlagwort kreativ werden Schüler und vor allem Eltern angeworben, das Angebot aber meist auf das Vorführen beschränkt – Ziel ist es oft, mit einer Aufführung der kreativen Arbeit, sei es einem Theaterstück, ein Liederabend oder eine Vernissage, die Eltern zufrieden zu stellen und der Außenwelt die Wertigkeit der kreativen Arbeit näher zu bringen. Wichtiger wäre es aber sich auf die Kinder zu konzentrieren und mit Ihnen Wege und Mittel zu erarbeiten, die es Ihnen ermöglichen und erleichtern sich in der heutigen Welt besser zurechtzufinden.

In meiner Arbeit habe ich den Theaterpädagogen Harald Volker Sommer ein Semester bei einem Pilotprojekt an einer Wiener Volksschule begleitet. Die ersten Klassen bekamen jede Woche eine Stunde theaterpädagogischen „Unterricht“ – ohne Zwang, die Arbeit in einem Stück am Ende des Schuljahres vorzuführen. Das Ziel bestand darin, mit expliziten Theater- und theaterpädagogischen Mitteln die Klassengemeinschaft zu fördern, Lerndefizite zu erkennen und das Selbstbewusstsein des Einzelnen zu stärken. Daran neu war auch der Aufbau der Arbeit. Hier arbeitete der Theaterpädagoge nicht allein mit den Kindern, sondern schulte gleichzeitig die Lehrerinnen in den Übungen, sodass diese in den Unterricht weitertransportiert und bei seiner Abwesenheit fortgeführt werden konnten.

---

<sup>1</sup> Huizinga, Johan (1956): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur beim Spiel. Hamburg:Rowohlt.

Die theaterpädagogische Arbeit mit Kindern ist noch wenig erforscht und dokumentiert, nicht zuletzt deshalb, weil es z. B. mit Jugendlichen wesentlich einfacher ist, Feldforschung durchzuführen, denn in diesem Alter können die Jugendlichen besser ausdrücken und formulieren, welche Maßnahmen ihnen bei welchen Problemen helfen. Auch fließt in die Arbeit mit Kindern viel Spielpädagogisches ein und eine genaue Grenze zwischen Theater- und Spielpädagogik kann nur schwer gezogen werden.

Im Aufbau meiner Arbeit beschäftige ich mich zuerst mit der Entwicklung und dem Ist-Zustand des Bildungswesens in Österreich – mit dem ausdrücklichen Hinweis darauf, dass ich mich aufgrund des Projektstandortes auf die städtische Umgebung konzentriert habe und Probleme aufzeigen, die oft im ländlichen Bereich nicht auftreten. Im weiteren Verlauf behandle ich das Projekt, seine Protagonisten und den Verlauf näher.

Im Abschnitt „Das Spiel“ versuche ich auf wenigen Seiten einen Eindruck der aktuellen Forschung rund um das Spiel zu geben – konzentriere mich aber, wie bereits erwähnt, auf den anthropologischen Ansatz von Johan Huizinga<sup>2</sup>.

Der Hauptteil meiner Arbeit besteht aus der Forschung der positiven und negativen Aspekte von theaterpädagogischen Arbeit mit Kindern. Anhand einer Gliederung von Elisabeth Windl<sup>3</sup>, in der sie häufige Defizite von Kindern in der Schuleingangsphase beschreibt, ordne ich theaterpädagogische Spiele diesen einzelnen Defiziten zu und erkläre, wie die Spiele beim Aufspüren und Beseitigen jener Mängel helfen können.

Zur besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit von einer geschlechterspezifischen Schreibweise abgesehen. Es soll festgehalten werden, dass unter der männlichen Form sowohl Frauen wie Männer zu verstehen sind.

---

<sup>2</sup> Huizinga, Johan (1956): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur beim Spiel. Hamburg:Rowohlt.

<sup>3</sup> Windl, Elisabeth (2004): „Heterogenität als Chance im Schuleingangsbereich“. In: Erziehung & Unterricht. (Wien) 154. Jahrgang. Heft 1-2/2004.

## Historische Entwicklung

Kaiserin Maria Theresia steht am Beginn des umfassenden österreichischen Bildungswesens. Sie war es, die am 6. Dezember 1774 mit der Unterzeichnung der „Allgemeinen Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt und Trivialschulen in sämtlichen Kayserlichen Königlichen Erbländern“ – entworfen von Johann Ignaz Felbinger - die allgemeine Schulpflicht einführte und somit das Schulwesen zur Staatssache machte. Zuvor waren die Familien bzw. die Kirche für die Ausbildung ihrer Sprösslinge hauptverantwortlich und höhere Bildung war meist nur den finanziell besser Gestellten vorbehalten. Für Peter Stachel liegt die Entscheidung Maria Theresias klar eingebettet in ihrem persönlichen geschichtlichen Hintergrund: der Änderung der Erbfolge mit der Pragmatischen Sanktion 1713 durch Kaiser Karl VI. und somit die Grundvoraussetzung dafür, dass eine Frau im Habsburgerreich den Kaiserthron besteigen darf.

Die Pragmatische Sanktion war das erste Staatsgrundgesetz der Habsburgermonarchie, in ihr wird erstmals die Verwandlung eines ursprünglich durch *Personalunion* geeinten Konglomerats unterschiedlicher Herrschaften zu einer Realunion mit gemeinsamen Institutionen, der Grundform eines Staates im modernen Sinn des Wortes festgelegt. Dieser Prozess der teilweisen Entmachtung regionaler adeliger und kirchlicher Autoritäten und deren Unterordnung unter zentral gesteuerte, bürokratische Institutionen wurde im wesentlichen in dem halben Jahrhundert der Herrschaft Maria Theresias (1740 – 1780) und Josephs II. (1780 – 1790) mehr oder weniger erfolgreich abgeschlossen. Die Ersetzung regionaler Autoritäten durch zentralen Behördenstellen untergeordneten Beamten, die – im Gegensatz zu den Vertretern des Adels und des Klerus – vom Staat sozial und finanziell vollständig abhängig, mithin versetzbar und disziplinierbar waren, setzte aber eine entsprechende Anzahl gut ausgebildeter Personen voraus. Diese zur Verfügung zu stellen, sollte vom Bildungssystem geleistet werden.<sup>4</sup>

Maria Theresia erkannte damals bereits, dass die Bildung des Volkes für den Staat ein wichtiges Standbein darstellte und dass hier die Quelle einer fortschrittlichen und starken Nation lag und liegt. Die Schulpflicht unter Maria Theresia bestand aus sechs Jahren Volksschule, vom sechsten bis zum zwölften Lebensjahr, des Weiteren regelte sie eine einheitliche Ausbildung der Lehrer und die Verwendung von einheitlichen Schulbüchern.

Bereits in den Anfangsjahren der staatlichen Bildung zeigte sich der Bedarf an Reformen. So gab es die Theresianische Schulreform und unter Joseph II. die Josephinische Bildungsreform. Beide Maßnahmen zielten allerdings ausschließlich auf

---

<sup>4</sup> Stachel, Peter (1999): „Das Österreichische Bildungssystem zwischen 1749 und 1918.“ In: Acham, Karl (Hg.): Geschichte der österreichischen Humanwissenschaften. Bd.1: Historischer Kontext, wissenschaftssoziologische Befunde und methodologische Voraussetzungen. Wien: Passagen, S. 115.

die bestmögliche Heranbildung staatsdienlicher Beamten ab und waren keineswegs an einer umfassenden Ausbildung der menschlichen Kräfte, wie zum Beispiel von Humboldt verstanden<sup>5</sup>, interessiert.

Besonderes Augenmerk im Bezug auf die Reformen unter Maria Theresia und Joseph II. liegt auf der Familie van Swieten. Gerard van Swieten, Leibarzt Maria Theresias, zeichnet verantwortlich für die Theresianische Bildungsreform. Sein Sohn Gottfried van Swieten hatte praktisch während der gesamten Regierungszeit Joseph II. die Leitung der Studienhofkommission über. Besonders Gottfried van Swieten, der selbst Gönner von Wolfgang Amadeus Mozart war, setzte sich für eine musische Bildung an den Gymnasien der Zeit ein. Seine Forderungen blieben aber ungehört, man glaubte die Ausbildung in den künstlerischen Fächern würde aufrührerische Gedanken fördern und wäre der Bildung selbst abträglich:

Ein[e] [sic!] Gruppe von Professoren, die im Jahre 1813 im Auftrag der Studienhofkommission die Gründe für die mangelhaften Resultate des österreichischen Bildungssystems untersuchte, [ortete] diese nicht zuletzt in der „in besseren Familien“ verbreiteten „unzeitige[n] Betreibung mehrerer schöner Künste, Musik, Zeichnen oder lebender Sprachen.“<sup>6</sup>

Leopold II. schließlich ersetzte van Swieten – nachdem dieser bereits mit Joseph II. wegen seiner Reformgedanken in Konflikt geraten war – gegen den konservativen Johann Melchior von Birkenstock. Mit dieser Zeit nahm die komplette Verstaatlichung des Bildungssystems seine negativen Formen an. Die Lehrform beschränkte sich auf stupides Auswendiglernen anstatt verstehendem Lernen. Die Lehrer wurden als Spitzel eingesetzt, die Schüler bzw. besonders die Studenten gezwungen zur Beichte zu gehen, ihre Anwesenheit penibelst überprüft und wenn nötig polizeilich verfolgt. Der Zugang zu Bibliotheken war beschränkt und ein Auslandsstudium unmöglich. Nicht zuletzt daraus entstanden Studentenrevolten, die in der Revolution 1848/49 gipfelten. Leopold Graf von Thun-Hohenstein, Unterrichtsminister von 1849 – 1860 reformierte in seiner Amtszeit gemeinsam mit Franz Serafin Exner das Bildungswesen in Österreich grundlegend und viele seiner damaligen Änderungen prägen das Schulsystem bis heute z. B. die Ersetzung der Klassenlehrer durch Fachlehrer an den Gymnasien, die

---

<sup>5</sup> Wilhelm von Humboldt war für das Bildungssystem bzw. die Einführung der Schulpflicht in Preußen ausschlaggebend. Seine Vorstellung von Bildung war die höchste und proportionierlichste Ausbildung der Kräfte im Menschen. Das Ziel bestand darin aus jedem einzelnen Individuum einen möglichst würdigen Repräsentanten der eigenen Gattung zu schaffen, dabei aber nicht die Verschiedenheit der Menschen außer Acht zu lassen. Bei Maria Theresia und Joseph II. stand allein die möglichst effektive Heranbildung von menschlichem Nutzpotehtial in Form von Beamten im Mittelpunkt.

<sup>6</sup> Stachel, Peter (1999): „Das Österreichische Bildungssystem zwischen 1749 und 1918.“ In: Acham, Karl (Hg.): Geschichte der österreichischen Humanwissenschaften. Bd.1: Historischer Kontext, wissenschaftssoziologische Befunde und methodologische Voraussetzungen. Wien: Passagen, S. 118.

Einführung der kommissionellen Maturitätsprüfung als Voraussetzung für das Studieren an der Universität.

Die Einführung der konstitutionellen Monarchie zog auch Änderungen des Bildungssystems nach sich. Der an der Macht stehende Reichsrat verabschiedete 1869 das Reichsvolksschulgesetz in dem die Pflichtschulzeit von sechs auf acht Jahre erhöht wurde. Auch wurden die Klassengrößen begrenzt – die Maximalanzahl von 80 Schülern pro Klasse erscheint im heutigen Bildungsverständnis zwar unmöglich, war aber zur damaligen Zeit ein enormer Fortschritt. Die Volksschule wurde auf acht Jahre verlängert und die Lehrerausbildung vierklassig.<sup>7</sup>

1907 begannen die Rufe nach einer Reform des österreichischen Schulsystems erneut lauter zu werden. Die höheren Schulen beklagten sich, dass zu viele nicht geeignete Schüler aufsteigen durften, besonders der Wechsel von der Volks- in die Bürgerschule war ein großes Thema. Die Bürgerschulen konnten aufgrund der zum Teil nur schlechten Schüler ihre Bildungsziele nicht erreichen. Mit Beginn des ersten Weltkrieges 1914 erlosch vorerst die Hoffnung auf eine umfassende Änderung im Bildungswesen.

Nach Ende des ersten Weltkrieges und den ersten Wahlen der Ersten Republik wurde Otto Glöckel Unterstaatssekretär des Unterrichtsamtes. Er richtet auf Vorschlag von Viktor Fadrus eine Reformabteilung ein, die sich einerseits mit der Pflichtschule und andererseits mit der Mittelschule intensiv befasste und Vorschläge zur Änderung vorbereiten und ausarbeiten sollte. Am 10. April 1919 wurde der so genannte „Glöckel-Erlass“ herausgegeben, der die Lehrer von der Aufsichtspflicht der Schüler während religiöser Übungen befreite und die Notengebung in Religion von der Schülerteilnahme an den religiösen Übungen unabhängig machte. Isabella Benischek schreibt dazu: „Dieser Erlass hat viel Beachtung gefunden, brachte Glöckel allerdings auch den erbitterten Hass konservativer und kirchlicher Kreise ein, was zur Folge hatte, dass Glöckels Reformideen vom konservativen Lager von vornherein vorwiegend aus emotionalen Gründen abgelehnt wurden.“<sup>8</sup> Zu Beginn stand der einheitliche Zugang aller zur Schule, egal welcher Herkunft. Dies betraf vor allem auch Mädchen, die bis dahin von Bildung eher ausgeschlossen waren. Im Bezug auf die Volksschule wollte Glöckel besonders das stoische Auswendiglernen und die zu großen Mengen an

---

<sup>7</sup> Benischek, Isabella (2006): „Leistungsbeurteilung im österreichischen Schulsystem.“ In: Olechowski, Richard (Hg.): Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie. Band 2. Wien: LIT Verlag GmbH, S. 21.

<sup>8</sup> Ebd., S. 24.

Lernstoff einschränken. Seine Vorstellung war die Fokussierung auf die drei Grundsätze: Arbeitsunterricht, Gesamtunterricht und Bodenständigkeit, die auch bis heute noch gültig sind. Die Bürgerschule wurde 1927 durch die Hauptschule ersetzt, die eine Bildung von zehn bis 14 Jahren ermöglichte, ohne bereits im jungen Alter von zehn eine Entscheidung über die weitere berufliche Laufbahn des Kindes treffen zu müssen. Natürlich beinhaltete die Glöckelsche Reform auch die Lehrerbildung. Ein Versuch die Lehrerbildung teils an der Universität, teils am Pädagogischen Institut zu führen, blieb aber erfolglos.

Mit dem Aufkommen des Nationalsozialismus und schließlich mit dem Anschluss Österreichs an Deutschland erlitt die fortschreitende Schulreform ein abruptes Ende. Die Inhalte der neuen Lehrpläne waren von der Ideologie des Nationalsozialismus durchtränkt, Chancengleichheit gab es keine mehr. Knaben und Mädchen wurden in der Ausbildung wieder getrennt und den Mädchen der Aufstieg in höhere Schulen fast bis zur Unmöglichkeit erschwert. Neben dem sinkenden Niveau der Volks-, Haupt- und höheren Schulen entstanden die Elite-Schmieden, die ihre Schüler aufgrund von Rasse und Abstammung aussuchten und sie dort zu treuen Hitler-Dienern heranzogen.

Nach Kriegsende und der Unabhängigkeitserklärung Österreichs 1945 trat zunächst wieder jene Schulordnung in Kraft, die auch schon vor dem zweiten Weltkrieg bestand. Bald traten aber die gravierenden Unterschiede zwischen den Schulen am Land und in der Stadt zu Tage und wieder gab es Anlass zur Neugestaltung, doch erst nach der endgültigen Befreiung Österreichs war genug Energie und Möglichkeit für die Durchsetzung vorhanden. 1962 wurde die allgemeine Schulpflicht auf neun Jahre verlängert und die Lehrerausbildung an pädagogischen Akademien zwingend; 1974 trat das noch heute gültige Schulunterrichtsgesetz in Kraft. Weiters wurden in den folgenden Jahren immer mehr Gesetze erlassen, die eine Diskriminierung der Frauen im Bildungssystem beseitigen sollten. Eine ausschlaggebende Wende setzte in den 1980er Jahren mit der Schulautonomie ein. „Darunter versteht man die Dezentralisierung von Entscheidungskompetenzen, was bedeutet, dass Schulen Angelegenheiten wie die autonome Gestaltung von Schwerpunkten oder schulautonome Lehrplanbestimmungen unter Mitwirkung der Schulpartner selbst entscheiden können.“<sup>9</sup> Diese Entscheidung bestimmte einen großen Teil unserer heutigen Schullandschaft, ohne sie wäre die Vielfalt, die im österreichischen Bildungssystem heute zu finden ist, nicht möglich gewesen – mit allen positiven und negativen Auswirkungen.

---

<sup>9</sup> Ebd., S. 33.

1993 wurde ein integrativer Unterricht an Volksschulen für behinderte Schüler zur Realität, seit 1997 ist dies auch in der Sekundarstufe möglich.

## Heute

Im Allgemeinen wird in Österreich von der Schulpflicht gesprochen. Dies ist aber insofern falsch, da eine Unterrichtspflicht besteht und nicht die Pflicht, den Unterricht an einer Schule zu absolvieren. Neben der neunjährigen Pflichtausbildung an einer Schule mit Öffentlichkeitsrecht besteht im Übrigen die Möglichkeit die Unterrichtspflicht an Privatschulen ohne Öffentlichkeitsrecht bzw. durch häuslichen Unterricht oder den Besuch einer Schule im Ausland zu absolvieren. Die letzten drei Möglichkeiten sind aber mit bestimmten Auflagen geregelt, wie etwa einer jährlichen Überprüfung des Gelernten durch standardisierte Tests. Da aber im Gesetz selbst der Begriff „Schulpflicht“ verwendet wird, werde auch ich im weiteren Verlauf meiner Arbeit diesen Terminus gebrauchen.

Die Unterrichtspflicht besteht für alle Kinder die dauerhaft in Österreich wohnhaft sind, auch dann, wenn es sich nicht um österreichische Staatsbürger handelt. „Dauernder Aufenthalt bedeutet, dass die Kinder zumindest eine Beurteilungsperiode (= ein Semester) lang in Österreich sind. Kinder, die sich kürzer in Österreich aufhalten, sind nicht verpflichtet, jedoch berechtigt, eine österreichische Schule zu besuchen.“<sup>10</sup>

## Vorschulische Betreuung

In Österreich gibt es ein großes Maß an unterschiedlichen vorschulischen Kinderbetreuungsstätten, genauer unterscheidet man zwischen:

- Krippe (bis 3 Jahre)
- Kindergarten (ab 3 Jahren)
- Kindergruppe (ca. 5 bis 10 Jahre)
- Tagesmütter und Tagesväter (keine Altersbegrenzung, meist Kleinkinder)

Rund um das Thema Kindergarten gibt es zurzeit heftige Diskussionen. Immer wieder wird die gesetzliche Verankerung eines verpflichtenden Kindergartenjahres gefordert und auch die Kostenfrage dieser Betreuungsform steht häufig zur Debatte. Da die Regelung rund um den Kindergarten Landes- und nicht Bundessache ist, fällt es in

---

<sup>10</sup> Rochel, Erich (2007): Informationsblätter zum Schulrecht. Teil 1: Schulpflicht. Aufnahmebedingungen. Übertrittsmöglichkeiten. Verfügbar unter: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/5820/schulrecht\\_info\\_1.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/5820/schulrecht_info_1.pdf). [aufgerufen am 25. 03. 2009].



Österreich anscheinend schwer eine einheitliche Lösung zu finden.<sup>11</sup> So gibt es zum Beispiel in Kärnten seit 2006 ein verpflichtendes Kindergartenjahr und in Wien ist die Kinderbetreuung ab Herbst 2009 beitragsfrei. Vor kurzem ist ein Gesetz in Kraft getreten, dass diejenigen Kinder zu einem Jahr Kindergarten verpflichtet, die 15 Monate vor Eintritt in die Schule keine ausreichenden Deutschkenntnisse vorweisen können.

## **Schule**

Die neun Jahre der allgemeinen Schulpflicht können durch den Besuch unterschiedlicher Einrichtungen absolviert werden. Üblicherweise besucht ein Kind vier Jahre die Volksschule, danach vier Jahre die Hauptschule oder die Unterstufe eines Gymnasiums. Das neunte verpflichtende Schuljahr wird entweder durch den Besuch einer Vorschulklasse vor Eintritt in die Volksschule, oder durch den einjährigen polytechnischen Lehrgang beendet bzw. durch das Fortsetzen an einer Allgemeinbildenden Höheren Schule (Gymnasium) oder den Einstieg in eine Berufsbildende Höhere Schule. Die nicht so häufig gewählten Alternativen zu diesem Schema sind der Besuch einer Volksschuloberstufe. Kinder mit erhöhtem sonderpädagogischen Förderbedarf können entweder integrative Klassen der oben genannten Schulen besuchen oder eine Sonderschule.

Da das Projekt, welches Thema meiner Arbeit ist, in einer Volksschule durchgeführt wurde, beschäftige ich mich hier eingehend mit dem Aufbau dieser Schulstufe.

---

<sup>11</sup> Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (2009). Verfügbar unter: <http://www.bmwfj.gv.at/BMWA/Schwerpunkte/Familie/default.htm>. [aufgerufen am 25.03.2009].

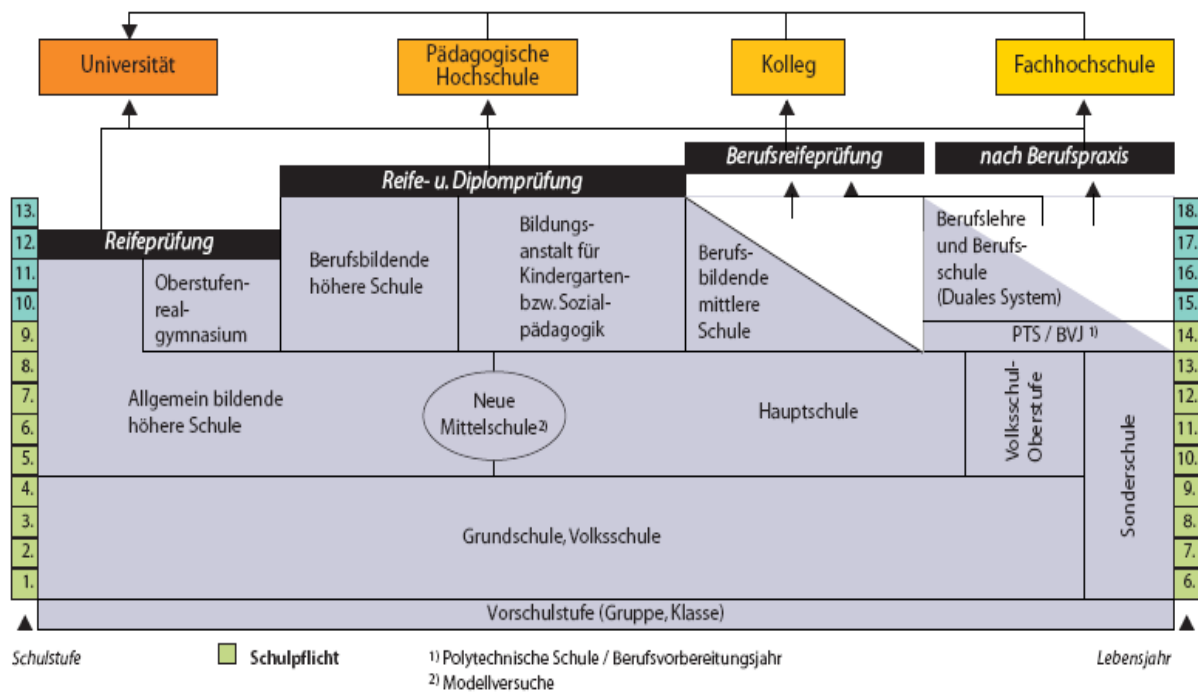


Abbildung 1: Schematische Darstellung des österreichischen Schulsystems

## Volksschule

Die Volksschule hat die Aufgabe, eine für alle Schüler gemeinsame Elementarbildung unter Berücksichtigung einer sozialen Integration behinderter Kinder zu vermitteln. Dabei soll den Schülern eine grundlegende und ausgewogene Bildung im sozialen, emotionellen, intellektuellen und körperlichen Persönlichkeitsbereich ermöglicht werden.<sup>12</sup>

Wer bis 31. August des jeweiligen Jahres sein sechstes Lebensjahr vollendet hat, ist in Österreich schulpflichtig. Nach Absprache kann der Einstieg in die Schule unter bestimmten Voraussetzungen vorgezogen werden. Sollte ein Kind zwar im betreffenden Jahr schulpflichtig geworden sein und noch nicht die Schulreife besitzen, gibt es die Möglichkeit ein Jahr die Vorschule zu besuchen.

Die Volksschule selbst teilt sich in zwei Grundstufen. Die Grundstufe I umfasst die Vorschulstufe, sowie erstes und zweites Schuljahr und ist nicht voneinander getrennt, d. h. ein Schüler darf ohne Vorbehalte von der ersten in die zweite Klasse aufsteigen. „Die Entscheidung, ob die Schulstufen der Grundstufe I getrennt oder gemeinsam geführt werden, obliegt der nach dem Landesausführungsgesetz zuständigen Behörde

<sup>12</sup> Homepage des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (2009). Verfügbar unter: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/abs/vs.xml> [aufgerufen am: 26.03.2009]

nach Anhörung des Schulforums, des Schulerhalters und des Kollegiums des Bezirksschulrates.“<sup>13</sup> Die Grundstufe II umfasst die dritte und vierte Klasse der Volksschule. Prinzipiell müssen die einzelnen Schulstufen in getrennten Klassen geführt werden, sollte die Schüleranzahl aber zu gering sein, können mehrere Schulstufen in einer Klasse zusammengefasst werden – dies findet man häufiger im ländlichen, bergigen Bereich in abgelegenen kleinen Orten.

Die Pflichtgegenstände von der ersten bis zur vierten Klasse sind: Lesen, Schreiben, Mathematik, Sachunterricht, Deutsch, Musikerziehung, Bildnerische Erziehung, Religion, Textiles Werken, Technisches Werken und Leibesübungen. Seit dem Schuljahr 2003/04 ist zusätzlich der Unterricht in einer lebenden Fremdsprache (Englisch, Französisch, Italienisch, Kroatisch, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch oder Ungarisch) ab der ersten Klasse Pflicht und wird unter dem Titel „Verbindliche Übung“ gelehrt - ohne Benotung. Dieser Unterricht wird mit anderen Fächern zusammen geführt, um so eine Stunden-Mehrbelastung der Kinder zu vermeiden, in der Grundstufe II ist aber im Gegensatz zur ersten Grundstufe eine extra Stunde für Lebende Fremdsprache vorgesehen.

Der Unterricht erfolgt üblicherweise von einer Klassenlehrerin oder einem Klassenlehrer, Ausnahme davon sind oft Religion, Werken und Lebende Fremdsprache. Handelt es sich in einer Regelschule um eine integrative Klasse, also werden Kinder und Kinder mit Behinderungen gemeinsam unterrichtet, steht erforderlichenfalls eine zusätzliche Lehrperson zur Verfügung.

In der Volksschulzeit besteht die Möglichkeit, eine Stufe zu überspringen, außer es handelt sich um die erste Klasse. Insgesamt muss die Zeit in der Volksschule aber mindestens drei Jahre dauern.

Neben den oben genannten Pflichtgegenständen stehen den Kindern in der Grundschule auch noch Freigegegenstände bzw. Unverbindliche Übungen in folgenden Fächern zur Auswahl: Chorgesang, Spielmusik, Bewegung und Sport, Musikalisches Gestalten, Bildnerisches Gestalten, Lebende Fremdsprache, Interessen- und Begabungsförderung, Muttersprachlicher Unterricht und Darstellendes Spiel.

---

<sup>13</sup> Ebd. [aufgerufen am: 26.03.2009]

## Interkulturalität in österreichischen Volksschulen

Nicht nur in politischen Diskussionen und den Nachrichten ist das Thema Interkulturalität an vorderster Stelle, auch im Alltag spürt jeder, dass sich Österreich zu einem Einwanderungsland entwickelt hat. Die Nation ist zu klein, um mit eigenen menschlichen Ressourcen die Wirtschaft aufrecht zu erhalten und wir brauchen Einwanderer um unser bisheriges System weiterzuführen. Doch nicht immer wird dieser Aspekt auch so gesehen, wie eben dargestellt. Politiker hetzen gegen unkontrollierte Einwanderer, Asylwerber und „kriminelle Ausländer“. Der Umgang mit Menschen mit Migration-Hintergrund gehört, besonders für die Wiener Bürger, zum Alltag. Dies schlägt sich natürlich auch auf die Klassenzusammensetzung in den Schulen nieder. In Wien waren im Schuljahr 2007/2008 in den Volksschulen 49,3 % Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache.<sup>14</sup> In allen anderen Bundesländern liegt der Anteil bei unter 20 % mit Ausnahme von Vorarlberg, wo der Wert knapp darüber liegt (siehe Abbildung 2).

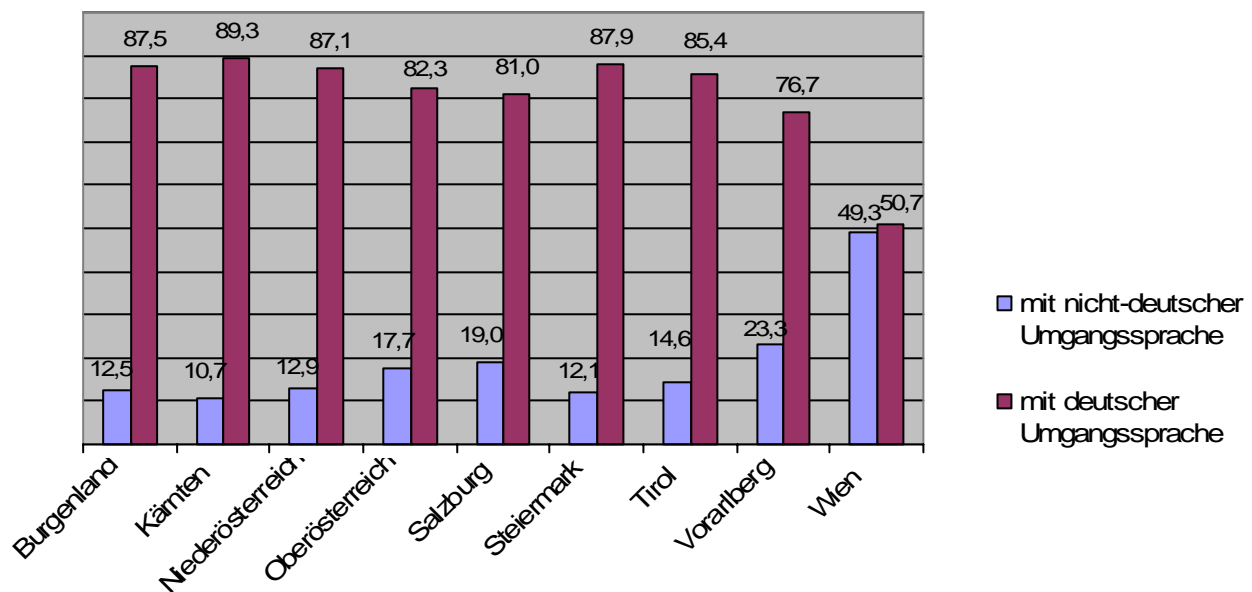


Abbildung 2: Umgangssprachen in österreichischen Volksschulen 2008/09. Angaben in Prozent

Besonders in Wien bemerkt man an öffentlichen Schulen, hauptsächlich im Bereich der Hauptschule, einen starken Abfall der Leistung der Schüler – kaum vergleichbar mit Hauptschulen am Land, die ohne weiteres mit städtischen Gymnasien mithalten können. In der Hauptstadt wird das Thema Interkulturalität und Bildung von immer

<sup>14</sup> Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2007/08.

Statistik Austria. Verfügbar unter:

[http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bildung\\_und\\_kultur/formales\\_bildungswesen/schulen\\_schulbesuch/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html) [aufgerufen am: 28.03.2009]

größerer Bedeutung und an allen Ecken und Enden wird nach Lösungen gesucht. Ein gutes Beispiel dazu ist der oben erwähnte Erlass, der ab Herbst 2009 eine Testung aller Schüler 15 Monate vor Schuleintritt vorsieht und diese bei zu geringen Deutschkenntnissen zu einem Jahr Kindergarten verpflichtet. Bis diese Maßnahme greift, werden noch ein paar Jahre vergehen und bis dahin liegt die Hauptbelastung weiterhin auf den Lehrerinnen und Lehrern der Volksschule. Doch die Sprache ist nicht das einzige Merkmal unterschiedlicher Kulturen. In den städtischen Schulklassen heißt es darüber hinaus auch noch verschiedene Religionen und verschiedene Bräuche kennen und akzeptieren zu lernen, bzw. was noch viel wichtiger ist, in den Unterricht einbauen zu können.

[...] deutlich schwieriger ist die Situation für Kinder aus den unterschiedlichen Ethnien, die nicht einfach als „fremdsprachig“ oder „Ausländerkinder“ bezeichnet werden dürfen. Dass diese Kinder höchst verschiedene kulturelle Hintergründe haben, ist uns bewusst, in einer multikulturellen Gesellschaft ist darüber aber sehr häufig nicht hinreichend Kenntnis vorhanden. Manchmal ist eine solche auch nicht vordergründig zu vermitteln und schafft soziale Kommunikationsprobleme, die einfach nicht beiseite geschoben werden dürfen.<sup>15</sup>

Integration von Migranten in das Regelschulwesen wird von der Politik und Gesellschaft anscheinend mit Assimilation verwechselt. Anstatt die kulturellen Verschiedenheiten als Eigenheiten und persönliche Vorteile zu einem großen Ganzen zusammenzufassen und die augenscheinlich anderen, also fremden Kulturen so in die eigene zu integrieren, wird versucht, Migrantenkinder an die einheimische Kultur und im besonderen an das Schulwesen anzupassen, dass sie ihre eigene Identität verlieren und eine bestmögliche Beschulung der Kinder mit österreichischer Abstammung zu gewährleisten.<sup>16</sup>

Die Möglichkeit, Kindern mit ausländischem Hintergrund Förderungen in der eigenen Muttersprache anzubieten, sie neben dem Unterricht zusätzlich in Deutsch zu fördern und sie die ersten zwei Jahre nicht zu benoten, ist vom Gesetz aus gegeben. An der Umsetzung muss aber noch gearbeitet werden. Oft gibt es keine Lehrer, die den Unterricht in der Muttersprache durchführen können oder sie sind nicht ausreichend geschult; weiters findet der Unterricht nur statt, wenn genügend Schüler sich dafür interessieren und es ist leider immer noch Alltag, dass Schüler mit nicht deutschem Hintergrund von vornherein schlechtere Aussichten am späteren Arbeitsmarkt haben. Dieses Manko kann nicht allein auf die schulischen Möglichkeiten zurückgeführt werden, auch die Situation von Migrantenfamilien, die oft in schlecht bezahlten

---

<sup>15</sup> Friedrich, Max H. (2008): Lebensraum Schule. Perspektiven für die Zukunft. Wien: Ueberreuter, Seite 37.

<sup>16</sup> Vgl. Frühwirt, Brigitte (1997): Beiträge zur pädagogischen Problematik Interkultureller Bildung an österreichischen Schulen. Dissertation. Universität Wien.

Branchen tätig sind, die Wohnsituation die daraus entsteht und auch die nicht vorhandenen finanziellen Mittel, um dem Kind neben der Schule gegebenenfalls Nachhilfe zu finanzieren, führen dazu, dass die Kinder nur schwer vollständig in das österreichische Schul- und später Arbeitssystem integriert werden können.

Interkulturelles Lernen bedeutet Erziehung zu einem gleichberechtigten Zusammenleben. Es bedeutet die Achtung der jeweils anderen kulturellen Werte und den Abbau von Vorurteilen ohne Aufgabe der eigenen Identität. Es schließt auch ein, dass die Vielfältigkeit der Sprachen, Lebensformen, Lebenssituationen, Erfahrungswelten, Religionen und kulturellen Überzeugungen im Unterricht Platz findet. [...] Interkulturelles Lernen ist in Österreich als gesetzliches Prinzip verankert. Die didaktische Umsetzung ist in allen Unterrichtsfächern möglich, setzt aber neue kreative Ideen und grundsätzliches Interesse der Lehrpersonen voraus. Im Schulbereich kann interkulturelles Lernen sinnvoll stattfinden, wenn dafür Konzepte entwickelt und umgesetzt werden.<sup>17</sup>

Ein solches Konzept kann die Theaterpädagogik sein.

---

<sup>17</sup> Kalayci, Hüseyin (2003): „Schule“. In: Zwicklhuber, Maria (Hg.) (2003): Interkulturelles Zusammenleben und Integration als kommunalpolitische Herausforderung. Handbuch für interkulturelle Gemeindefarbeit. Wien: Interkulturelles Zentrum, Seite

## **Das Projekt**

Im sechsten Semester meines Studiums der Theater-, Film- und Medienwissenschaft habe ich mich eingehender mit der Thematik „Theaterpädagogik“ befasst und unter anderem eine Vorlesung von Harald Volker Sommer, Theaterpädagoge am Theater der Jugend Wien besucht. In dieser Zeit habe ich den Entschluss gefasst, mich in meiner Diplomarbeit eingehender mit der Theaterpädagogik zu befassen und bat Herrn Sommer in einem Gespräch um Hilfe in der Entwicklung der genauen Fragestellung. Wir kamen auf das Thema Theaterpädagogik in der ; Herr Sommer startete im darauf folgenden Herbst ein Projekt an einer Volksschule und bot mir die Möglichkeit, dieses zu begleiten und zu protokollieren. Das Angebot nahm ich gerne an, da es etwas ganz Neues war und ich mir gut vorstellen konnte, hier einen Ansatz für meine Arbeit zu finden.

Geplant war, wöchentlich im Rahmen des Unterrichts mit den zwei ersten Volksschulklassen jeweils eine Stunde Theaterpädagogik zu machen. Abwechselnd sollte hier Harald Volker Sommer und die Lehrerinnen die Durchführung dieser Stunde übernehmen. Meine Aufgabe war es, diese Stunden zu protokollieren – zu beobachten – und diese Protokolle dann den beiden Lehrerinnen und Harald Volker Sommer in schriftlicher Form zu übermitteln. Zusätzlich gab es noch in den meisten Wochen eine Nachbesprechung, in der die Fortschritte der Kinder, die auftretenden Probleme während der Stunde besprochen und mit dem restlichen Schulalltag verglichen und daraufhin neue Ziele gefasst wurden.

## **Die Schule**

Die Volksschule Novaragasse ist im 2. Wiener Gemeindebezirk und besteht bereits seit den 1880er Jahren. Vor kurzem wurde die Schule komplett saniert und bis zum Beginn des Schuljahres 2009 wird das Gelände durch ein zweites Gebäude, einen Spiel- und einen Sportplatz erweitert. Unter der Leitung von Direktorin Helga Zach hat sich die Schule zu einer der beliebtesten und gefragtesten in Wien entwickelt und erreicht Top-Platzierungen in Schulrankings diverser Zeitungen und Zeitschriften. Ein Hauptgrund dafür ist der Schwerpunkt auf kreative Inhalte. Die Schule selbst bezeichnet sich auf ihrer Homepage als „die kreative Volksschule“. Neben den Standard-Unterrichtsfächern wird großer Wert auf Musik, Ausdruck und Gestalten gelegt. Neben baulichen Einrichtungen, wie einem eigenen Studio mit einer Bühne und Licht-, sowie

Tontechnik und Requisiten werden auch im Unterricht kreative Wege besprochen und es gibt Buchstaben- und Schlauchstage, offenes Lernen, Montessori-Pädagogik und nicht zuletzt eine jahrelange Zusammenarbeit mit der Abteilung Theaterpädagogik des Theater der Jugend Wien.<sup>18</sup>

## **Der Verlauf**

Drei Wochen nach dem offiziellen Schulbeginn startete das Projekt Theaterpädagogik mit den zwei ersten Klassen der Volksschule Novaragasse. Damit hatten die Kinder und die Lehrerinnen ein wenig Zeit sich kennen zu lernen und sich aufeinander einzustellen.

Die letzten beiden Stunden am Mittwoch waren für die Projektstunden vorgesehen und zu dieser Zeit war das Studio der Schule für die ersten Klassen reserviert. Eine Woche war die 1a in der ersten Stunde und die 1b in der letzten Stunde an der Reihe, in der nächsten Woche war es umgekehrt. Die ersten Stunden gestalteten sich noch durchwegs chaotisch. Die Kinder wussten zu Anfang nicht, was sie erwartete und waren von der Situation etwas überfordert. Sie verstanden nicht so recht, ob das jetzt Turnunterricht war oder vielleicht sogar freies Spielen; sie tobten viel herum und waren sehr aufgeregt, was zur Folge hatte, dass die meiste Zeit des Unterrichts Beruhigungsarbeit geleistet werden musste. Es wurde schnell klar, dass eine Gruppe von mehr als zwanzig Kindern in diesem Alter zu groß war und auch der Zeitrahmen zu weit gefasst. Nach drei Wochen fiel die Entscheidung, die Klassen nochmals in zwei Gruppen zu teilen und mit jeder Gruppe jeweils zwanzig Minuten zu arbeiten, wovon wir uns mehr Konzentration erhofften.

Die Teilung der Gruppen und das stetige Festlegen und Wiederholen von grundlegenden Regeln brachte einen enormen Schritt in Richtung konzentriertes Arbeiten und die Kinder hatten auch mehr Spaß. Zuvor war es oft der Fall, dass einige Kinder gerne mehrere Spiele bearbeitet hätten, während andere dies durch ihre Unaufmerksamkeit eher verhinderten, was zu Frustrationen führte.

Auch die Gruppenteilung selbst wurde immer wieder variiert. Zum einen, um eine Cliquenbildung zu vermeiden, zum anderen um neue spannende Situationen für die Kinder zu schaffen. In einer Stunde wurden Mädchen und Jungen getrennt, da sich rasch ein großer Temperamentsunterschied zwischen beiden herauskristallisierte. Die Mädchen waren zielstrebig, aber auch schüchterner, während die Jungen Vollgas gaben und so manches Mal über das Ziel hinausschossen. Diese Teilung war zwar

---

<sup>18</sup> Vgl.: Homepage der Volksschule Novaragasse. Verfügbar unter: <http://www.schulen.wien.at/schulen/902071/index.html>. [aufgerufen am: 12.04.2009]



interessant, brachte aber nicht den erhofften Erfolg, da die Mädchen auch dann noch schüchtern waren, wenn sie von den Buben getrennt waren und sich so der Verdacht nicht bestätigte, dass sich die Mädchen vielleicht hinter den lautereren Buben verstecken würden.

Jede zweite Woche leiteten die Lehrerinnen in den Stunden allein. Harald Volker Sommer wurde leider im Herbst einige Wochen krank und somit waren die Lehrerinnen bis zu vier Wochen hintereinander auf sich gestellt. Dies hatte zur Folge, dass sich die theaterpädagogischen Stunden ein wenig in Richtung Sportstunden entwickelten oder einfach immer dieselben Spiele wiederholt wurden, was die Kindern als eher langweilig empfanden. Die angedachte Idee, dass man mit den einzelnen Spielen auf Probleme in der Klasse eingeht, konnte in dieser Zeit nicht verfolgt werden.

Ich hab dann gemacht, was mir eingefallen ist. Schon mit Assoziationen zu dem, was Harald gemacht hat aber ich hab mir nicht ständig Gedanken darüber gemacht, ob das jetzt theaterpädagogisch ist oder nicht. Ich hatte das Gefühl, dass die Kinder durch Harald sehr wohl auf einem Weg sind. Auf einem Weg, den ich gut finde, der uns alle bereichert.<sup>19</sup>

Auch die Kinder genossen die Abwechslung, denn die Unterrichtsstunden von Harald Volker Sommer waren sehr produktiv und jede Woche wurde gefragt, ob der Herr Sommer heute wieder kommen würde.

Von den Wochen, die Harald Volker Sommer wegen Krankheit leider nicht anwesend war, abgesehen, war es durchaus wichtig, dass nicht er allein das Projekt leitete und sich nicht allein um die theaterpädagogische Arbeit kümmerte. Das Ziel war, die Lehrerinnen durch direkte Feldarbeit zu bilden, also ein „learning by doing“ herzustellen, welches in einem herkömmlichen Workshop nicht möglich gewesen wäre.

Es war ein Pilotprojekt, bei dem wir versucht haben, Lehrercoaching plus Reflexion plus Praxis zu verbinden. Ich habe von Anfang an klargestellt, dass ich rein zeitlich nicht jede Woche die Einheiten halten kann, wollte das aber auch gar nicht, weil sonst das ganze Projekt ja keine Nachhaltigkeit gehabt hätte, wenn ich später einmal nicht mehr an der Schule bin.<sup>20</sup>

Anfänglich wurde dezidiert eine Schlussaufführung oder Präsentation der Kinder am Ende des Schuljahres ausgeschlossen. Während des Jahres änderte sich diese Anforderung aber und die Schule beschloss, doch auch die Kleinsten in die Aufführung von „Konferenz der Tiere“ mit einzubeziehen, wo auch der Rest der Schule seine Theaterfähigkeiten vor Lehrern und Eltern unter Beweis stellte.

---

<sup>19</sup> Renate Heinrich. Vollständiges Interview im Anhang.

<sup>20</sup> Harald Volker Sommer. Vollständiges Interview im Anhang.

Beim Projekt mit Harald Volker Sommer war die Intention eine ganz andere. Harald hat uns gesagt: Nehmt euch heraus aus jedem Auftragswerk! Was in einer ersten Klasse noch am leichtesten geht. Es ist uns aber nicht ganz gelungen, denn es geht schon wieder in diese Richtung. Am Schulende bzw. im Mai führen wir die Konferenz der Tiere mit allen Klassen auf.<sup>21</sup>

Renate Heinrich sieht diese Entwicklung, wie im obigen Zitat ersichtlich, nicht unbedingt positiv, da es sie an den Verlauf der Schwerpunktstunden in den letzten Jahren erinnert und es eigentlich gedacht war, hier etwas ganz anderes zu machen. Nichtsdestotrotz kann Harald Volker Sommer der Aufführung dennoch Positives abgewinnen:

Mein Wunsch an die beiden Lehrerinnen hat sich erfüllt, weil sie mit den beiden Klassen bei einer großen Schulaufführung ihre SchülerInnen am Ende des Schuljahres integriert hatten und die Elemente, die wir bearbeitet haben, mit den Kleinen gut umgesetzt haben. So hat die nicht aufführungsorientierte Arbeit letztlich dann doch ganz unvorhergesehen in einer Aufführung gemündet.<sup>22</sup>

## **Die Kinder**

Mit Kindern zu arbeiten ist eine bereichernde und immer wieder spannende Erfahrung, so auch an der Volksschule Novaragasse. Die beiden ersten Klassen setzten sich aus einem ausgewogenen Gemisch von Mädchen und Jungen verschiedenster Herkunft zusammen. Die Klassengröße war zwischen 23 und 25 Kindern angesiedelt, etwa die Hälfte der Kinder mit Migrantenhintergrund. Vereinzelt waren auch Kinder dabei, die die Sprache Deutsch nur wenig oder gar nicht beherrschten, was sich aber schnell änderte. Die 1a wurde von Anfang an als die ruhigere und vielleicht auch einfachere Klasse bezeichnet, während in der 1b die lautereren und stürmischeren Kinder zuhause waren. Man darf hier aber nicht von vornherein eine negative Haltung bezüglich der einen oder anderen Klasse aufbauen, sondern muss sich immer vor Augen halten, dass jede Klasse ihre Eigenheiten hatte, die die Arbeit mit ihr spannend und interessant machte. Ein Spiel, das in der 1b super funktionierte musste nicht zwangsläufig auch der 1a gefallen und umgekehrt.

Was die Arbeit ein wenig erschwerte, war die Selektion, die unaufhaltsam während des Schuljahres passierte. Einige Kinder wechselten nach Wochen doch in die Vorschulklasse, andere sogar die Schule und wieder andere kamen nach Weihnachten

---

<sup>21</sup> Renate Heinrich. Vollständiges Interview im Anhang.

<sup>22</sup> Harald Volker Sommer. Vollständiges Interview im Anhang.

neu in die Klasse oder an die Schule. Diese Wechsel erforderten ein stetiges Umdenken in der Klassenkonstellation.

Ein Urteil über eine Kindergeneration im Allgemeinen zu fällen ist besonders in der heutigen Zeit eine Gratwanderung. Wissenschaftler sind sich darüber einig, dass eine objektive Haltung bezüglich dieser Frage nahezu unmöglich ist, da die Position, die diese Frage aufwirft und sich mit der Beantwortung derselben beschäftigt von Erwachsenen besetzt ist. Es wird reklamiert, dass Erwachsene sich nicht in die momentane Situation von Kindern und Jugendlichen einfühlen können, da sie nicht mit denselben Problemen oder derselben Technik in ihrer Kindheit und Jugend konfrontiert waren. Die Anprangerung der Jugend als bewegungsfaul und fernsehgesteuert ist somit nur der einfache und unprofessionelle Weg, Antworten auf Entwicklungsfragen zu liefern. Dennoch möchte ich hier Antworten und Beobachtungen der Lehrerinnen einbringen, ohne eine Wertung festzulegen. Ich halte diese für wichtig für das Verständnis der Situation an den Schulen bzw. in diesem Projekt im speziellen. Des Weiteren kann eine Lehrerin, die schon lange in ihrem Beruf tätig ist, einen genaueren Wechsel der Wertigkeiten und Fähigkeiten der Kinder nachvollziehen. Auf die Frage nach den motorischen Fähigkeiten der Kinder in ihrer Klasse, antwortete Renate Heinrich:

Es ist ganz schrecklich, dass ich mich jetzt schon einreihen muss in die Reihe, die die „unfähige“ Jugend beklagt. Es fängt schon mit der Mundmotorik an – die Kinder kauen nichts mehr Festes, sie essen nur noch Breiiges oder weiche Nahrungsmittel und dazu wird noch wenig gesprochen. Die Kinder gehen zu wenig raus – sie sind einfach zu wenig körperlich gefordert und darum wohnt ein medial aufgeputschter Geist in einem nachhinkenden Körper. Und in meiner jetzigen Klasse sicherlich gehäuft. Ich kann ehrlich sagen, für mich sind die Kinder mit Migrantenhintergrund die vitaleren, aber das kommt noch, dass diese Kinder sich mehr an den österreichischen Standard anpassen und konsumorientierter werden und dann haben wir auch bei ihnen dieselben Probleme. In dieser Klasse, die ich heuer habe ist es auf jeden Fall auffällig, wie die Kinder motorisch schwächer werden.<sup>23</sup>

Diese motorische Schwäche geht aber Hand in Hand mit einer erweiterten Fähigkeit im Umgang mit moderner Technik. Die Kinder spielen Computerspiele und eignen sich dadurch große feinmotorische Fähigkeiten an bzw. trainieren auch die Augen-Hand-Koordination. Sie lernen früh den Umgang mit Computern, was in einer Gesellschaft, in der man nahezu in jedem Beruf mit einem PC konfrontiert ist, zu den Grundfertigkeiten zählt. Man kann also nicht davon ausgehen, dass eine Kindheit, die stark von den eigenen Erfahrungen abweicht von vornherein schlechter ist. Die Verlagerung hin zu bewegungsarmen Spielen soll hier aber nicht gutgeheißen oder verharmlost werden.

---

<sup>23</sup> Renate Heinrich. Vollständiges Interview im Anhang.

Es ist nichtsdestotrotz wichtig, einen ausgewogenen Lebensstil zu finden, der den Umgang mit der Technik, aber auch den Umgang mit dem eigenen Körper beinhaltet. Denn die Körpererfahrung und das Lernen der Körperkontrolle sind wichtige Bestandteile für die Entwicklung des Selbstbewusstseins.

## Das Spiel

Das Spiel ist präsent. In Wort und Tat erleben wir jeden Tag aufs neue, wie Menschen mit und davon leben, sich ablenken, aufregen und vergnügen; ärgern, belasten und verlieren – und das in einem einzigen Phänomen: dem Spiel. Mit dem schlagenden Begriff „Homo Ludens“ gab Johan Huizinga einem der prägnantesten Merkmale des Menschseins einen Namen.

Dem Spiel zu entkommen ist nahezu unmöglich, hat sich die Spieltheorie bereits über die Mathematik auch in der Ökonomie verankert und schwingt sich zu immer komplexeren Höhen hinauf. Jeder Mensch hat schon einmal gespielt und beobachtet andere beim Spiel. Dies fängt in der Kindheit an, Kinder lernen mithilfe des Spiels die Welt zu begreifen, ebenso wie sie sich im Spiel vor der Realität noch flüchten und ihre Grenzen überschreiten. Auch der Sport wird als Spiel betrachtet, eine Maschinerie, die Abertausenden Arbeit bringt und somit Ernst des Lebens bedeutet. Ob nun ein Fußballspiel oder bei den Olympischen Spielen, im Casino oder zuhause am Küchentisch das Brettspiel, alle haben eines gemeinsam: sie sind Spiel.

Das Spiel ist so alt wie die Menschheit und noch älter, da auch bei Tieren spielerische Handlungen beobachtet werden können, wobei ebenso wie beim Menschen hier durch das Spiel motorische und kognitive Fähigkeiten ausgebildet und trainiert werden.

Als älteste Zeugen des Spieltriebs im Menschen gelten Höhlen- und Tonmalereien, gefunden in Frankreich. In der griechischen Mythologie brachte Hermes, der Götterbote das Spiel den Menschen. Auch in China entwickelte sich das Spiel rasch und hier vermutet man die erste staatliche Lotterie, mit welcher der Bau der chinesischen Mauer finanziert wurde.

Mit den Jahren und Jahrhunderten wurden die Spiele immer komplexer, es gab Würfel und Zahlenspiele, Tierkämpfe in Arenen in ganz Europa, sportliche Wettkämpfe und natürlich die Ballspiele. In den letzten Jahren wurden Computerspiele und Spielkonsolen immer beliebter.

Die Frage, wie man die vielen Ausformungen unter einem Sammelbegriff ordnen kann und welche Definition wirklich für alle gültig sein kann, beschäftigt die Wissenschaft schon seit Jahren. Johan Huizinga beschrieb Spiel als:

[...] 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“.<sup>24</sup>

Hier kann man die wichtigsten Punkte des Spiels herauslesen:

- Freiwilligkeit
- Regeln
- Quasi-Realität

## Freiwilligkeit

Die Möglichkeit ein Spiel zu spielen, oder sein Mitspielen zu verweigern ist ein sehr wichtiger Faktor in der Definition Spiel. Damit grenzt sich das Spiel von aggressiven Handlungen ab, die Personen schädigen können. Zum Beispiel wurde Mobbing gerne als Spiel verharmlost. Die Leute würden dabei nur Spaß machen und es würde niemand zu schaden kommen. An diesem Beispiel wird deutlich, wie wichtig die Freiwilligkeit mit Spiel verknüpft ist. Es muss jedem einzelnen Mitspieler möglich sein, sich zu entscheiden, ob er mitspielen will oder nicht. Bei Mobbing kann sich das Opfer nicht entscheiden, es wird vor vollendete Tatsachen gestellt.<sup>25</sup>

Auch gewinnt der Aspekt der Freiwilligkeit in der modernen Beschäftigung mit dem Spiel, wie zum Beispiel in der Forschung rund um Computerspiele immer größere Bedeutung. Michael Wagner beschreibt in seinem Aufsatz seine Sorge darüber, dass von vielen Wissenschaftlern die Bedeutung der Freiwilligkeit des Spiels vernachlässigt und teilweise gar geleugnet wird. Besonders im Bereich der Forschung rund um aggressive Computerspiele und ihre Auswirkungen darf man die Tatsache nicht außer Acht lassen, dass der Spieler sich freiwillig mit einem solchen Spiel auseinandersetzt. Wagner zieht den Gedankengang weiter zum Thema Lernen und Spielen und spricht hier den so genannten Lernspielen das Prädikat Spiel ab. Diese Spiele werden von den Lehrern initiiert und sind somit nicht vollständig freiwillig von den Spielern durchgeführt.<sup>26</sup>

Diese Idee wirft eine interessante Frage für die Theaterpädagogik und genauer für das, in dieser Arbeit beschriebene, Projekt auf. Kann man in der Theaterpädagogik bzw.

---

<sup>24</sup> Huizinga, Johan (1956): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Hamburg: Rowohlt, Seite 37.

<sup>25</sup> Vgl.: Schwamm, Daniel (1994): Mobbing: Ein Spiel? Eine dialektische Erörterung. Verfügbar unter: [http://www.henrys.de/daniel/index.php?cmd=texte\\_mobbing-als-spiel.htm](http://www.henrys.de/daniel/index.php?cmd=texte_mobbing-als-spiel.htm) [aufgerufen am: 22.06.2009].

<sup>26</sup> Vgl.: Wagner, Michael (2006): Zur Freiwilligkeit des Spiels. Verfügbar unter: [http://www.gamestudies.at/2006/12/zur\\_freiwilligk.html](http://www.gamestudies.at/2006/12/zur_freiwilligk.html) [aufgerufen am: 22.06.2009].

Spielpädagogik mit Kindern, die im Rahmen des Schulunterrichts veranstaltet wird, von Spiel sprechen? Ist dies wirklich freiwillig?

Wiese, Günther und Ruping sprechen in diesem Zusammenhang vom Weg vom negativen, unbestimmten Vakuum zum kommunikativen Vakuum. Sie legen dar, dass man in der theaterpädagogischen Arbeit an Schulen autoritär auftreten muss, um den Raum für das eigentliche theatrale Experiment zu schaffen. Die Spieler zur Freiheit zu bringen, zum achtsam-abwartenden Zulassen des Neuen bedarf Konsequenz und Disziplin. Aus diesem Grund muss der Spielleiter bis zu einem gewissen Punkt die Spiele anleiten, die Regeln vorschreiben bis die Spieler die eigene Motivation erreichen und nicht mehr die Anleitung des Spielleiters benötigen.<sup>27</sup>

Beachtet man auch die Einbettung der Theaterpädagogik in den regulären Unterricht – bei Wiese, Günther und Ruping in Form des Faches Darstellendes Spiel; an der Schule Novaragasse in Form des Pilotprojektes – muss man auch den Aspekt des regulären Unterrichts mit einbeziehen. Die Kritik, die Wagner an Lernspielen übt, muss auch hier zum Tragen kommen, denn die Kinder werden im Rahmen des Unterrichts zu den theaterpädagogischen Stunden geschickt. Sie lernen, dass sie in die Schule müssen und sich den schulischen Regeln unterzuordnen haben, ob sie wollen oder nicht, damit sie im späteren Leben in die Gesellschaft passen. Hier liegt es am Theaterpädagogen den gewünschten Rahmen zu schaffen. Die Kinder müssen lernen, dass sie die Möglichkeit haben nicht mitzuspielen und dass es ihre eigene Entscheidung ist, wenn sie sich dem Spiel anschließen. Erst dadurch kann sich der gewünschte Prozess einer jeden Übung einstellen. Ein Kind, das unter Zwang teilnehmen muss, wird dem Fortkommen der Gruppe im Wege stehen. Damit ergibt sich ein weiterer positiver Aspekt für theaterpädagogische Arbeit an Schulen. Richtig ausgeführt lernen Kinder hier die Konsequenzen ihrer eigenen Entscheidungen zu tragen. Nehmen sie sich aus dem Spiel heraus, müssen sie unbeteiligt zusehen; spielen sie mit, müssen sie sich den gegebenen Regeln unterwerfen.

---

<sup>27</sup> Vgl.: Wiese, Hans-Joachim; Günther, Michaela; Ruping, Bernd (2006): Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit. Milow: Schibri, Seite 65ff.

## Regeln

„Eine Regel ist eine aus bestimmten Regelmäßigkeiten abgeleitete, aus Erfahrungen und Erkenntnissen gewonnene, in Übereinkunft festgelegte, für einen bestimmten Bereich als verbindlich geltende Richtlinie.“<sup>28</sup>

Wie bereits oben angeführt besteht das Leben der Menschen aus Regeln und das Zusammenleben aus der Einhaltungen derselbigen. Sie ermöglichen das Funktionieren der Gesellschaft. Rolf Oerter beschäftigt sich mit den Regeln im Bezug auf Wiederholung und der Lust an derselben. Er beschreibt den Menschen quasi als Wiederholungstäter, als Individuum dem die Wiederholung von Aktivitäten Spaß macht.

Die Wiederholung von Handlungen ist ein basales Merkmal menschlicher Tätigkeit. [...] Die Wiederholung liegt gewiß als biologisches Prinzip zugrunde, da nur durch sie eine hinreichende Festigung der Erfahrung möglich ist. Sie bildet die Grundlage des Lernens [...]. Wiederholung macht Spaß [...]<sup>29</sup>

Kinder beginnen schon sehr früh mit Wiederholungen von Bewegungen, um zu Lernen. Bis zur Erschöpfung wollen sie Spiele immer wieder von vorne beginnen und können selten genug bekommen. Durch das Festlegen von Regeln wird garantiert, dass ein Spiel immer wieder auf dieselbe Art gespielt werden kann – natürlich aber immer mit der Möglichkeit Dinge und Handlungsabläufe zu verändern und somit die Spannung zu erhalten. Erwachsene bevorzugen meist Regelspiele, wie z. B. Brettspiele oder Sportspiele. Auch hier begünstigt bzw. ermöglicht die Regel erst die Spannung beim Spiel. Sie setzt einen Rahmen, der aber noch genug Freiraum lässt, um sich auf immer neue Weise zu erproben. Am Beispiel Schach kann man dies sehr gut ablesen: Die Spieler versuchen immer neue Wege und Spielzüge zu finden und erleben so immer wieder Spannung, bilden ihre kognitiven Fähigkeiten immer weiter aus.

Bei Antonios Lenakakis sind die Grundelemente der Spiel- und Theaterpädagogik „Interaktion und Aufeinanderwirken der drei Faktoren Spielgruppe, Spielregel und Spielleiter“<sup>30</sup>. Er empfiehlt, die Spielregeln je nach Situation zu verändern, was besonderes Einfühlungsvermögen und Beobachtungsgabe seitens des Theater- bzw. Spielpädagogen bedeutet. Hier wird die Regel zum Spielball zwischen Spielleiter und Gruppe, zu einem interaktionistischen Medium, dass die Kommunikation im Spiel beherrscht. Lenakakis stützt sich mit seiner Aussage auf Nickel, der weiter schreibt: „Die vom Spielleiter vorgeschlagene Spielregel ist gleichsam eine Frage, die von der

<sup>28</sup> Duden (2003): Deutsches Universalwörterbuch, 5. überarbeitete Auflage. Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG, Stichwort Regel.

<sup>29</sup> Oerter, Rolf (1999): Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz. Weinheim / Basel: Beltz, Seite 15.

<sup>30</sup> Lenakakis, Antonios (2004): Paedagogus Ludens. Erweiterte Handlungskompetenz von Lehrer(inne)n durch Spiel- und Theaterpädagogik. Milow: Schibri-Verlag, Seite 61.



Gruppe durch ihr Spiel beantwortet wird [...]“<sup>31</sup>. Der Theaterpädagoge muss erkennen, welche Regeln er bei seiner Gruppe als bekannt voraussetzen kann (wie z. B. die Regel: nicht schlagen), welche Regeln den Spielfluss verhindern, welche Regeln nötig sind, um das Spiel in Gang zu bringen, etc.

[...] Spielregeln sind das kommunikative Substitut für die darstellerischen Normen und Werte des Alltags. Sie schaffen Handlungssicherheit und Rollenschutz. [...] Die Spielregeln sind zugleich Bedingung der Möglichkeit, dass sich die Situationen und Sachverhalte der Lebenswelt in Spielmaterialien verwandeln, die sich der un-verschämten Verwertung und kommunikativen Neu-Aneignung durch die Spielenden öffnen.<sup>32</sup>

## **Quasi-Realität**

Das Spiel ermöglicht das kurzzeitige Heraustreten aus der Realität, ein sich Vertiefen in eine andere Welt. Besonders Kinder verlieren sich in Spielen stundenlang und erproben somit den Umgang mit der Welt. In einem sicheren Rahmen können Sie hier mit Wünschen und Ängsten jonglieren und diese bewältigen. Besonders im Kindesalter treten viele Wünsche auf, die nicht sofort befriedigt werden können, teilweise sind diese Wünsche aber so stark, dass sie ein Ventil brauchen – hier kommt das Spiel ins Spiel. In Rollenspielen können sich Kinder ausprobieren und somit ihre Wünsche wahr werden lassen – sie sind Piraten, Indianer, Köche oder Fernsehstars. Des Weiteren werden einschneidende Erfahrungen über das Spiel verarbeitet. Hier wird eine Situation so lange im Spiel wiederholt, bis die Bewältigung eintritt. Die Ansicht, Spiel diene zuallererst der Wunscherfüllung geht vor allem auf Freud und Wygotski zurück; hier kann man aber die Außerachtlassung der Übungs- und Entwicklungsfunktion anprangern. Auch Piaget sieht im Spiel vorrangig den Nutzen in der Kompensation des Drucks, der durch unbefriedigte Bedürfnisse und Wünsche entsteht. Sieht man genauer hin, muss man aber die Konstruktionsleistung des Kindes beachten. Es schafft sich eine neue Realität, so wie sich auch die einzelnen Wissenschaften durch Forschung konstruieren und ihre Realität erschaffen. Dieser Prozess hört also auch im Erwachsenenalter nicht auf. Er verändert sich nur, denn ein Erwachsener benötigt nicht mehr das Spiel, um sich neue Realitäten zu konstruieren, sondern greift auf Tagträume zurück.

---

<sup>31</sup> Nickel, Hans-Wolfgang (1998): Spiel und Kompetenz. Die Ausbildung von Spielpädagogen und das subjektive Curriculum. In: Golpon, Hedwig; Prinz, Susanne (Hg.): Darstellen und Gestalten. Berichte und Anregungen zu Spiel und Theater in Schule und Hochschule. Milow: Schibri, Seite 303.

<sup>32</sup> Wiese, Hans-Joachim; Günther, Michaela; Ruping, Bernd (2006): Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit. Milow: Schibri, Seite 132.

Unter dieser Perspektive ist Spiel nicht eine periphere Aktivität, die das Kind ausübt oder auch nicht, sondern lebensnotwendig und konstitutiv für die Menschwerdung, denn zu ihr gehört die Fähigkeit des von der Symbiose zwischen Umwelt und Organismus abgehobenen Entwurfs der Wirklichkeit.<sup>33</sup>

Zu komplexen Tagträumen und der Fähigkeit, dadurch Wünsche zu kompensieren ist das Kind noch nicht in der Lage, deshalb wendet es sich an das Spiel. Hier kann es sich ausleben, ohne reale Konsequenzen fürchten zu müssen.

Dem Spiel allein die Funktion eines Abbaus von zuviel Druck - sei es durch Wünsche, Ängste oder ähnlichem – zuzuschreiben, ist aber zu einseitig. Man kann beobachten, dass der Mensch auch ohne offensichtlichen Überdruck an Emotionen das Spiel sucht, sich gerne der spannenden Situation aussetzt oder auch bei einem sportlichen Wettkampf mitfiebert, in dem er selbst nur Zuseher ist. Heckhausen nennt diese Wiederholung von Spannung und Entspannung den „Aktivierungszirkel“<sup>34</sup>.

Für die Theaterpädagogik bedeutet das, dass die Schaffung einer Quasi-Realität notwendig für das Inszenieren des Spiels ist. Je älter die Teilnehmer, desto genauer muss man die Grenzen abstecken und damit Möglichkeiten eröffnen. Hier ist der Einsatz von Requisiten von Vorteil. Bei kleineren Kindern kommt es darauf an, nicht zu langwierige Spiele vorzubereiten, damit die Spannung nicht verloren geht. „Es müssen Räume und Zeiten geschaffen werden, in denen die Ansprüche des Alltags nicht unmittelbar durchschlagen auf die Haltungen und Handlungsweisen der Menschen, so dass sie neu zu besetzen und experimentell zu erkunden sind.“<sup>35</sup>

Im Kapitel „Schuleinstieg und seine Anforderungen an das Kind“ gehe ich näher auf die Anforderungen der Theaterpädagogik im Spiel mit Kindern ein und erläutere anhand von Beispielen, wie man für sie die richtige Situation für spielendes Lernen schafft.

---

<sup>33</sup> Oerter, Rolf (1999): Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz. Weinheim / Basel: Beltz, Seite 13.

<sup>34</sup> Heckhausen, Heinz (1963): „Entwurf einer Psychologie des Spielens“. In: Psychological Research. (Berlin/Heidelberg) Volume 27, Number 3 / Mai 1964.

<sup>35</sup> Wiese, Hans-Joachim; Günther, Michaela; Ruping, Bernd (2006): Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit. Milow: Schibri, Seite 132.

## Arten des Spiels

Betrachte z. B. einmal die Vorgänge, die wir „Spiele“ nennen. Ich meine Brettspiele, Kartenspiele, Ballspiele, Kampfspiele usw. Was ist allen diesen gemeinsam? – Sag nicht: „Es muß ihnen etwas gemeinsam sein, sonst hießen sie nicht ‚Spiele‘“ – sondern schau, ob ihnen allen etwas gemeinsam ist. – Denn wenn du sie anschaust, wirst du zwar nicht etwas sehen, was allen gemeinsam wäre, aber du wirst Ähnlichkeiten, Verwandtschaften, sehen, und zwar eine ganze Reihe. Wie gesagt: denk nicht, sondern schau!“<sup>36</sup>

Die Erscheinungsformen des Spiels sind so vielschichtig, dass bis heute keine einheitliche Klassifikation festgelegt werden konnte. Meist wird über die Entstehung des Spiels klassifiziert oder über die Handhabung des Spiels durch den Menschen. Ich möchte mich hier an Oerters Spieldefinitionen<sup>37</sup>, die aufeinander aufbauen, halten. Er teilt Spiel in:

- Sensomotorisches Spiel
- Symbolspiel (Als-ob-Spiel)
- Parallelspiel
- Rollenspiel
- Regelspiel

### Sensomotorisches Spiel

Das sensomotorische Spiel oder auch Funktionsspiel beginnt bereits im Mutterleib. Wir haben vorher schon festgelegt, dass Wiederholung ein wichtiger Bestandteil des Spiels ist und einen Lerncharakter aufweist. Das Baby spielt in den ersten Monaten noch vermehrt mit seinen eigenen Kräften, erprobt Stimme und Muskeln. Mit der Zeit entwickeln sich Interaktionsspiele mit der Mutter oder ähnlich nahe stehenden Bezugspersonen, die auch Gegenstände mit einbeziehen können (Verstecken, Geben-Nehmen). Auch birgt das Nachahmen einen Spielcharakter, den das Kind nutzt, um Handlungsweisen zu erlernen.

---

<sup>36</sup> Wittgenstein, Ludwig (1971): Philosophische Untersuchungen. Frankfurt: Suhrkamp, Seite 56ff.

<sup>37</sup> Vgl.: Oerter, Rolf (1999): Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz. Weinheim / Basel: Beltz, Seite 93ff.

## **Symbolspiel (Als-ob-Spiel)**

Hier werden oft bekannte Vorgänge im Spiel wiederholt, wie zum Beispiel Mutter-Kind-Spiele. Ein Partner wird in das Spiel miteinbezogen, meist ein älteres Kind oder ein Erwachsener, denn diese können sich besser auf die Bedürfnisse der Kleinen einstellen und ihnen von einem Handlungsschritt zum nächsten weiterhelfen. Dabei herrscht Verständigung über die Symbolik der verwendeten Gegenstände, so wird z. B. das Lätzchen zur Decke oder der Bauklotz zum Fläschchen.

## **Parallelspiel**

Vor dem eigentlichen Rollenspiel entwickelt sich oft das Parallelspiel. Gleichaltrige Kinder spielen nebeneinander völlig unterschiedliche Spiele. Sie beobachten einander, greifen aber nicht in das Spiel des anderen ein. Diese Form tritt auch im späteren Alter häufig auf, zumeist wenn die Gruppe der Spielenden zu groß ist und ein soziales Spiel somit nicht möglich, beginnen die Kinder ein Parallelspiel.

## **Rollenspiel**

In Rollenspielen schlüpfen die Spieler – wie der Name schon sagt – in eine bestimmte Rolle und Situation. Die Spieler sind sich über den Handlungsrahmen und ihre Position darin bewusst. Diese Art von Spiel ermöglicht eine komplexe Darstellung von Situationen im echten Leben. Bei Kindern dient dies, wie bereits erwähnt, zur Verarbeitung von Erlebtem, aber auch zum besseren Verständnis der Erwachsenenwelt.

Auch noch im Jugend- und Erwachsenenalter spielen Rollenspiele eine große Rolle, wie zum Beispiel in Spielen wie „Dungeons & Dragons“ oder aber auch im Theater.

## **Regelspiel**

Das Regelspiel setzt Gruppenfähigkeit und den Willen zur Einhaltung von Abmachungen und Verpflichtungen voraus. In diese Kategorie fallen Sportspiele, Brettspiele, Kartenspiele aber auch Kinderspiele wie Verstecken und Fangen. Neben der Einhaltung von Regeln – was auch bei anderen Spielen notwendig ist – zeichnen

sich Regelspiele durch eine Art Wettkampf aus. Hier gibt es Gewinner und Verlierer, man kann seine Kräfte messen und vergleichen. Hier wird auch die Fähigkeit des Planens, des vorausschauenden Handelns trainiert.

## **Spiele lernen**

Die Frage, ob man spielen erlernen muss ist in der Spielwissenschaft fest verankert. Bei der Antwort kommt es auf die Definition von Spiel an. Instinktiv spielt jedes Kind bereits im Mutterleib – sofern man Purzelbäume schlagen im Fruchtwasser und kickende Bewegungen als Spiel definiert. Jean Ayres schreibt dem Spiel und der Spiellust einen direkten Bezug zum Lernen zu, zum Beispiel beim Spielen am Klettergerüst. Hier trainiert das Kind seinen Gleichgewichtssinn und andere motorische Fähigkeiten und empfindet Spaß dabei. Festzuhalten gilt aber, dass man die meisten Arten von Spielen erst erlernen muss. Das Kind braucht Anleitung in der Entwicklung seiner Spielfähigkeit. Es beginnt schon mit einfachsten Dingen, wie dem Nachahmen des Lachens – Ausdruck von Spaß, der unabdingbar mit dem Spiel verbunden ist. Dazu kommen die Einordnung von Gegenständen und natürlich das Erlernen und Anerkennen von Regeln.

Bei der Definition von Spiel wird immer nach einer Zweckmäßigkeit gesucht und auch ich habe mich in meinen Ausführungen auf die positiven und vielleicht auch negativen Auswirkungen und Ziele des Spiels konzentriert. Tatsache ist, dass die Natur dem Menschen auch andere Möglichkeiten zur Entspannung, zum Lernen oder zur sozialen Interaktion hätte geben können. Sie hat aber den Spaßfaktor mit eingebracht und so das Spiel geschaffen. Ob bei Mensch oder Tier, hier existiert das Spiel mit seiner Spannung, seiner Freude und seinem Spaß. Vielleicht ist das Spiel ein Überbleibsel aus unserer Evolution, vielleicht brauchen Tiere den Spaß, um sich überhaupt mit Dingen, die notwendig für ihr Überleben sind, zu beschäftigen und die Evolution hat dem Menschen diesen Teil gelassen.

Das Dasein des Spiels bestätigt immer wieder und zwar im höchsten Sinn, den überlogischen Charakter unserer Situation im Kosmos. Die Tiere können spielen, also sind sie bereits mehr als mechanische Dinge. Wir spielen und wissen, daß wir spielen, also sind wir mehr als bloß vernünftige Wesen, denn das Spiel ist unvernünftig.<sup>38</sup>

Im Kindes- und Jugendalter dient das Spiel ohne Frage dem Verständnis der Welt und der Einordnung des eigenen Individuums in derselben, genauso wie der Ausbildung

---

<sup>38</sup> Huizinga, Johan (1956): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Hamburg: Rowohlt, Seite 12.

von Fähigkeiten motorischer und kognitiver Art. Daneben werden noch soziale Fertigkeiten geschult. Doch das Spiel hört auch im Erwachsenenalter nicht auf, es verschiebt sich vielleicht das Interesse hin zum Regelspiel. Dennoch bleibt das Spiel ein wichtiger Faktor in der Lebensgestaltung.

Die Möglichkeiten des Spiels im Bezug auf schulische Bildung wurden bereits eingehend erforscht. Tatsache ist, dass Spielen Lernen erleichtert und das Spiel den Lernstoff noch eingehender vertiefen und festigen kann. Damit hat sich das Spiel seinen Stellenwert in der Schule gesichert und wird besonders im Grundschulalter angewendet. Mit dem Alter verliert das Spiel an Bedeutung und das Lernen gewinnt die Überhand. Hier sollte auf Forschungsergebnisse zurückgegriffen und das Spiel wieder mehr im Unterricht verankert werden.

Die Möglichkeiten der Theaterpädagogik, das Lernen zu unterstützen und andere Schlüsselkompetenzen zu fördern, werden in den nächsten Kapiteln eingehender besprochen.

## Der Schuleinstieg und seine Anforderungen an das Kind

Der Schulbeginn liegt bei österreichischen Kindern im Alter von sechs Jahren. Bis dorthin haben sie bereits einiges an Lernleistungen gemeistert, sie haben gehen und sprechen gelernt, sie können bereits kommunizieren und haben sich ein erstes Bild von der Welt gemacht. Die Erfahrungen, die Kinder bis zum Alter von sechs Jahren gemacht haben, hängen zuallererst vom familiären Umfeld ab. Hier liegt ihre Basis, die in den meisten Fällen durch den Besuch des Kindergartens oder früher durch den Besuch einer Kinderkrippe erweitert wurde, hinzukommen noch etwaige Freizeitaktivitäten wie Musikschulen, Sportgruppen und ähnliches.

Diese unterschiedlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und kognitiven Kenntnisse der Kinder bewirken eine Heterogenität im Bereich der Schuleingangsphase, der man nur mit einem individualisierenden und differenzierenden Unterricht begegnen kann, der auf gezielten Beobachtungen der Kinder durch die Lehrerin oder den Lehrer basiert.<sup>39</sup>

Elisabeth Windl verdeutlicht in dem oben zitierten Aufsatz, welche wichtige Rolle Beobachtung beim Schuleintritt spielt und auf welchen Fähigkeiten das Hauptaugenmerk liegen sollte. Sie sieht die Grundlagen der Beobachtung in der Motorik, Wahrnehmung und Sozio-Emotionalität. (Abbildung 3).

In den folgenden Kapiteln möchte ich auf die einzelnen erforderlichen Grundvoraussetzungen des Lernens nach Windl näher eingehen, die Problematik bei Nichtvorhandensein der Grundvoraussetzung beleuchten und die Möglichkeiten der Theaterpädagogik in der Entwicklung der geforderten Fähigkeiten erörtern. Zusätzlich werde ich die theaterpädagogischen Mittel mit einem Beispiel aus dem Projekt Novaragasse ergänzen.

---

<sup>39</sup> Windl, Elisabeth (2004): „Heterogenität als Chance im Schuleingangsbereich“. In: Erziehung & Unterricht. (Wien) 154. Jahrgang, Heft 1-2/2004. Seite 14.

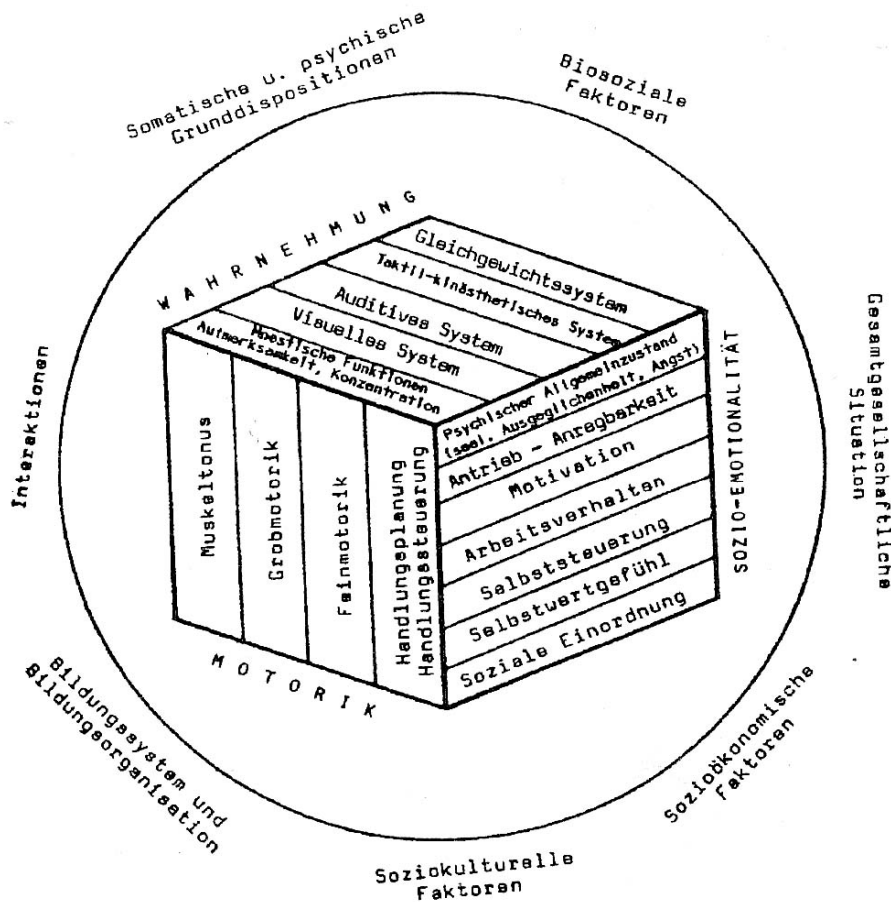


Abbildung 3: Grundvoraussetzungen des Lernens nach Elisabeth Windl

## Beobachtung

Die Schulanfangsphase ist für Schüler und Lehrer, genauso wie für die Eltern eine aufregende Zeit. Alles ist neu, vor allem kommen auch neue Bezugspersonen in das Leben der Kinder. Zwar ist in unserer Zeit durch den Besuch von Kingergarten bzw. auch von Kinderkrippen das Erfahrungsfeld der Kinder sehr erweitert, der Eintritt in die Schule stellt sie aber dennoch vor eine neue, große Herausforderung. Auch die Lehrer sind in dieser Zeit besonders gefordert. Es bedeutet, um die zwanzig Kinder kennen zu lernen, einzustufen und ihnen daneben noch etwas beizubringen, sowie auch die Eltern den Kindern richtig zuzuordnen zu können und die Lebensverhältnisse der vielen Familien etwas genauer zu erforschen, um etwaige Problemfaktoren besser erkennen und beurteilen zu können. Gerade in der Schuleingangsphase spielt die Beobachtung eine sehr große Rolle. Graumann und Heckhausen beschreiben Beobachtung als:

die absichtliche, aufmerksam selektive Art des Wahrnehmens, die ganz bestimmte Aspekte auf Kosten von anderen [...] beachtet. Gegenüber dem



üblichen Wahrnehmen ist das beobachtende Verhalten planvoller, selektiver, von einer Suchhaltung bestimmt und von vornherein auf die Möglichkeit der Ausweitung des Beobachteten im Sinne der übergreifenden Absicht gerichtet.<sup>40</sup>

Kurz beschrieben klingt dies nicht besonders schwer, allerdings muss man sich vor Augen halten, dass man um die zwanzig Kinder beobachten muss, sie gleichzeitig im Zaum halten und ihnen auch noch etwas beibringen. Allerdings basiert die Möglichkeit einem Kind etwas zu lehren darauf, dass man genau weiß wie das Kind lernen kann, welche Bedingungen man schaffen muss, damit es seinen richtigen Lernweg im Schulalltag finden und gehen kann. Dazu kommt noch, dass nicht alle Schüler, die in eine erste Klasse kommen, auch wirklich schon die nötige Schulreife besitzen, d. h. hier liegt es am Lehrer, festzustellen, wer schon bereit ist für Unterricht und wer besser noch ein Jahr in die Vorschule geht. Weigert und Weigert haben bereits in „Schuleingangsphase“<sup>41</sup> darauf verwiesen, wie wichtig Schülerbeobachtung ist, dies dann mit der Herausgabe von „Schülerbeobachtung“<sup>42</sup> noch vertiefend ausgeführt und hier einige gute Ansätze zur Umsetzung beschrieben. Leider bleibt den Lehrern aber nicht genug Zeit, um diese berechtigten Vorgaben auch durchzusetzen bzw. muss man anerkennen, dass Lehrer auch nur Menschen sind, die neben den eigenen Vorstellungen und Wünschen ebenso die Sorgen und Nöte aus ihrer Freizeit mit in den Schulalltag bringen und nicht dauerhaft die vielen Forderungen, die ihnen abverlangt werden, vollständig erfüllen können. Es ist daher notwendig, den Lehrern einen Zeitraum zur Verfügung zu stellen, in dem sie sich der Beobachtung ihrer neuen Schützlinge widmen können, um so ein besseres Verständnis für diese zu schaffen und im Endeffekt eine bessere Lernumgebung entwickeln zu können.

---

<sup>40</sup> Graumann, Friedrich; Heckhausen, Heinz (1973): Reader zum Funkkolleg Pädagogische Psychologie I. Entwicklung und Sozialisation. Frankfurt/Main: Fischer, Seite 15.

<sup>41</sup> Weigert, Hildegund; Weigert, Edgar (1989): Schuleingangsphase. Hilfen für eine kindgerechte Einschulung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

<sup>42</sup> Weigert, Hildegund; Weigert, Edgar (1993): Schülerbeobachtung. Ein pädagogischer Auftrag. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

## **Motorik**

Bereits im Mutterleib beginnt das Kind seine Motorik zu entwickeln, es lernt hier schon seine Arme und Beine willkürlich zu bewegen und seinen Körper zu drehen. Nach der Geburt treten die so genannten willkürlichen Reflexe ein, das heißt das Kind lernt den Umgang mit der Schwerkraft, z. B. sein Gleichgewicht zu halten und seine Körperbewegungen zu kontrollieren, den Kopf anzuheben und so einem Reiz zu folgen, etc. Durch die ständige Übung wird es dabei immer geschickter. Was neben der körperlichen Geschicklichkeit von Bedeutung ist, ist die gleichzeitige Ausbildung der Wahrnehmung. „Durch Bewegungen werden Empfindungen ausgelöst, die neue sensorische Landkarten im Gehirn aneinanderfügen. Die Bewegung eines Kindes hängt eng mit der Entwicklung der Intelligenz zusammen.“<sup>43</sup> Die enge neuronale Verknüpfung der Wahrnehmung und der Motorik ist die Voraussetzung für das Gelingen von komplexen Handlungsabläufen, das heißt natürlich auch für das Erlernen von Lesen und Schreiben.

Die Entwicklung der Motorik eines Kindes kann wiederum nur durch Verhaltensbeobachtung festgestellt werden. Der Grad der Bewegungsfähigkeit eines Kindes ist zumeist daran abzulesen, wie geschickt ein Kind mit seinem Körper umgehen kann.

Bis etwa zum fünften Lebensjahr entwickelt das Kind die so genannte Grobmotorik, danach beginnt die Ausbildung der Feinmotorik.

## **Motorische Entwicklung durch Theaterpädagogik**

Bewegung spielt im Theater und somit auch in der Theaterpädagogik eine große Rolle. Im Laufe der Zeit hat sich Bewegung im Theater einer Wandlung an Wichtigkeit und Fokussierung unterzogen. Diese Wandlung steht eng im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Entwicklung, also wie die Gesellschaft zu ihrem Körper und dessen Wahrnehmung stand. Auch die Verwendung des Körpers auf der Bühne hat sich verändert. Im 18. Jahrhundert war der Körper noch vorrangig Mittel zur Unterstreichung des Gesagten, während sich ab dem 20. Jahrhundert der Körper immer mehr von der Sprache distanzierte, seinen eigenen „Sprachraum“ bekam und selbst zum Ausdrucksmittel wurde.

---

<sup>43</sup> Windl, Elisabeth (2004): „Heterogenität als Chance im Schuleingangsbereich“. In: Erziehung & Unterricht. (Wien) 154. Jahrgang. Heft 1-2/2004. Seite 15.

In der Antike stand der Körper, besonders in Bezug auf Tanz, z. B. bei den Festen zu Ehren des Gottes Dionysos, im Mittelpunkt. Über die genauen Bewegungsabläufe und den Einsatz des Körpers in der Antike ist kaum etwas überliefert. Man geht aber davon aus, dass Schauspiel, Tanz und Gesang nicht getrennt wurden. Besonders in der Komödie wurde durch Übertreibung und die Darstellung drastischer Sinnlichkeit der Körper stark hervorgehoben, während sich die Tragödie eher statuarisch ausnahm. Das frühe Mittelalter wird hingegen als eher körperfeindlich eingestuft, in der Commedia dell'Arte findet der Körper wieder seinen Weg auf die Bühne in den erotisierenden und körperbetonenden Spielweisen. Im 18. Jahrhundert nahmen, die der Aufklärung verpflichteten Philanthropen die antiken Werte wieder auf, verbanden sie mit den Erkenntnissen J. J. Rousseaus und rückten die Ausbildung durch Bewegung wieder in den zentralen Fokus der Bildungsforschung. Im 20. Jahrhundert schließlich gewinnt Bewegung durch die starke Beschäftigung mit Ausdruckstanz und ähnlichem einen neuen Aufschwung. Rudolf von Laban, Émile Jaques-Dalcroze, Mary Wigman und Elsa Gindler u. a. fordern eine Reform der traditionellen Gymnastik zu einer natürlicheren Form der Bewegung.<sup>44</sup>

Der oben beschriebene kurze geschichtliche Abriss zeigt auf, dass auch im Theater keine einheitliche Stellungnahme zum Körper gefunden werden konnte. Man kann aber feststellen, dass der Körper untrennbar mit der Ausdrucksweise und Spielweise der Theaterformen verbunden ist und in jeder Zeit eine wichtige Rolle einnahm. „Um in der thp [theaterpädagogischen] Praxis ein kritisches körper- und bewegungshistorisches Bewusstsein zu entwickeln, sollte ein KuB [Körper und Bewegungsstudium] als Teil ästhetischer Bildung begriffen werden und [...] auch bildungstheoretisch befragt werden.“<sup>45</sup>

In der Theaterpädagogik – besonders in der Arbeit mit Kindern – soll vermittelt werden, wie man sich ausdrücken kann. Es soll ein Raum geschaffen werden, der einen vieles ausprobieren und erproben lässt und um dafür die richtigen Voraussetzungen zu schaffen ist es notwendig mit seinem eigenen Körper umgehen zu können. Das Argument, die körperliche Wahrnehmung bzw. motorischen Fähigkeiten bereits im Unterrichtsgegenstand Leibesübung genügend zu schulen muss hier natürlich ebenfalls Eingang finden. Meiner Erfahrung nach liegt aber bei vielen Kindern – und hier muss ich noch einmal betonen, dass ich hier von Kindern spreche, die in der Stadt aufwachsen – ein dermaßen großes Defizit in der motorischen Entwicklung vor, dass

---

<sup>44</sup> Vgl.: Koch, Gerd; Streisand, Marianne (Hg.) (2003): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin/Milow: Schibri, Seite 43ff.

<sup>45</sup> Ebd. Seite 162.

man dieses in möglichst vielen Unterrichtsfächern fördern und ausgleichen muss. An dieser Stelle möchte ich auch aus dem Interview mit einer, der am Projekt teilnehmenden Lehrerinnen zitieren. Renate Heinrich meinte zur motorischen Entwicklung der Kinder unserer Zeit:

Es ist ganz schrecklich, dass ich mich jetzt schon einreihen muss in die Reihe, die die „unfähige“ Jugend beklagt. Es fängt schon mit der Mundmotorik an – die Kinder kauen nichts mehr Festes, sie essen nur noch Breiiges oder weiche Nahrungsmittel und dazu wird noch wenig gesprochen. Die Kinder gehen zu wenig raus – sie sind einfach zu wenig körperlich gefordert und darum wohnt ein medial aufgeputschter Geist in einem nachhinkenden Körper. Und in meiner jetzigen Klasse sicherlich gehäuft. [...] In dieser Klasse, die ich heuer habe ist es auf jeden Fall auffällig.<sup>46</sup>

Im weiteren Verlauf des Interviews stellte Renate Heinrich deutlich heraus, dass sie in der theaterpädagogischen Förderung von Volksschulkindern bzw. in dem durchgeführten Projekt im Speziellen eine gute Möglichkeit sieht, die oben beschriebenen Defizite der Kinder auszugleichen.

## **Grobmotorik**

Zur Entwicklung der Grobmotorik zählen die Koordination der Arme und Beine, sowie deren Steuerung und diejenige der Muskelspannung. Mit den frühkindlichen Reflexen wird trainiert, wie viel Kraft für einzelne Handlungen eingesetzt werden muss, z. B. dafür, einen Stift festzuhalten. In weiterer Folge zählen Gehen, Laufen, Springen, Klettern und Rad fahren neben vielen anderen Dingen zu den grobmotorischen Fähigkeiten. Will man die Grobmotorik eines Kindes beobachten, muss man nach Ledl auf folgende Kategorien achten:<sup>47</sup>

- Allgemeine Geschicklichkeit und Bewegungsgeschicklichkeit
- Bewegungssicherheit
- Bewegungselastizität
- Bewegungskoordination
- Bewegungsschnelligkeit
- Reaktionsfähigkeit
- Visuomotorische Koordination / Grobmotorik

---

<sup>46</sup> Heinrich, Renate (2009). Komplettes Interview im Anhang.

<sup>47</sup> Vgl.: Ledl, Viktor (2003): Kinder beobachten und fördern. Wien: Verlag Jugend & Volk, Seite 35.

Kinder mit Störungen in der Grobmotorik sind zumeist langsamer im Laufen, bewegen sich ungenau und unsicher, können nicht auf Zuruf stoppen und haben Schwierigkeiten Bälle zu werfen und zu fangen.

Elisabeth Windl hat einige Beispiele angeführt, an denen man schnell überprüfen kann, ob bei einem Kind die grobmotorischen Fähigkeiten nicht richtig ausgebildet sind:<sup>48</sup>

Kinder mit Problemen in der Grobmotorik:

- stellen beim Begehen einer Treppe einen Fuß nach
- haben Schwierigkeiten, einen Ball in die Höhe zu werfen und zu fangen
- können Körperstellungen nicht nachmachen
- haben Schwierigkeiten beim Rückwärtsgehen
- können auf akustisches oder optisches Signal nicht sofort stoppen
- haben Schwierigkeiten beim Aufstehen aus dem Schneidersitz (ohne Hilfe der Arme)
- haben Schwierigkeiten beim beidbeinigen Hüpfen
- haben Schwierigkeiten, einen Fuß genau vor den anderen zu setzen (Zehe ganz genau an die Ferse setzen) – vorwärts und rückwärts

### **Praxisbeispiele theaterpädagogischer Übungen: Grobmotorik**

Die genaue Definition von Grobmotorik wurde bereits weiter oben beschrieben bzw. auch die Auswirkungen von Defiziten in der Entwicklung der Grobmotorik bei Kindern in der Schuleingangsphase. Hier möchte ich nun ein dezidiertes Praxisbeispiel einer theaterpädagogischen Übung bringen, mit der man grobmotorische Fähigkeiten trainieren und fördern kann. Karin Windl gibt als Merkmal von Kindern mit grobmotorischen Defiziten das Unvermögen, auf ein akustisches oder optisches Signal sofort stoppen zu können, an. Ein Spiel, welches diese Fähigkeit trainiert, bzw. Defizite bei den Kindern beobachtbar macht, ist das so genannte „Stop and Go“.

---

<sup>48</sup> Windl, Elisabeth (2004): „Heterogenität als Chance im Schuleingangsbereich“. In: Erziehung & Unterricht. (Wien) 154. Jahrgang. Heft 1-2/2004. Seite 16.

## **STOP and GO!**

Die Teilnehmer gehen im Raum durcheinander, weites Blickfeld und Wachheit für alles, was im Raum geschieht. Die Aufmerksamkeit richtet sich auf die Wahrnehmung der ganzen Gruppe und ihrer Bewegung, ohne dass direkter Kontakt unter den einzelnen aufgenommen wird. Die Gruppe findet ein gemeinsames Tempo. Nicht nur die Augen sehen und die Ohren hören das, auch die Haut spürt die Resonanz der anderen. Auf ein Stopp-Signal des Spielleiters bleibt die Gruppe stehen. Auf sein Go-Signal gehen alle im gleichen Tempo weiter. Nach einigen Wiederholungen wird nur noch das Stopp-Signal gegeben. Die Gruppe findet selbst einen gemeinsamen Impuls zum Weitergehen. Wiederum nach einigen Wiederholungen wird auch das Stopp-Signal weggelassen. Die Gruppe findet einen gleichzeitigen Augenblick, um anzuhalten, hält einige Zeit (unregelmäßiger Rhythmus) inne und geht dann gemeinsam wieder los. Die Teilnehmer werden Tricks anwenden, um die Aufgabe zu erfüllen. Der Spielleiter behält dies im Auge und hilft, die Tricks nach und nach zu überwinden, damit sich die Wahrnehmung der Teilnehmer auf ihre gemeinsame Gegenwart einstellen kann.

### Mögliche Tricks können sein:

- Die Teilnehmer beobachten sich gegenseitig aufmerksam und zuweilen wie gehetzte Tiere. Sobald einer stehen bleibt, reagieren sie artig, aber ohne inneren Impuls.
- Derjenige, der stehen bleibt, setzt seinen Fuß sowohl optisch als auch akustisch deutlich wahrnehmbar auf.
- Alle kommen nacheinander als Impulsgeber an die Reihe. Das Spiel wird auf diese Weise in jeder Runde einfacher.
- Mit der Zeit pendelt sich die Gruppe auf einen Rhythmus der abwechselnden Geh- und Stehphasen ein.

### Vermeidung der Tricks:

Anweisungen wie:

- Konzentriert euch auf eure inneren Impulse, auf Muskelbotschaften in euren Beinen oder eurem Bauch. Folgt dem Impuls sofort.
- Korrigiert sofort, wenn ihr zum kleineren Teil der Gruppe gehört, der noch läuft oder steht.
- Setzt die innere Stimme vor die Tür! Stellt euch vor, dass nicht ihr es seid, die die Entscheidungen treffen.

- Es ist nicht wichtig, ob ihr das Ziel der Gleichzeitigkeit erreicht. Wichtig ist die Wahrnehmung der Impulse. Die Gleichzeitigkeit stellt sich dann von selbst ein.
- Jeder kann jederzeit Impulsgeber sein.<sup>49</sup>

Die Übung ist hier in ihrer Idealform beschrieben. Allerdings ist es keineswegs so, dass diese Übung bereits beim ersten Mal soweit funktioniert, dass man die Gruppe dazu bringen kann auf ihren inneren Impuls zu achten und von selbst den gemeinsamen Zeitpunkt zum Stillstand bzw. zum Weitergehen zu finden. Des Weiteren ist die Übung eher für Jugendliche und Erwachsene beschrieben, besonders in der Wortwahl der Anordnungen zur Vermeidung von Tricks. Im Spiel mit Kindern im Alter von sechs Jahren muss man sich ihren Kenntnissen anpassen, und das Spiel für sie möglichst interessant gestalten und verständlich erklären.

Der Projektbeginn in der Volksschule Novaragasse war gekennzeichnet von überschwänglich herumlaufenden Kindern, die ihren Bewegungsdrang durch ungestümes Herumtoben und Schreien zum Ausdruck brachten. Diese Horde schnell zu einem konzentrierten Arbeiten zu bewegen und ihnen verständlich zu machen, dass wir hier zwar spielen, aber es bestimmte Regeln gibt, war nicht immer einfach. Ich habe bereits nachgezeichnet, dass es nötig war nach einigen Einheiten die Gruppen zu verkleinern und den Zeitrahmen zu verkürzen, was der Konzentrationsfähigkeit der Kleinen entgegenkam. Das Spiel „STOP and GO!“ war zu aller Anfang die beste Möglichkeit den Kindern ein Ventil für ihren Bewegungsdrang zu liefern, aber dennoch ihre Konzentration zu schärfen.

Harald Volker Sommer legte auch großen Wert darauf, dass die Kinder auf ihre Bewegungen achten. In der ersten Einheit wurde das Spiel STOP and GO! eingeführt. Die Kinder verstanden, was zu tun war, waren aber dermaßen aufgereggt und quirlig, dass sie oft das STOP-Signal nicht wahrnahmen. Es war laut und unruhig und sie konnten auch nur selten wirklich ruhig stehen bleiben. Viele Kinder ließen sich beim STOP zu Boden fallen und verloren dadurch jegliche Körperspannung. Eine weitere wichtige Regel, die rasch aufgestellt wurde, war die Regel: Nicht berühren! Die Kinder stießen sich beim Laufen, in einigen Fällen wurden Kinder mutwillig zu Boden gestoßen.

---

<sup>49</sup> Wiese, Hans-Joachim; Günther, Michaela; Ruping, Bernd (2006): Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit. Milow: Schibri, Seite 150ff.

Eine weitere Anweisung, die auch am Schluss des Projektes immer noch gegeben werden musste, war das Nicht-Im-Kreis-Laufen. Die Kinder neigten dazu alle in eine Richtung zu laufen und im Laufen einen Kreis zu bilden. Das war ein so genannter Trick. Er machte es für die Kinder einfacher, sich nicht zu berühren und ihr Tempo gut halten zu können und alle anderen auch zu beobachten. Der Spielleiter musste hier immer wieder eintreten und die Kinder dazu anweisen, sich im ganzen Raum zu bewegen, die Richtung zu wechseln und trotzdem so achtsam zu bleiben, dass sie niemanden berührten.

Das Spiel selbst hatte eine große Wandlungsfähigkeit und war meines Erachtens eines der besten Spiele zum Aufwärmen der Gruppe. Hier konnte man durch Tempowechsel oder Vorgabe der Bewegungsart bereits auf die nachfolgenden Spiele vorbereiten – wie zum Beispiel beim STOPP eine Grimasse zu schneiden. Des Weiteren bot das Spiel eine besonders gute Möglichkeit, den Konzentrationspegel der Gruppe schnell zu erkennen und einzuschätzen, wer am jeweiligen Tag weniger motiviert und wer mit ganzem Herzen dabei war.

Besonders möchte ich hier die Einheit vom 15. Oktober 2008 mit der ersten Gruppe der 1a hervorheben. Hier ergab sich - ohne dass es zuvor besprochen wurde - dass die Kinder einen Rhythmus fanden und ohne Signal gemeinsam stehen blieben. Das gemeinsame Losgehen war an diesem Tag noch von Tricks begleitet – so gab immer dasselbe Mädchen den Impuls zum Losgehen und der Rest der Klasse folgte ihr.<sup>50</sup>

---

<sup>50</sup> Die gesammelten Protokolle sind vollständig im Anhang nachzulesen. Die Namen der Kinder wurden aus Datenschutzgründen geändert.



## Feinmotorik

Die Feinmotorik beginnt sich erst nach der Grobmotorik zu entwickeln, etwa ab dem fünften Lebensjahr. Dies lässt zwar vermuten, dass die beiden Systeme aufbauend zusammenhängen, allerdings ist dieser Zusammenhang viel komplexer. Es ist keinesfalls die Regel, dass eine Störung in der Feinmotorik auch eine Störung der Entwicklung der Grobmotorik voraussetzt. Die Feinmotorik beschreibt die Bewegungsabläufe der Hand und Finger, die Gesichtsmotorik (Mund, Augen, Gesicht) und auch Fuß und Zehen. Kinder mit nicht ausreichend entwickelter Feinmotorik haben besonders Schwierigkeiten beim Halten eines Stiftes und zeichnen sich oft durch Malunlust aus. Leider wird eine Störung in diesem System meist sehr spät erkannt und die Förderung erfolgt erst in der Schuleingangsphase oder später. Dennoch können Auffälligkeiten in der Schreibmotorik nicht ausschließlich auf die Feinmotorik zurückgeführt werden, was auch deutlich macht, wie eng die einzelnen Körpersysteme miteinander verknüpft sind. Viktor Ledl meint dazu:

Auffälligkeiten in der Schreibmotorik sind aber nicht nur an Probleme in der Feinmotorik gebunden, sondern verweisen mitunter auf Schwierigkeiten in der Sprachmotorik, der Grobmotorik, der visuellen Wahrnehmung, der Raumorientierung (Körperschema), der Lateralität, der Serialität oder auch der Emotionalität.<sup>51</sup>

Will man konzentriert die Feinmotorik beobachten und einstufen, sind nach Ledl folgende Beobachtungskategorien von Bedeutung:

- Allgemeine Geschicklichkeit / Feinmotorik
- Hand-Finger-Geschicklichkeit
- Visuomotorische Koordination / Feinmotorik
- Feinmotorische Koordination

### Praxisbeispiele theaterpädagogischer Übungen: Feinmotorik

Die Feinmotorik in theaterpädagogischen Spielübungen zu erforschen ist um einiges schwieriger, als es sich bei der Grobmotorik darstellt. Hier steht das Kleine im Vordergrund. Man muss sehr genau beobachten können, inwieweit Genauigkeit und Ausdruckskraft in den kleinen Bewegungen bzw. in den Gesichtsbewegungen stecken. In den Theaterpädagogik-Stunden kann der Lehrer bzw. der Spielleiter in den durchgeführten Spielen durchaus beobachten, wie gut es um die Feinmotorik der

---

<sup>51</sup> Ledl, Viktor (2003): Kinder beobachten und fördern. Wien: Verlag Jugend & Volk, Seite 35.

Kinder steht, allerdings findet sich unter den Spielanleitungen leider keine, die sich ausschließlich mit der Förderung der Feinmotorik beschäftigt. Hier sehen Experten die größeren Fördermöglichkeiten in Bastelarbeiten, Zeichnen und Klatschspielen.<sup>52</sup>

## **Muskeltonus / Körperschema**

Unter Muskeltonus versteht man den Spannungszustand der Muskulatur. Elisabeth Windl begreift in ihrer Einteilung der Motorik unter Muskeltonus vor allem auch die Koordination der Spannungszustände der Muskeln, d. h. die Zusammenarbeit zwischen der taktilen, vestibulären und kinästhetischen Wahrnehmung und der Muskeln. Bei Ledl wird dieser Bereich unter dem Begriff „Körperschema“<sup>53</sup> zusammengefasst. Besonders hebt Ledl hier auch die Bedeutung des Körperbewusstseins hervor. Die Muskelspannung hängt ebenfalls mit der Aufmerksamkeit zusammen. Erhöhte Muskelspannung führt zu erhöhter Aufmerksamkeit, während ein niedriger Muskeltonus schnell zu Ermüdungserscheinungen führt.

Kinder mit Problemen im Muskeltonus:

- können den Kopf nicht aufrecht halten
- haben verkrampte Stifthaltung – viel Druck, leichte Ermüdung (auch bei Störungen in der Feinmotorik zu finden)
- haben Schwierigkeiten mit der Bewegungsrichtung
- haben Schwierigkeiten mit der Bewegungsgeschwindigkeit
- können Entfernungen und Abstände nur schwer einschätzen
- haben Schwierigkeiten mit der Treffgenauigkeit
- haben Schwierigkeiten beim Abschätzen von Höhen und räumlichen Beziehungen
- haben geringes Sicherheitsempfinden
- wirken kraftlos, schwerfällig
- führen keine fließenden Bewegungen durch<sup>54</sup>

---

<sup>52</sup> Vgl. Ladstätter, Andrea: Schulung der Feinmotorik. Verfügbar unter: [bsr.tsn.at/pix\\_db/documents/Uebungen\\_zur\\_Schulung\\_der\\_Feinmotorik.doc](http://bsr.tsn.at/pix_db/documents/Uebungen_zur_Schulung_der_Feinmotorik.doc) [aufgerufen am: 07.05.2009].

<sup>53</sup> Ebd. Seite 36.

<sup>54</sup> Vgl.: Windl, Elisabeth (2004): „Heterogenität als Chance im Schuleingangsbereich“. In: Erziehung & Unterricht. (Wien) 154. Jahrgang. Heft 1-2/2004. Seite 17.

## **Praxisbeispiele theaterpädagogischer Übungen: Muskeltonus**

Prinzipiell kann festgestellt werden, dass der Muskeltonus in jedem theaterpädagogischen Spiel geschult wird, da es hier immer um Körperspannung und um Spannungsaufbau an sich geht. Besonders die folgenden, auch oben angeführten Defizitpunkte nach Elisabeth Windl:

- Schwierigkeiten mit der Bewegungsrichtung
- Schwierigkeiten mit der Bewegungsgeschwindigkeit
- können Entfernungen und Abstände nur schwer einschätzen

haben meine Entscheidung, die nachfolgende Spielanleitung als repräsentatives Beispiel zu wählen, beeinflusst.

### **BOING!**

Alle verteilen sich im Raum und bleiben bewegungslos stehen (Freeze). Ein Teilnehmer löst sich aus der Gruppe und läuft zu einem anderen, „eingefrorenen“ Teilnehmer hin und stellt sich ihm gegenüber. Nun beginnt er, den regungslosen Anderen zu provozieren. Er darf Grimassen schneiden, mit den Händen vor seinem Gesicht fuchteln etc - nur Berühren ist strengstens verboten. Sobald es dem provozierten Teilnehmer zuviel wird, nimmt dieser die Hände nach oben vor das Gesicht – wie beim Abblocken im Boxen – und ruft laut BOING! Der Teilnehmer, der mit Provozieren an der Reihe ist muss sofort, von ihm ablassen und zu einem anderen Teilnehmer laufen, wo sich das Spiel wiederholt.

Das „BOING!“ Spiel wurde von Harald Volker Sommer dezidiert eingesetzt, um den Kindern beizubringen, wie sie eine Belästigung ohne Gewaltanwendung abblocken können und auch, wie man sich einem anderen nähert, ohne ihn zu berühren. Ein Junge in der Gruppe (ich nenne ihn hier Christoph) war von Anfang an dadurch aufgefallen, dass er ständig Körperkontakt zu anderen suchte. Es war ihm unmöglich, auch nur sehr kurze Zeit alleine stillzustehen. Kam die Aufforderung, sich im Raum zu verteilen, stellte er sich immer besonders knapp an ein anderes Kind oder nahm dieses an die Hand. Es schien, als hätte Christoph kein Gespür für den privaten Körperbereich – die so genannte Intim-Instanz - eines anderen. Die anderen Kinder fühlten sich

dadurch zeitweise von ihm bedrängt, sahen aber kaum Möglichkeiten, sich zu wehren. Beatrix Braun setzte Harald Volker Sommer am Anfang der Stunde über diese Problemsituation in der Klasse in Kenntnis, worauf Harald Volker Sommer spontan mit dem Spiel „BOING!“ auf das Problem einging. Christoph war der erste, der als Provokateur auftreten durfte und es benötigte einiger Anleitung, bis sich die anderen Kinder auch wirklich dem „BOING!“ bedienten, um ihn wegzuschicken. Gefühlsmäßig würde ich sagen, dass die Kinder einige Zeit brauchten, um zu erkennen, dass es in Ordnung ist jemand anderem zu sagen, dass man etwas Abstand braucht, auch wenn es deutlich ist, dass der andere krampfhaft die Nähe sucht.

Des Weiteren fiel auf, dass Christoph, eingeschränkt durch die Regel: „Nicht berühren!“, einen anderen Weg suchte, sein Gegenüber voll für sich einzunehmen, was dazu führte, dass er einen hohen, sehr schrillen und lauten Schrei ganz knapp vor dem Gesicht des Anderen losließ, der einem in den Ohren wehtat. Dies war eine sehr interessante Beobachtung, da Christoph auch sonst versuchte, sein Gegenüber durch angetäuschte Faustschläge aus der Reserve zu locken – er trat in diesem Aspekt besonders aggressiv auf. Die hohen Töne, die von ihm eingesetzt wurden, führten zu einer Verschärfung der Regeln, nämlich, dass das Spiel lautlos ablaufen musste.

Durch den Einsatz von „BOING!“ wurde bei allen Kindern nicht nur der Muskeltonus trainiert – also sie lernten nicht nur ihre Bewegungen zu koordinieren, Abstände und Geschwindigkeiten abzuschätzen und ihre Bewegungen so zu timen, dass sie nur Zentimeter vor dem Körper des anderen abstoppten, sondern sie bekamen auch eine ungefährliche Möglichkeit, sich zur Wehr zu setzen.

Durch Initiative der Lehrerinnen wurde die „BOING!“ Bewegung auch in den restlichen Schulalltag übernommen und bis zum Ende des Projekts sah ich immer wieder Kinder auch im Unterricht, die ihr Gegenüber durch „BOING!“ in die Schranken wiesen, also ohne ihn zu berühren, oder körperlich anzugreifen.

## **Handlungsplanung**

Die Handlungsplanung hängt eng mit dem Muskeltonus zusammen. Es geht hier um die Planung und Durchführung von Bewegungsabläufen, das Raumempfinden und die Ordnung nach zeitlichen und räumlichen Aspekten. Da diese Dinge eine hohe Aufmerksamkeit benötigen und somit auch stark das Gehirn beanspruchen, nennt man Handlungsplanung auch Bewegungsintelligenz.

Bewegungsplanung ist bei Kindern im gewissen Sinne die höchstentwickelte Form des Funktionierens. Da sie bewusste Aufmerksamkeit benötigt, ist sie sehr eng mit geistigen Funktionen verbunden. Motorisches Planen ist die Verbindung zwischen sensomotorischen und geistigen Fähigkeiten der Hirnfunktionen; verbesserte Handlungsplanung fördert immer auch kognitive Fähigkeiten und Funktionen.<sup>55</sup>

Kinder mit Störungen in der Handlungsplanung haben meist einen schlecht entwickelten Muskeltonus. Es fällt auf, dass sie eine Körperseite sehr stark mehr beanspruchen, als die andere und Schwierigkeiten bei Bewegungen, die die Körpermitte überschreiten, haben. Nach Elisabeth Windl gibt es sechs Merkmale, die auf eine schlecht entwickelte Handlungsplanung hindeuten:

- Ungelenkte, verlangsamte Bewegungen
- Schwierigkeiten beim Anziehen, Kneten, Schreiben, Nachmachen von Bewegungen
- Schwierigkeiten beim Kleben und Zeichnen
- Schwierigkeiten beim Erlernen neuer Spiele und ungewohnter Bewegungen
- Mangel an Erfahrungs- und Erfolgserlebnissen, schwaches Ich-Gefühl, Unsicherheiten, geringes Selbstwertgefühl
- Schwierigkeiten beim Abstrahieren

### **Praxisbeispiele theaterpädagogischer Übungen: Handlungsplanung**

Handlungsplanung und Muskeltonus hängen eng zusammen (siehe oben) und genauso ist es auch bei den theaterpädagogischen Spielen zur Förderung beider. Auch die Handlungsplanung wird durch die meisten Spiele, die als theaterpädagogisch eingestuft werden, geschärft und gefördert. Mit meinem Beispiel möchte ich mich

---

<sup>55</sup> Ebd. Seite 17.

besonders auf das Erlernen ungewohnter Bewegungen konzentrieren, da die Ausbildung von Selbstwertgefühl zu einem späteren Zeitpunkt näher beschrieben wird.

### **Wie spielt man ein...?**

Jeder Teilnehmer denkt sich einen Gegenstand aus, oder bringt einen Gegenstand zum Spiel mit. Kurze Zeit darf sich jeder Teilnehmer mit seinem Gegenstand beschäftigen. Wie sieht er aus? Wie fühlt er sich an? Was würde er sagen, wenn er sprechen könnte? Wie würde er sich bewegen?

Im ersten Durchgang soll sich dann jeder Teilnehmer so bewegen, wie sein Objekt – sich hineinfühlen in den Gegenstand.

STOPP

Im zweiten Durchgang kommt jeder Teilnehmer einzeln dran. Er macht die Bewegung seines Objektes vor und sagt einen typischen Satz, den sein Gegenstand sagen könnte.

STOPP

Jetzt ahmen die anderen Teilnehmer, die Bewegung und den Satz des vorherigen Teilnehmers nach.

Spiele, in denen die Kinder einen Gegenstand nachahmen sollten, wurden bereits von der ersten Einheit weg initiiert. Dies hatte den Vorteil, dass die einzelnen Gegenstände immer komplexer werden konnten und die Kinder auch Dinge wie eine Treppe von sich aus vorschlugen, die sie darstellen wollten. Hier wurde über lange Zeit die Kreativität der Kinder gefördert und ihre Phantasie angestoßen. Der erste Gegenstand mit dem gearbeitet wurde, war ein Schwamm (die Kinder wollten gerne die Comic-Figur „Spongebob Schwammkopf“ spielen). Hier war zu beobachten, dass es für sie etwas ganz Neues und Ungewöhnliches war, sich in ein Ding hineinzufühlen. Wie ist denn jetzt so ein Schwamm genau und wie spielt man so etwas? In dieser ersten Stunde waren noch viele Anweisungen von Harald Volker Sommer nötig, um das Spiel in Gang zu bringen. Die ausgefeiltere Variante, so wie ich sie oben beschrieben habe, fand dann nach etwa zwei Monaten theaterpädagogischer Arbeit ihre Anwendung. Bei den

ersten Durchgängen musste Harald Volker Sommer noch Gegenstände vorgeben, wie ein Tuch, einen Ball oder ein Blatt Papier. Diese Dinge sind augenscheinlich so gewählt, dass die Kinder die unterschiedlichsten Bewegungen ausführen müssen. Das Tuch weht locker und leicht durch den Raum. Der Ball rollt über den Boden und das Blatt Papier wird eckig und kantig zerknüllt und wieder entfaltet.

In der nächsten Einheit, als sich die Kinder selbst ihre Gegenstände überlegt hatten (dies war eine Art Hausübung bis zur nächsten Stunde) kamen sehr interessante Dinge zum Vorschein, besonders auch von den Kindern, die vergessen hatten ihre „Aufgabe“ zu machen und sich spontan etwas einfallen lassen mussten. Hier wurden Gegenstände, wie Treppe, Lichtschalter, Tür und Feuerlöscher dargestellt.

Um einen wirklichen Fördereffekt zu erzielen muss man bei diesem Spiel in der Nachahmungsphase, also wenn alle Kinder denselben Gegenstand spielen, darauf achten, dass die Bewegungen genau ausgeführt werden.

## Wahrnehmung

Die Wahrnehmung ist eng an die Ausbildung der anderen Entwicklungsstufen (Motorik, Sozio-Emotionalität) gekoppelt, was bedeutet, dass bei einer Störung dieser immer auch ein Förderbedarf im Bereich der Wahrnehmung liegt. Weiters kann durch eine frühe Förderung der Wahrnehmung eine drohende Lern- oder Entwicklungsstörung verhindert oder in ihrem Ausmaß verringert werden. Man unterscheidet zwischen Wahrnehmungsstörungen im peripheren und im zentralen Bereich, wobei die peripheren Wahrnehmungsstörungen sich in Hör- und Sehstörungen äußern und von einem Facharzt behandelt werden müssen. Für das Lernen relevante Wahrnehmungsstörungen sind, wie in Abbildung 3 ersichtlich, Störungen:

- des Gleichgewichtssystems
- des taktil-kinästhetischen Systems
- des auditiven Systems
- des visuellen Systems
- der mnestischen Funktionen (Aufmerksamkeit, Konzentration)

Die Diagnose „Wahrnehmungsstörung“ hat in letzter Zeit immer häufiger Verwendung gefunden. Die Krankheit ADS (Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom, mit den Ausformungen inklusive Hyperaktivität: ADHS; und ohne Hyperaktivität: Träumer) ist in aller Munde und entwickelt sich bereits zur Modekrankheit. Zusammengefasst bedeutet eine Wahrnehmungsstörung, dass das Gehirn Reize nicht mehr richtig aufnehmen, weiterleiten oder verknüpfen kann, was einen Lernprozess quasi unmöglich macht. In diesem Zusammenhang spricht man auch von Integrationsstörungen:

Integrationsstörungen erfolgen dann, wenn das Zentralnervensystem nicht in der Lage ist, die über die Sinne einlaufenden Informationen exakt aufzunehmen, weiterzuleiten, zu speichern, mit bereits vorhandenen Reizen zu vergleichen, sie zu ordnen und zu koordinieren, sie zu verarbeiten und schließlich eine den Gegebenheiten angepasste Reaktion zu organisieren.<sup>56</sup>

Bildlich kann man sich den Vorgang, wie in folgender Zeichnung vorstellen:

---

<sup>56</sup> Englbrecht, Arthur; Weigert, Hans (1994): Lernbehinderungen verhindern. Anregungen für eine förderorientierte Grundschule. Frankfurt am Main: Diesterweg, Seite 22ff.



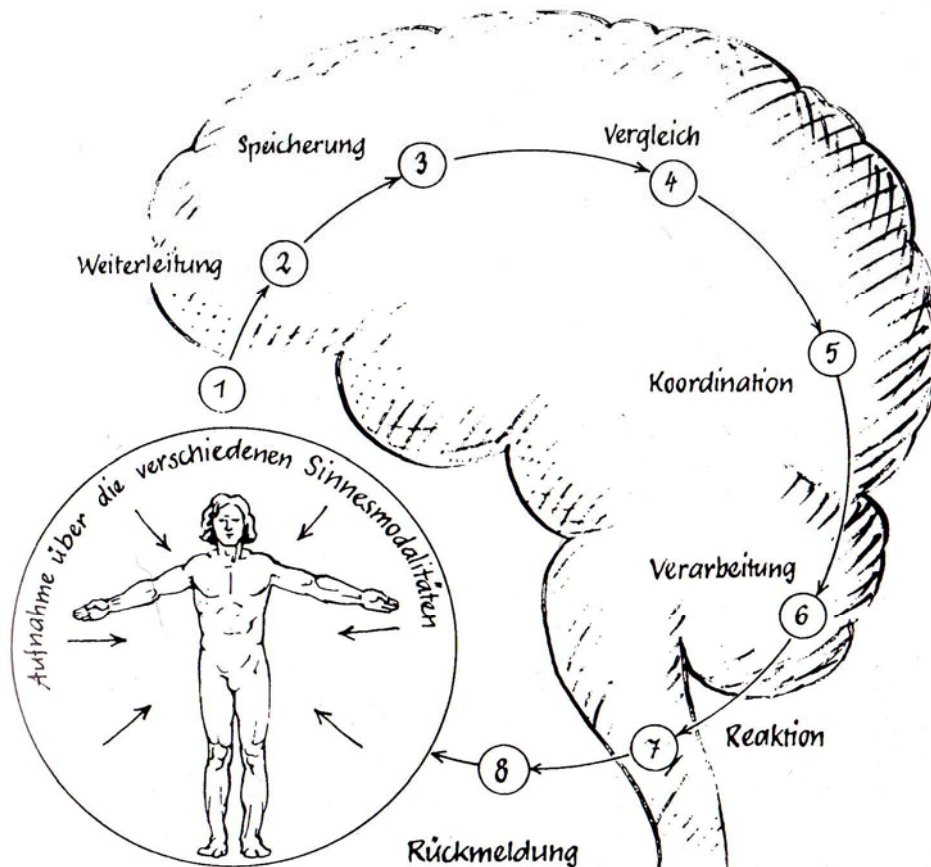


Abbildung 3: Wahrnehmungskreislauf nach Englbrecht / Weigert

## Gleichgewichtssystem

Der Gleichgewichtssinn ist einer der am frühesten entwickelte Sinn des Menschen. Bereits im fünften Schwangerschaftsmonat ist das so genannte Vestibularsystem – also das Gleichgewichtssystem – sehr gut entwickelt und bildet zusammen mit dem Steuerungssystem für die nervale Steuerung der Organe und mit dem Tastsinn fast die gesamte Sinneswahrnehmung des Fötus. Nach der Geburt bestehen die ersten Entwicklungserfahrungen ebenfalls im ersten Ausprobieren und Erforschen des Gleichgewichts und der Schwerkraft. Bei jeder kleinsten Bewegung wird das Gleichgewichtssystem stimuliert und sendet Botschaften an das Gehirn – auch wenn uns das die meiste Zeit nicht bewusst ist, darf man die Bedeutung dieses Systems keinesfalls unterschätzen.

Da dieser Effekt der Schwerkraft auf unser Gehirn durch das ganze Leben konstant vorhanden ist, nehmen wir ihn für selbstverständlich. Es ist jedoch so, daß die sensorischen Empfindungen, die als Folge der Erdschwere ständig

durch unser Nervensystem fließen, für alle anderen Sinneswahrnehmungen ein grundsätzliches Bezugssystem bilden.<sup>57</sup>

Das Gleichgewichtssystem sendet lange vor Augen und Ohren Informationen über die Umgebung an das Gehirn, es unterstützt Seh- und Hörvermögen, ermöglicht uns Raumwahrnehmung sowie die Orientierung im Raum. Es unterstützt die Ordnung im Gehirn, das Sicherheitsempfinden und die Seitigkeitsentwicklung und erhöht den Wachheitsgrad des Nervensystems und somit die Aufmerksamkeit.<sup>58</sup>

Ledl sieht das Gleichgewichtssystem folgerichtig als Grundlage für die Entwicklung der Motorik, der Raumwahrnehmung und der Raumorientierung<sup>59</sup> wobei er in seinen Ausführungen die Wichtigkeit des Vestibularsystems für die Sprachentwicklung und das Sehen und Hören nicht näher erwähnt, wie es z. B. bei Windl oder Ayres der Fall ist.<sup>60</sup> Die Komplexität des Gleichgewichtssystems und die Vielzahl verschiedener Ausformungen von Störungen desselben hier näher auszuführen würde den Rahmen einer Diplomarbeit sprengen und ich muss mich hier mit einigen ausgesuchten Beispielen begnügen. Eine detaillierte Ausführung über Funktion und Wirkung des Gleichgewichtssystems findet man unter anderem bei Jean Ayres' „Bausteine der kindlichen Entwicklung.“

Elisabeth Windl zur Folge treten bei Kindern mit Störungen in der Gleichgewichtsentwicklung folgende Probleme auf:<sup>61</sup>

- verfügen über geringe Ausdauer – ermüden sehr schnell
- lümmeln sehr gerne auf dem Tisch und stützen ihren Kopf häufig ab – liegen gerne auf dem Boden
- haben eine schlaksige, schlaffe Haltung
- vermeiden Rollen
- zeigen fehlende emotionale Sicherheit (Gleichgewichtssicherheit bedeutet immer erhöhtes Sicherheitsempfinden)
- sind häufig zerstreut und zeigen Angst
- haben Schwierigkeiten mit sozialen Beziehungen (Distanz zum Nächsten)
- haben Schwierigkeiten beim Zusammenarbeiten der beiden Körperhälften

---

<sup>57</sup> Ayres, Jean A. (1998): Bausteine der kindlichen Entwicklung. Die Bedeutung der Integration der Sinne für die Entwicklung des Kindes. Berlin / Heidelberg / New York: Springer, Seite 119ff.

<sup>58</sup> Vgl. ebd.: Seite 61ff.

<sup>59</sup> Vgl.: Ledl, Viktor (2003): Kinder beobachten und fördern. Wien: Verlag Jugend & Volk, Seite 44.

<sup>60</sup> Vgl: Windl, Elisabeth (2004): „Heterogenität als Chance im Schuleingangsbereich“. In: Erziehung & Unterricht. (Wien) 154. Jahrgang. Heft 1-2/2004, Seite 20.

<sup>61</sup> Ebd.: Seite 20.

## **Praxisbeispiel theaterpädagogischer Übungen: Gleichgewichtssystem**

Das Gleichgewichtssystem wird, wie viele andere bereits besprochene und folgende Körpersysteme, durch fast alle theaterpädagogischen Spiele geschult. Beim einen Spiel werden Rollen verlangt, beim anderen muss man sich genau auf seinen Körper konzentrieren und Bewegungen exakt nachahmen können. Ich habe mich hier als Beispiel für ein Spiel entschieden, das auch im Projekt Anwendung fand und sich somit für meine Arbeit besonders gut eignet.

### **MARIONETTEN**

Die Teilnehmer verteilen sich im Raum und legen sich auf den Boden. Um sie herum muss genügend Platz sein, um Arme und Beine frei bewegen zu können und niemanden zu berühren.

Der Spielleiter ist der Marionettenspieler. Zuerst bereitet er die Gruppe darauf vor, sich fallen zu lassen. Sie sollen in einem Zustand sein, in dem sie sich leiten lassen können – ihre Gedanken sollen an nichts anderem hängen, als an der Stimme des Spielleiters.

Nun gibt der Spielleiter an, dass er beginnt an den (unsichtbaren) Fäden zu ziehen. Die Teilnehmer sind die Marionetten und folgen den Anweisungen des Spielleiters. Einmal zieht er an den Zehen, dann am Kopf oder an der Nase, an dem rechten Ellbogen und am linken, er lässt die Marionetten sich aufsetzen und in weiterer Folge durch den Raum laufen. Wichtig ist, immer darauf zu achten, dass sich die Teilnehmer ihrer Rolle als Marionette bewusst sind und ihre Bewegungen auch in dieser Art ausfallen.

Am Ende des Spiels schneidet der Marionettenspieler alle Fäden ab, und die Puppen fallen zu Boden.

Mit dieser Übung kann man das Gleichgewichtssystem langsam fördern und aufbauen, in dem man z. B. zuerst nur leichte Bewegungen verlangt, wie einzelne Körperteile heben und senken etc. und sie dann steigert zu komplexeren Bewegungsabläufen in dem ein Bein und eine Hand gleichzeitig gehoben werden müssen oder der Kopf und die Arme und ähnliches.

Das Spiel Marionetten wurde in der 1b Klasse insgesamt in drei Einheiten gespielt. Einmal mit Harald Volker Sommer und zweimal mit Renate Heinrich als Spielleiter. Besonders auffällig während des Spiels waren Frederick, Daniel und Michael. Die drei störten immer wieder, allerdings wurde diese Störung früh durch die Gruppentrennung unterbrochen. Bei Frederick konnte man einen langsamen Fortschritt feststellen. In der ersten Stunde, in der Harald Volker Sommer die Spielleitung hatte, traute Frederick sich nicht ganz so offensichtlich zu stören. Allerdings waren hier Mädchen und Burschen in Publikum und Spieler getrennt und während die Mädchen spielten, konnten die Burschen fast ungehindert blödeln. In der zweiten Stunde, in der das Spiel zum Einsatz kam, weigerte sich Frederick teilzunehmen und lief nur hin und wieder in den Raum, um jemanden zu ärgern oder auf sich aufmerksam zu machen. Auch die dritte Stunde begann mit einem Frederick, der sich weigerte mitzuspielen. Allerdings war bereits deutlich erkennbar, dass ihn das Spiel interessierte und er sich nur in seiner Sturheit, nicht mitzumachen, selbst gefangen hielt. Nach kurzer Zeit machte er dann doch zaghafte Versuche und Renate Heinrich reagierte ganz richtig und machte Frederick zum Marionettenspieler, der drei Vorgaben machen durfte. Dadurch konnte Frederick sein Gesicht wahren und nicht wie alle anderen sein, wurde aber dennoch in das Spiel miteinbezogen und hatte außerdem noch ein Erfolgserlebnis zu verbuchen. Mit diesem Spiel wurde also an dem Tag nicht nur der Gleichgewichtssinn gefördert, sondern auch die soziale Kompetenz von Frederick gesteigert.

### **Taktil-kinästhetisches System**

Beim taktil-kinästhetischen System oder Tastsinn handelt es sich um den am frühesten entwickelten Sinn des Menschen. Berührungsempfindungen bekommt das Gehirn von fast jedem Quadratzentimeter Haut weitergeleitet, und diese werden wiederum an nahezu jeden Hirnabschnitt weitergegeben. Aus dem Grund ist das Auftreten einer Störung schwer lokalisierbar, da schon der kleinste Fehler in irgendeinem Hirnbezirk den Tastsinn beeinflussen kann.

Das taktil-kinästhetische System ist bedeutsam für die Motorik, z. B. beim Schreiben. Des Weiteren unterstützt der Tastsinn die visuelle Wahrnehmung, das Bewegungsgefühl und das Körperschema.

Es beeinflusst auch das soziale System des Menschen, in dem, wie der Mensch Berührungen wahrnehmen kann. Vielen Kindern mit taktil-kinästhetischen Störungen sind bereits leichte Berührungen unangenehm oder im Gegenzug suchen sie permanent taktile Reize und klammern sich an andere.

Kinder mit Problemen im taktil-kinästhetischen Bereich:

- haben Schwierigkeiten, verschiedene Materialien blind zu erkennen und zu benennen
- haben Schwierigkeiten mit der blinden Orientierung im Raum
- haben Schwierigkeiten mit der Lokalisierung von taktilen Reizen (leichter Druck mit Fingern, Händen, Armen, usw.) bei geschlossenen Augen
- haben Schwierigkeiten, die Reihenfolge von taktilen Reizen zu nennen
- haben Schwierigkeiten mit der Lokalisierung gleichzeitig ausgeführter Berührungen an verschiedenen Körperstellen
- haben Schwierigkeiten mit dem sorgfältigen Umgang der eigenen Schulsachen<sup>62</sup>

### **Praxisbeispiel theaterpädagogischer Übungen: Taktil-kinästhetisches System**

Wie bei der Feinmotorik zielen Übungen zur Förderung des taktil-kinästhetischen Systems auf Feinarbeiten des Kindes ab. Natürlich können auch hier Defizite in theaterpädagogischen Spielen beobachtet werden, eine spezielle Förderung durch die einzelnen Spiele ist aber nicht gegeben. Es ist meines Erachtens sinnvoller, nach der Diagnose mit dem Kind andere Spielformen und Übungen zur Förderung des Tastsinns durchzuführen wie z. B. das Blinde-Kuh-Spiel, mit verbundenen Augen Dinge ertasten und ähnliches.

---

<sup>62</sup> Windl, Elisabeth (2004): „Heterogenität als Chance im Schuleingangsbereich“. In: Erziehung & Unterricht. (Wien) 154. Jahrgang, Heft 1-2/2004, Seite 21.

## Auditives System

Das auditive System entwickelt sich eng zusammen mit dem Gleichgewichtssinn. Allgemein gesprochen haben Kinder mit Störungen im auditiven System Probleme beim Erkennen und Zuordnen von akustischen Reizen und können diese nicht mit früheren Erfahrungen vergleichen und interpretieren.

Ayres streicht die Zusammenarbeit der Sinne noch einmal heraus und verdeutlicht, dass Probleme im auditiven System auch zu Problemen bei Gleichgewicht, Tastsinn und Eigenwahrnehmung führen. Auch ist es meist das Hörorgan, dass die Schwierigkeiten, die mehrere Sinne zugleich aufweisen, am deutlichsten widerspiegelt.<sup>63</sup>

Die auditive Wahrnehmung ist sehr wichtig für das Erlernen von Lesen und Schreiben und den Aufbau eines Wortschatzes. Das System selbst wird noch unterteilt, wobei hier bei den einzelnen Schriften leichte Unterschiede festzustellen sind. Im Großen und Ganzen kann man aber folgendermaßen differenzieren:

- Auditive Identifikation: Das Erkennen von Gegenständen/Personen an ihren Geräuschen.
- Auditive Differenzierung: Die Fähigkeit Dinge, die einander akustisch ähnlich sind, zu unterscheiden.
- Auditive Gliederung: Komplexe Lautgestalten – z. B. Wörter – in ihre Einzelteile zerlegen zu können, damit sie von der Wahrnehmung weiterverarbeitet werden können.
- Auditives Gedächtnis: Gehörtes merken.
- Raumlage: Die Richtung und Entfernung einer Schallquelle orten zu können.
- Auditive Serialität: Reihenfolgen von Gehörtem richtig wahrnehmen.
- Akustische Fokussierung: Aus mehreren Geräuschen, jenes von Bedeutung herausfiltern zu können.
- Auditive Intermodalität: Verbindung zwischen dem auditiven Kanal und anderen Sinneskanälen.

Daraus ergibt sich, dass Kinder mit Problemen in der auditiven Wahrnehmung:

- Schwierigkeiten haben, die Richtungen von Geräuschquellen zu zeigen und diese zu benennen.

---

<sup>63</sup> Vgl.: Ayres, Jean A. (1998): Bausteine der kindlichen Entwicklung. Die Bedeutung der Integration der Sinne für die Entwicklung des Kindes. Berlin / Heidelberg / New York: Springer, Seite 209.

- Schwierigkeiten haben, mit geschlossenen Augen zu klatschen, zu klopfen, zu stampfen.
- Schwierigkeiten haben, Alltagsgeräusche zu erkennen und zu benennen.
- Schwierigkeiten haben beim Fortsetzen einfacher Rhythmen.
- Kurze Geschichten nur schwer nacherzählen können.
- Schwierigkeiten beim Unterscheiden von Wörtern aufgrund ihrer „auditiven Länge“ haben.
- Schwierigkeiten bei der Unterscheidung ähnlich klingender Wörter haben.

### **Praxisbeispiel theaterpädagogischer Übungen: Auditives System**

Wie oben beschrieben ist es für Kinder mit Störungen im auditiven System unter anderem schwierig, einen Rhythmus zu halten bzw. fortsetzen zu können. Eines der Grundübungen der Theaterpädagogik bietet eine gute Möglichkeit das zu trainieren

#### **KLATSCHKREIS**

Die Gruppe steht im Kreis. Wichtig ist, dass bereits durch das Stehen die Aufmerksamkeit gefördert wird, also die Beine schulterbreit parallel stellen, leicht in die Knie gehen und die Arme locker an den Seiten schwingen lassen.

Der Spielleiter beginnt ein Klatschen mit dem Ausruf ZIP durch den Kreis laufen zu lassen. Wichtig ist, dass der Rhythmus gehalten wird und das gelingt nur, wenn man sich in die Augen schaut und konzentriert.

Nachdem der Punkt erreicht ist, wo das ZIP-Klatschen regelmäßig reihum geht wird die Regel verschärft. Durch eine abblockende Bewegung (Arme angewinkelt vor dem Gesicht halten, ähnlich eines Boxers) und dem Ausruf BOING! wird das Klatschen zurückgegeben und dadurch die Richtung gewechselt.

Sobald auch dies reibungslos funktioniert kann man durch den Raum klatschen, mit einem ZAP.

Wiese, Günther und Ruping beschreiben genau, was man aus einem recht einfach wirkenden Spiel wie dem Klatschkreis alles ablesen kann<sup>64</sup>. An der Verteilung der Teilnehmer im Kreis kann man ablesen, wo sich bereits Freundschaften oder Sympathien in der Gruppe gebildet haben. Man kann auch an ihrem Stehverhalten erkennen, ob sie offen für das Spiel sind (verschränkte Arme, etc.). Weiters kommt es oft vor, dass sich jemand aus der Gruppe hervorheben möchte, was aber nur dazu führt, dass der Rhythmus unregelmäßig wird. Bei diesem Spiel wird neben Rhythmus auch die Gruppendynamik gefördert. Hier kann man üben, dass alle sich auf ein Ziel einigen müssen, damit es erreicht werden kann und keiner mehr wert ist, als der andere.

Bei der Arbeit mit den Kindern aus der Schule Novaragasse wurde sehr deutlich, dass das richtige und vor allem deutliche Erklären das A und O in der Theaterpädagogik ist. In einer Stunde, die eine Lehrerin anleitete wurde das Spiel eingeführt, was auch anfangs recht gut funktionierte. Leider vergaß die Lehrerin die weiterführenden Regeln genauer zu erklären und baute einfach ohne Ansage BOING und ZAP ein. Das verwirrte die Kinder dermaßen, dass das Spiel zum Erliegen kam – sie wussten nicht, was sie machen sollten. Damit blieb das Erfolgserlebnis aus und die Kinder hatten keine Lust mehr. In der darauffolgenden Stunde wurde das Spiel ohne das Wissen über die Vorkenntnisse der Kinder von einer anderen Lehrerin wieder initiiert und hier hatten die Kinder großen Spaß daran, da sie schon wussten, was zu tun war und ohne vorherige Erklärung von selbst ZAP und BOING in das Spiel einfügten.

---

<sup>64</sup> Wiese, Hans-Joachim; Günther, Michaela; Ruping, Bernd (2006): Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit. Milow: Schibri, Seite 84ff.



## Visuelles System

Ähnlich wie beim Auditiven System kann man das Visuelle System in einzelne Unterkategorien teilen.

- Visuelle Differenzierung: Die Fähigkeit Dinge, die einander optisch ähnlich sind, zu unterscheiden.
- Visuelle Gliederung: Komplexe Bilder in ihre Einzelteile zerlegen zu können, damit sie von der Wahrnehmung weiterverarbeitet werden können.
- Visuelles Gedächtnis: Geschehenes merken.
- Raumorientierung: Die Orientierung im Raum, sowie die räumliche Beziehungen von Dingen zueinander.
- Visuelle Serialität: Reihenfolgen von Gesehenem richtig wahrnehmen.
- Visuelle Fokussierung: Aus mehreren Bildern, das von Bedeutung herausfiltern zu können.
- Farb- und Formenunterscheidung

Die Entwicklung des visuellen Systems hängt sehr eng mit dem Gleichgewichtssystem und dem Tastsinn zusammen. Ayres erklärt dies anhand eines Beispiels mit einer Rutsche. Damit das Kind die Leiter zur Rutsche besteigen kann, muss „sein Hirnstamm sowohl Gleichgewichtsinformationen als auch Eigenwahrnehmung und optische Eindrücke ordnen.“<sup>65</sup>

Das heißt, es reicht nicht, ein Kind mit offensichtlicher Störung im visuellen System durch Zeichnen und Lesen zu fördern, sondern zu Anfang wird man Förderspiele im Raum bevorzugen, bei dem auch Tastsinn und Gleichgewichtssinn des Kindes angeregt werden.

Zusammengefasst gibt Windl folgende Merkmale für eine Störung im visuellen System an:

Kinder mit Problemen der visuellen Wahrnehmung

- haben Schwierigkeiten bei der Farbbenennung
- können Bewegungen mit den Augen nur schwer verfolgen – ohne Kopfdrehung
- können ähnliche Bilder kaum unterscheiden

---

<sup>65</sup> Ayres, Jean A. (1998): Bausteine der kindlichen Entwicklung. Die Bedeutung der Integration der Sinne für die Entwicklung des Kindes. Berlin / Heidelberg / New York: Springer, Seite 206ff.

- haben Schwierigkeiten beim Bauen von Puzzles – lehnen dies meist ab
- haben Schwierigkeiten, Gesichtsausdrücke und Körperstellungen auf Fotos nachzuahmen.
- haben Schwierigkeiten beim Heraussuchen von Gegenständen aus einem Bild
- haben Schwierigkeiten beim Ordnen von Bildern der Größe nach<sup>66</sup>

### **Praxisbeispiel theaterpädagogischer Übungen: Visuelles System**

Das Spiel Standbilder schult neben der visuellen Wahrnehmung auch die Raumkoordination, die Kreativität, das Gleichgewicht und die Konzentration.

#### **STANDBILDER**

Die Gruppe sucht sich einen Ort aus, bzw. wird dieser vom Spielleiter vorgegeben, z. B. Bahnhof. Dann bekommen die Teilnehmer kurz Zeit, sich diesen Ort vor Augen zu führen und die einzelnen Tätigkeiten, die dort ausgeführt werden, zu bedenken.

Einzelnen gehen die Teilnehmer auf die Bühnenfläche und nehmen eine Figur ein, die einer typischen Tätigkeit am Bahnhof entspricht.

Die Teilnehmer sind aufgefordert gemeinsam zu arbeiten, also wahrzunehmen, was bereits dargestellt wurde und wie sich der Raum dadurch definiert.

Nachdem alle ihre Position eingenommen haben – dies sollte nicht zu lange dauern, da sonst der erste Teilnehmer die Körperspannung durch Ermüdung verlieren könnte – gibt der Spielleiter ein kurzes Signal und das „eingefrorene Bild“ erwacht für einige Sekunden zum Leben.

Nach einem weiteren Signal des Spielleiters frieren die Teilnehmer wieder in ihrer Position ein.

In diesem Spiel ist es wichtig, zu beachten wer schon welchen Ort mit seiner Bewegung geschaffen hat. Die Teilnehmer müssen flexibel sein und dürfen nicht zu

---

<sup>66</sup> Windl, Elisabeth (2004): „Heterogenität als Chance im Schuleingangsbereich“. In: Erziehung & Unterricht. (Wien) 154. Jahrgang. Heft 1-2/2004, Seite 19.

starr an ihrer in Gedanken bereits angedachten Pose festhalten, sondern sollen aufeinander eingehen. Eine Verschärfung der Regel wäre es, den Ort zuvor nicht festzulegen, sondern ihn durch den ersten Teilnehmer definieren zu lassen. Hier kommt auch heraus, ob wirklich alle verstanden haben, um welchen Ort es sich handelt oder ob die einzelnen Teilnehmer sich an verschiedenen Orten befunden haben.

In der Projektpraxis mit den Kindern gab Harald Volker Sommer den Ort vor. Zuerst gab es eine Art Brainstorming, welche Plätze sich die Kinder denn aussuchen würden und es kamen gute Beispiele wie: Flughafen, Prater, Konzert, Kino etc. Die Kinder wurden aufgefordert sich an den Rand zu setzen, dann gab Harald Volker Sommer den Ort bekannt und die Kinder sollten einzeln auf die Bühne laufen und ihre Position einnehmen. Dadurch kam es dazu, dass beim ersten Bild die Kinder die Bühne stürmten, die mit Feuereifer dabei waren und die sich gerne präsentierten; die schüchterneren Kinder blieben als Publikum zurück. Beim zweiten Bild wurden dann jene aufgefordert, die noch nicht dran waren, auf die Bühne zu kommen und etwas darzustellen, was darin endete, dass das zweite Bild weniger dynamisch wirkte – die Kinder machten kleine Gesten und wenig Eigenständiges. Das zeigte, wie wichtig es ist, in diesem Alter die Kinder durchzumischen, also sie vielleicht nicht nur allein auf die Bühne laufen zu lassen, sondern auch offensichtlich schüchternere Kinder aufzurufen und sie in ihren Bewegungen zu bestärken. Auch fiel in diesem Spiel sehr schnell auf, wer die anderen beobachtete und wer nicht. Nur sehr wenige Kinder interagierten miteinander, z. B. bauten Alessa und Hannah beim Thema Strand eine Sandburg, die Christoph dann mit seiner Bewegung zerstören wollte. Dieses Beispiel blieb aber eines der wenigen, in denen die Kinder wirklich miteinander spielten und sich nicht nur einzeln in den Raum stellten und etwas machten. Auch beim Thema Fußballspiel sah man sehr deutlich die Probleme in der visuellen Wahrnehmung und der Assoziation mit dem Thema. Die Kinder wussten, wie ein Fußballspiel „in Echt“ aussah, aber sie konnten es nicht so ganz spielerisch umsetzen. So gab es keine Teams und in der Bewegungsphase stürmten alle auf ein Tor zu. Für das Ausfeilen dieses Spiels blieb leider nur wenig Zeit, da es erst zu Ende des Projektes eingeführt wurde. Meinem Erachten nach könnte man aber deutliche Fortschritte erzielen, wenn man dieses Spiel öfter als nur in einer Stunde spielen würde. Dadurch würden die anfänglichen Hindernisse durch die neuen Regeln rasch abgebaut werden und es würde sich ein fantasievolles Spiel entwickeln, dass auch ein Interagieren der Teilnehmer untereinander beinhalten würde.

## **Mnestische Funktionen (Aufmerksamkeit und Konzentration)**

Die mnestischen Funktionen werden üblicherweise in Aufmerksamkeit und Konzentration geteilt, wobei die Konzentration sich über den Willen definiert, während Aufmerksamkeit als eher unwillkürliche Gerichtetheit eingestuft wird.

„Sich konzentrieren heißt: Alle Energien und alle Aufmerksamkeit auf ein Gebiet richten und sich nicht von Störungen beeinflussen lassen. Die Konzentration ist also die höchste Form der Aufmerksamkeit. Sie unterscheidet sich vom einfachen Aufmerksamsein durch die Intensität.“<sup>67</sup>

Für die Konzentration wichtig sind außerdem das Gedächtnis und die Ausdauer, sowie der Wille. Bei Problemen im mnestischen Bereich unterteilt man in Konzentrationsstörung und Konzentrationsschwäche. Konzentrationsstörungen sind meist nur vorübergehend und therapierbar, während bei Konzentrationsschwäche das Wechselspiel zwischen Abschirmung und Durchlässigkeit nicht funktioniert und so Reize ungefiltert weitergeleitet werden und Chaos im Gehirn verursachen.<sup>68</sup>

Kinder mit Problemen der mnestischen Funktionen:

- machen einen unaufmerksamen und unkonzentrierten Eindruck
- können dem Unterrichtsgeschehen nicht aufmerksam folgen
- lassen sich durch Nebengeräusche leicht ablenken
- können ihre Aufmerksamkeit nicht auf die durchzuführende Tätigkeit richten
- können sich nicht längere Zeit (ca. 20-30 Minuten) mit einer/m Arbeit/Spiel beschäftigen
- können bei Unterbrechung von Arbeit/Spiel diese/s kaum wieder aufnehmen
- haben Schwierigkeiten, ein/e Arbeit/Spiel zu Ende zu führen
- können sich Problemlösungen nur schwer zuwenden<sup>69</sup>

## **Praxisbeispiel theaterpädagogischer Übungen: Mnestische Funktionen**

Um die mnestischen Funktionen zu fördern ist es wichtig, die Eigenwahrnehmung zu stärken und den Mensch aus seinem hektischen Dasein herauszulösen. Erst wenn man gelernt hat, was Stillstand bedeutet und man sich diesem Zustand jederzeit

<sup>67</sup> Vater, Wolfgang (1991): Konzentrations-Spiele für Kinder der 1. Klasse. Bonn: Reha-Verlag, Seite II.

<sup>68</sup> Vgl. Ledl, Viktor (2003): Kinder beobachten und fördern. Wien: Verlag Jugend & Volk, Seite 45.

<sup>69</sup> Windl, Elisabeth (2004): „Heterogenität als Chance im Schuleingangsbereich“. In: Erziehung & Unterricht. (Wien) 154. Jahrgang. Heft 1-2/2004, Seite 24.

zuwenden kann, lernt man sich von der störenden Außenwelt abzuschotten und gegebenenfalls auf einzelne Dinge zu konzentrieren. Wiese, Günther und Ruping widmen dem Stillstand ein ganzes Kapitel in dem sie näher darauf eingehen, dass die Gesellschaft von ihren Mitgliedern verlangt, sich ständig zu bewegen und die Maschinerie des Ganzen nicht zu behindern. Auf der anderen Seite verlangen wir aber von den Kindern sich ganz auf eine Sache vertiefen zu können. Eine einfache Übung der Theaterpädagogik kann hier helfen, aus dem Alltag her auszutreten und sich zuerst auf sich selbst, dann auf die Anderen konzentrieren zu können:

## **STILLSTAND**

1. Schritt: Der Stillstand muss gut vorbereitet sein. Eine Voraussetzung ist, dass die Teilnehmer sich klar und vollständig organisiert haben. Ihre Jacken hängen an der Garderobe, ihre Schuhe stehen geordnet unter den Bänken, die Tür ist geschlossen und von außen dringen nur leise Geräusche in den Raum. Es ist ein großer Vorteil, wenn der Raum von Alltagsbedeutungen frei ist. Die Teilnehmer sollten sich vorher ausgesprochen und nicht das Gefühl haben, dass irgendetwas noch dringend erledigt werden müsste.
2. Schritt: Der Stehkreis, den die Teilnehmer bilden, muss perfekt sein: gleiche Abstände und gleiche Körperhaltungen. Schulterbreit stehen, die Knie leicht angewinkelt, die Arme seitlich hängen lassen. Es ist wichtig, dass die Teilnehmer nicht miteinander kommunizieren. Ihre Haltung sollte möglichst ausdrucksarm sein.
3. Schritt: Erst wenn sich der Spielleiter sicher ist, dass alle Spieler bereit sind, sich zu konzentrieren und keiner in einen Tagtraum flüchtet, kann er sie auffordern, die Augen zu schließen und die Konzentration auf den Körper zu richten. Dabei lenkt er die Aufmerksamkeit zunächst auf die Berührung der Füße mit dem Boden, auf den Druck, der in dieser Berührung zum Ausdruck kommt und wandert von Muskelgruppe zu Muskelgruppe nach oben, bis er am Nacken und Hals angekommen ist (wo am häufigsten Verspannungen zu spüren sind.)
4. Schritt: Der Spielleiter gibt den Teilnehmern das Bild einer imaginären senkrechten Körperachse, um die der Körper leicht und kreisförmig schwingt.

Dabei lenkt er die Aufmerksamkeit auf den leichten Wechsel der Schwerkraft auf Körper und Beine.

5. Schritt: Der Spielleiter lenkt die Aufmerksamkeit der Spieler auf ihre jetzige Gesamtbefindlichkeit: Wie schwer fühlt sich euer Körper an? Wie viel Kraft braucht ihr, um euch gerade zu halten?
6. Schritt: Die Teilnehmer werden aufgefordert, ihren Vorstellungen und Gedanken freien Lauf zu lassen, sie also vorübergehen zu lassen. Der Spielleiter weist auf die Bedeutungsoffenheit der sich einstellenden Ideen hin.
7. Schritt: Wenn der Spielleiter bei den Teilnehmern eine latente Trance erkennen kann (Zeichen dafür sind kleine ruckartige Muskelentspannungen), leitet er die Spieler langsam und behutsam in den Wachzustand über. Er tut dies, indem er zunächst die Körper sich dehnen und strecken lässt, dann die Teilnehmer auffordert herzlich zu gähnen und langsam die Augen zu öffnen.
8. Schritt: Die Teilnehmer nehmen Kontakt zu ihrem sozialen Umfeld auf, sie sammeln Blicke und geben sich kleine, unauffällige Zeichen des Wiedererkennens.<sup>70</sup>

Das Spiel Stillstand so wie es oben beschrieben wurde ist sehr schwierig zu bewerkstelligen und funktioniert oft erst in einer gut eingespielten Truppe. Mit Kindern im Alter von sechs Jahren muss man die Regeln etwas variieren.

Im Projekt an der Schule Novaragasse waren wir oft mit dem Problem der Konzentration konfrontiert. Zu Anfang waren die Gruppen zu groß. Die ganze Klasse hielt gemeinsam eine Stunde ab. Dies musste bereits in der vierten Einheit geändert werden, da es nahezu unmöglich war mit über zwanzig Kindern 45 Minuten lang konzentriert zu arbeiten. Die Klassen wurden in zwei Gruppen geteilt, die nicht immer konstant waren, um die Kinder im sozialen Umgang untereinander flexibler zu halten. Ab der vierten Wochenstunde war es also der Fall, dass nur noch ca. zwölf Kinder zwanzig Minuten abwechselnd mit dem Theaterpädagogen Harald Volker Sommer und der zuständigen Lehrerin arbeiteten. Auch die Verkürzung der Spielzeit kam den Kindern zugute und es war besser möglich, auf einzelne Spiele ihre Konzentration zu

---

<sup>70</sup> Wiese, Hans-Joachim; Günther, Michaela; Ruping, Bernd (2006): Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit. Milow: Schibri, Seite 101ff.

bündeln. Ein weiterer „Problemfaktor“ war der Tag, an dem die theaterpädagogische Stunde abgehalten wurde. Es war immer mittwochs und am Mittwoch war bei den ersten Klassen Buchstabentag. Das heißt, die Kinder wurden klassenübergreifend unterrichtet und mussten einzelne Stationen besuchen, wo sie spielerisch die Buchstaben lernten. Der Mittwoch war also ein Tag der Aktion. Die Kinder kamen daher schon ziemlich quirlig in die Theaterpädagogik-Stunde und je nachdem, ob ihre Klasse zuerst dran war oder nicht, mussten sie am Ende der Stunde auch noch darauf vorbereitet werden, noch eine Stunde normalen Unterricht zu haben. An einigen Tagen war es also verständlicherweise notwendig, die Kinder aus der Aufregung herauszuholen und sie zum Stillstand zu bringen.

Harald Volker Sommer benutzte dazu das oben beschriebene Spiel in abgewandelter Form. Die Kinder standen nicht im Kreis, sondern durften sich auf den Boden legen. Mit ruhiger Stimme brachte Harald Volker Sommer sie dazu, sich zu beruhigen und in ihren eigenen Körper hineinzuhören, um sie langsam auf die kommende Unterrichtsstunde vorzubereiten.

Allerdings muss hier festgehalten werden, dass es einige Kinder in den einzelnen Klassen gab, die sich anscheinend nicht konzentrieren konnten und vermutlich nicht nur eine Konzentrationsstörung, sondern eine Konzentrationsschwäche aufwiesen. Diese Schwäche war nicht nur beim Spiel „Stillstand“, sondern auch bei vielen anderen Spielen ersichtlich, wo diese Kinder nicht in der Lage waren, sich über einen längeren Zeitraum (ich spreche hier von einem Zeitraum von mehr als zwei Minuten) mit einem Spiel zu beschäftigen und eine Tätigkeit auszuführen. Zu diesen Kindern zähle ich vor allem Frederick und Christoph. Bei beiden war es immer wieder notwendig, dass man nur auf sie einging, dass Harald Volker Sommer sich beispielsweise in einem Spiel nur mit ihnen beschäftigte und so einen Rahmen schaffte, in dem sich diese beiden kurzzeitig konzentrieren konnten. Das Ziel war es, bei beiden einen AHA-Effekt auszulösen, das Erlebnis der Konzentration so weit zu festigen, dass sie es irgendwann selbständig abrufen und einsetzen konnten.

## Sozio-Emotionalität

Störungen in der Sozio-Emotionalität werden leider immer noch sehr unterschätzt. Sie treten in unserer Zeit immer häufiger auf, sind aber durch ihre Ausbildung nur schwer fassbar und werden dadurch oft einfach ignoriert oder erst behandelt, wenn die Störung schon umfassend die Verhaltensweise beeinflusst hat. Durch die Wandlung im Familiengefüge der heutigen Zeit müssen Kinder immer früher selbständig, nahezu erwachsen werden. Antonios Lenakakis hat in seiner Dissertation umfassend herausgearbeitet, welche Faktoren die Kindheit heute prägen. Kinder leiden immer öfter an „emotionalen Verunsicherungen, Ängsten und Verletzungen“<sup>71</sup>. Schuld daran sind – wie auch Windl in ihrem Aufsatz hervorhebt – die große Zahl an Trennungen der Eltern, die die Kinder meist härter treffen, als die getrennten Partner selbst, dass Kinder heutzutage gehäuft als Einzelkinder aufwachsen, die Medienüberlastung der Kinder durch Fernsehen und Computer und dadurch die vermehrte Anzahl von Erfahrungen aus zweiter Hand. Hier ist allerdings zur Vorsicht geboten. Die Bezeichnungen Stadtkinder oder Medienkindheit sind Begriffe, die von Erwachsenen gebildet wurden, von Erwachsenen, die möglicherweise mit der raschen Entwicklung von Medientechnik nicht mithalten können und sich die Kindheit nur anhand der eigenen Erfahrungen vorstellen können, die sie zum Idealbild erheben. Es ist nicht gesagt, dass Kinder durch Medien und Technik einen großen Schaden davontragen oder dass wir – sehr drastisch ausgedrückt - eine Generation von Robotern heranzüchten, die nicht mehr persönlich, sondern nur noch über Technik kommunizieren kann. Als Beispiel möchte ich hier die Verdammung von brutalen Computerspielen anführen, die als Auslöser für gesteigerte Aggressivität bei Kindern betrachtet wurde – diese Annahme konnte aber in wissenschaftlichen Studien nicht bestätigt werden.<sup>72</sup> Nicht abzustreiten sind allerdings der Rückgang an persönlichen sozialen Kontakten, die Kinder pflegen und dass ein Schulsystem, welches noch genauso funktioniert wie vor zwanzig Jahren, mit der raschen Weiterentwicklung oder Wandlung der sozialen Umgebung der Kinder nicht mithalten konnte.

Lenakakis gibt an, dass Grundschullehrer sich zunehmend mit „kleinen Tyrannen“ auseinandersetzen müssen. Die Kinder sind es gewohnt, in allem ein Mitspracherecht zu haben und treten in der Schule oft sehr Ich-bezogen und herrschsüchtig auf. Auf dieser Basis ein Gruppengefühl zu bilden bzw. auch die Autorität als Lehrer zu festigen ist eine schwierige, manchmal unmögliche Aufgabe.

---

<sup>71</sup> Lenakakis, Antonios (2004): Paedagogus Ludens. Erweiterte Handlungskompetenz von Lehrer(inne)n durch Spiel- und Theaterpädagogik. Milow: Schibri-Verlag, Seite 20.

<sup>72</sup> Swertz, Christian: Vorlesung „Einführung in die Bildungswissenschaft“, Wintersemester 2008.



Durch die Entwicklung am Arbeitsmarkt ist es aber notwendig, die Kinder zu flexiblen, weltoffenen und lernbereiten Erwachsenen zu erziehen. In der heutigen Arbeitswelt ist es notwendig, sich ständig neuen Erfahrungen anpassen zu können. Häufige Arbeitsplatzwechsel und immer neue Anforderungsprofile bzw. auch die Arbeitsplatzsituation machen dies zur Notwendigkeit.

„Offenheit für neue Erfahrungen, Bereitschaft zur stetigen Überprüfung der eigenen Orientierungen, Sensibilisierung für Andere und Andersdenkende, Toleranz und Kommunikationsfähigkeit, aber auch die Bereitschaft zur aktiven Mitgestaltung sozialer und gesellschaftlicher Aufgaben“ zählen zu den „essentials“, deren Vermittlung eine zentrale Aufgabe des Bildungssystems speziell für den allgemeinbildenden Bereich darstellt. (Delphi-Studie 1998).<sup>73</sup>

Eine Schule, wie wir sie kennen, kann diesem Anspruch allerdings nicht mehr gerecht werden. Die Forderung nach Änderungen sind groß, Politikern scheint es aber ein zu riskantes Projekt zu sein, sich in einer kurzen Legislaturperiode von fünf Jahren an solch eine übermächtige Reform zu wagen. Eine neue Schule braucht das Land, eine Schule, die „die Sinne; die Körperexpression; die Phantasietätigkeit; das Gefühlsleben; die sozialen Beziehungen, das Denken, die Übung“<sup>74</sup> mit einschließt und dadurch einen Lebensraum schafft, der sich „reflexiv und unterstützend“ auf die Kinder einlässt. Über die Notwendigkeit, eine umfassende Schulreform in Österreich durchzusetzen sind sich meiner Meinung nach all jene bewusst, die sich nur ein wenig mit der Thematik beschäftigen. Hier aber einen durchgeplanten Vorschlag für selbige zu bringen würde den Rahmen einer Diplomarbeit um Längen sprengen, wäre aber ein durchaus interessanter Forschungsansatz für die eine oder andere Dissertation.

Zur Sozio-Emotionalität und ihrer Förderung bei Kindern ist noch hinzuzufügen, dass in Forschungen eine gesteigerte Gewaltbereitschaft bei den Kindern festgestellt werden konnte. Hier wurde von Doris Kessler und Dagmar Strohmeier eine umfassende Studie mit dem Titel: „Gewaltprävention an Schulen“ (abrufbar auf der Homepage des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur)<sup>75</sup> erarbeitet.

Die einzelnen Bereiche von Störungen im Sozio-Emotionalen System werden von Windl in ihrem Aufsatz nicht näher ausgeführt. Sie beschreibt hier nur kurz, dass diese

---

<sup>73</sup> Lenakakis, Antonios (2004): Paedagogus Ludens. Erweiterte Handlungskompetenz von Lehrer(inne)n durch Spiel- und Theaterpädagogik. Milow: Schibri-Verlag, Seite 28.

<sup>74</sup> Preuss-Lausitz, Ulf (1993): Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim/Basel: Beltz, Seite 55.

<sup>75</sup> Kessler, Doris, Strohmeier, Dagmar (2009): Gewaltprävention an Schulen. Verfügbar unter: [http://www.bmukk.gv.at/schulen/sb/gewaltpraevention\\_an\\_schulen.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/sb/gewaltpraevention_an_schulen.xml) [aufgerufen am: 17.5.2009].

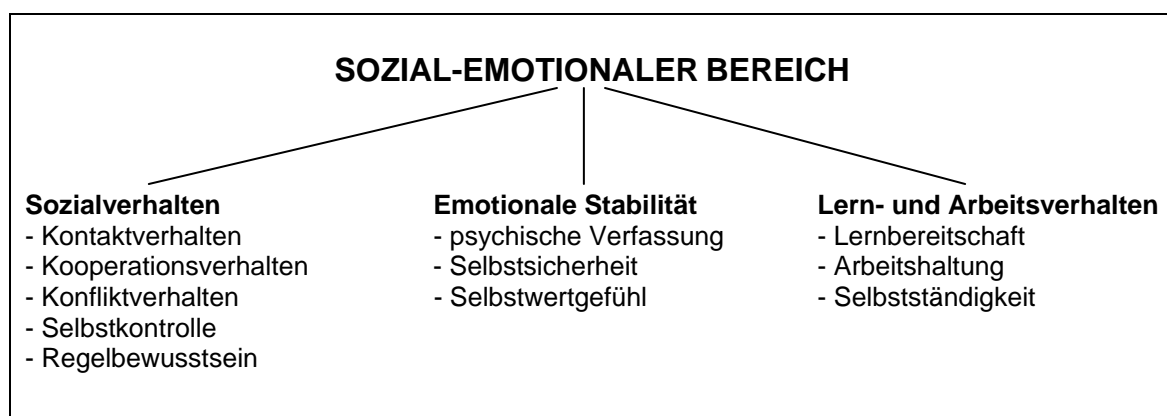
Störungen viel zu oft unterschätzt werden und welche Merkmale es hierfür geben kann. Aus die in Abbildung 2 vermerkten Untergruppierungen:<sup>76</sup>

- Psychischer Allgemeinzustand
- Antrieb – Anregbarkeit
- Motivation
- Arbeitsverhalten
- Selbststeuerung
- Selbstwertgefühl
- Soziale Einordnung

geht Windl leider nicht näher ein. Ledl hingegen vertieft sich mehr in den Bereich der Sozio-Emotionalität<sup>77</sup> und erstellt seine eigene Unterteilung in drei Stufen, an die ich mich im Folgenden halten möchte. Er betont hier, dass es unter anderem deshalb sehr schwer ist, die Störungen in der Sozio-Emotionalität zu erfassen, da jedes Kind unterschiedlich reagiert und die Analyse immer situationsgebunden ist. Auch ist es wichtig, die vermeintliche Störung länger zu beobachten und somit ausweisen zu können:

Verhaltensweisen erhalten erst dann einen Symptomcharakter, wenn sie häufiger zu beobachten sind. Dabei sind einzelne Verhaltensweisen eines Kindes oft mehrdeutig, können verschiedene Ursachen haben und müssen stets aus dem Gesamtzusammenhang gesehen und interpretiert werden.<sup>78</sup>

Ledl teilt die Störungen in drei Symptomgruppen die Störungen im Ich-Gefühl, Störungen im Sozialverhalten und Lernstörungen umfassen.



<sup>76</sup> Vgl.: Windl, Elisabeth (2004): „Heterogenität als Chance im Schuleingangsbereich“. In: Erziehung & Unterricht. (Wien) 154. Jahrgang. Heft 1-2/2004, Seite 24ff.

<sup>77</sup> Ledl, Viktor (2003): Kinder beobachten und fördern. Wien: Verlag Jugend & Volk, Seite 52ff.

<sup>78</sup> Ebd.: Seite 53.

## **Sozialverhalten**

Kinder mit Störungen im Sozialverhalten haben generell große Probleme im Umgang mit Anderen. Sie nehmen nur schwer Kontakt zu Anderen auf und haben kaum Freunde. Ebenso gestaltet sich die Kommunikation mit der Lehrkraft schwierig. Sie bemühen sich auch nicht mit ihrer Umgebung gut auszukommen oder zeigen kaum Anzeichen von Hilfsbereitschaft. Ein weiterer Punkt ist das Kooperationsverhalten. Eine Störung hier bedeutet, dass das Kind nicht im Team arbeiten kann und dass es keine Rücksicht auf andere nimmt. Probleme im Sozialverhalten äußern sich auch häufig in einer erhöhten Streitsucht der Kinder. Sie suchen den Konflikt, sind aber nicht in der Lage diesen dann selbstständig beizulegen und zeigen auch kein Reueverhalten. Diese Kinder haben oft Schwierigkeiten in der Selbstkontrolle, können Kritik und Misserfolg nicht ertragen und halten sich kaum oder nur sehr unwillig an Regeln und Abmachungen.

### **Praxisbeispiel theaterpädagogischer Übungen: Sozialverhalten**

Jedes theaterpädagogische Spiel behandelt das Sozialverhalten, da es hier immer vonnöten ist in Kommunikation zu treten. Kommunikation zum Spielpartner, zum Spielleiter und/oder zum Publikum. Auch ist es bei der theaterpädagogischen Arbeit immer wichtig, die Spielregeln klar zu definieren; ohne sie kann kein geregelter Spielablauf gesichert werden. Im Spiel soll der Alltag ausgeschaltet werden und die Welt, ohne reale Konsequenzen ausprobierbar sein. Um solche Räume und Zeiten schaffen zu können – Günther, Wiese und Ruping nennen dies ein „kommunikatives Vakuum“ – benötigt man Spielregeln.

[...] Spielregeln sind das kommunikative Substitut für die darstellerischen Normen und Werte des Alltags. Sie schaffen Handlungssicherheit und Rollenschutz. [...] Die Spielregeln sind zugleich Bedingung der Möglichkeit, dass sich die Situationen und Sachverhalte der Lebenswelt in Spielmaterialien verwandeln, die sich der un-verschämten Verwertung und kommunikativen Neu-Aneignung durch die Spielenden öffnen.<sup>79</sup>

Dies macht es notwendig, dass Teilnehmer an theaterpädagogischen Übungen zumindest ein Verständnis und eine Akzeptanz für Regeln und deren Notwendigkeit haben.

---

<sup>79</sup> Wiese, Hans-Joachim; Günther, Michaela; Ruping, Bernd (2006): Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit. Milow: Schibri, Seite 132.

## SPIEGEL

Zwei Teilnehmer stellen sich in einem Abstand einander gegenüber, den sie als richtig erachten. Beide sind während der ganzen Übung Impulsgeber. Aufgabe ist, sich über das reine, ohne jede absichtvolle Geste auskommende Wahrnehmen des Anderen ein Rollenprofil zu geben, das Statusgefälle zu klären, die Situation auszuloten. Nach und nach gibt der Spielleiter neben dem Antlitz weitere Spiegelflächen frei: Nacken, Schultern, Arme, Hüfte, Becken, Beine – im Spiegel des Anderen gestaltet sich so eine Figur.<sup>80</sup>

Das Spiel „Spiegel“ wurde von Harald Volker Sommer in der Projektzeit nur einmal bei einer Gruppe angewendet, erzielte aber dabei bereits gute Effekte. Aus dem vorangegangenen Spiel „Wie spielt man ein...?“ ergab es sich, dass zwei Kinder einen Spiegel darstellten und das wurde gleich aufgegriffen um „Spiegel“ zu spielen. Zuerst gab es nur zwei Spiegel und die Kinder kamen abwechselnd dran. Dabei konnte man gut ablesen, wie viel Geduld und Genauigkeit die einzelnen Kinder aufwiesen. Diana spielte einen der Spiegel und sobald ihr Gegenüber ihr langweilig wurde, verabschiedete sie diesen mit einem „Auf Wiedersehen“ und beschäftigte sich mit dem nächsten. Durch die Situation, dass immer ein paar Kinder Publikum spielen mussten kam bald Unruhe auf. Besonders Christoph langweilte sich rasch und versuchte seine überschüssige Energie dadurch loszuwerden, dass er um die Spielenden herumlief. Dabei zeigte es sich, dass er nicht vorrangig daran interessiert war, die Gruppen zu stören, sondern einfach nur sich selbst beschäftigen wollte und kein Interesse daran hatte, ein Zuschauer zu sein. (Dies kann man bereits als Fortschritt werten, da es in ähnlichen Situationen in früheren Stunden meist seine vorrangige Intention war, die Aufmerksamkeit der anderen völlig auf sich zu ziehen, was er oft durch aggressives Verhalten versuchte.) Harald Volker Sommer nahm ihn daraufhin beiseite und spielte mit ihm allein Spiegel. Christoph machte erstaunliche Fortschritte während dieses Spiels, er konzentrierte sich, ging auf sein Gegenüber ein und war bis zum Schluss ganz bei der Sache.

In der Nachbesprechung wurde diese Situation noch einmal analysiert und man einigte sich darauf, dass es besser ist, wie am Beispiel Christoph, die Kinder erst dann zu ermahnen oder aus dem Spiel zu nehmen, wenn sie wirklich die anderen Kinder stören

---

<sup>80</sup> Vgl.: Wiese, Hans-Joachim; Günther, Michaela; Ruping, Bernd (2006): Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit. Milow: Schibri, Seite 122.

oder angreifen. Im Fall Spiegel war davon keine Rede, Christoph lief nur um die einzelnen Gruppen herum, griff aber nicht in die Spielhandlung selber ein. Ein Herausnehmen aus dem Spiel oder ein Tadeln würde in dieser Situation nur Negatives bewirken, nämlich würde das Kind die Aufmerksamkeit bekommen die es braucht, zwar in Form von Tadel, aber dennoch Aufmerksamkeit. Damit würde man das falsche Verhalten nur verstärken.

### **Emotionale Stabilität**

Die emotionale Stabilität sichert vor allem die Angstfreiheit des Menschen. Menschen, oder in unserem Fall besonders Kinder mit Defiziten in der emotionalen Stabilität, haben Angst davor, im Mittelpunkt zu stehen, vor anderen sprechen zu müssen oder einfach von anderen angesehen zu werden. Auch können diese Menschen nur schwer Gefühle zeigen und sind meist passiv. Ledl beschreibt sie auch weiter als „eher traurig, unfreundlich, unruhig und nervös, [...] träge, besitzen eine schwache Vitalität, sind launisch und unbeherrscht, verschlossen und kontaktgehemmt“<sup>81</sup>. In einer Zeit in der mehr denn je Menschen gefragt sind, die sich gut ausdrücken können, kontaktfreudig und flexibel sind, ist es für Menschen mit Defiziten in der emotionalen Stabilität besonders schwer. Windl beschreibt unter anderem die Beobachtungskriterien folgendermaßen:

Kinder mit Problemen im Bereich der emotionalen Stabilität:

- reagieren verschüchtert, wenn sie angesprochen werden
- zeigen ihre Empfindungen unangemessen
- sind rasch enttäuscht und verlieren ihre Antriebskraft
- wagen sich kaum an unbekannte Aufgaben heran
- zeigen keine Freude bei Erfolg<sup>82</sup>

### **Praxisbeispiel theaterpädagogischer Übungen: Emotionale Stabilität**

Um die Selbstsicherheit zu stärken, Kindern eine angemessene Selbstwahrnehmung zu vermitteln, gibt es unzählige theaterpädagogische Übungen. Man könnte fast sagen,

---

<sup>81</sup> Ledl, Viktor (2003): Kinder beobachten und fördern. Wien: Verlag Jugend & Volk, Seite 53ff.

<sup>82</sup> Vgl.: Windl, Elisabeth (2004): „Heterogenität als Chance im Schuleingangsbereich“. In: Erziehung & Unterricht. (Wien) 154. Jahrgang. Heft 1-2/2004, Seite 25.

dass dieser Aspekt einer der Grundpfeiler der Theaterpädagogik darstellt, ist es nicht ausschlaggebend für einen Schauspieler, dass er präsent und sicher auf der Bühne stehen kann und seine Rolle vor Publikum klar und deutlich spielen kann. Auch in der Pädagogik steht das Ziel, Menschen lebensfähiger, gesellschaftstauglicher, sicherer im eigenen Verständnis und im Umgang mit anderen zu machen, im Vordergrund. Spiele, die an klassische Theaterarbeit erinnern, in denen es darum geht etwas zu zeigen und vorzuführen stehen hier natürlich im Mittelpunkt. Als Beispiel möchte ich hier die Improvisation angeben, die neben den oben genannten Kriterien natürlich noch den zusätzlichen Bonus vermittelt – den die Theaterpädagogik an sich verinnerlicht hat, dass es hier kein richtig oder falsch gibt und man sich ausprobieren und die Welt erforschen kann.

## **KENNENLERNEN**

Bei einer Kennenlernübung geht es darum, sich in die Mitte des Mitspieler-Kreises zu stellen, den eigenen Namen zusammen mit einem Adjektiv zu nennen, das den gleichen Anfangsbuchstaben wie der Name hat (z. B. „blitzschnelle Birte“) und dazu eine Geste auszuführen. Die Mitspieler im Kreis spiegeln danach das Gezeigte.

Spieler: Ich weiß nicht...

Spielleiter: Es ist gleichgültig, was du sagst, es hat keine Bedeutung.

Spieler: Aber mir fällt nichts ein.

Spielleiter: Nimm deinen ersten Einfall.

Spieler: Ich hatte keinen ersten Einfall.

Spielleiter: Dann nimm den zweiten.<sup>83</sup>

Bei diesem Spiel zeigt sich bei älteren Kindern und Jugendlichen bzw. Erwachsenen schnell die kulturelle Blockade. Man möchte natürlich ein positives und außergewöhnliches Adjektiv seinem Namen voranstellen und im ersten Moment gelingt einem das selten. Dadurch blockiert man sich selbst und auch den Spielfluss. Erst wenn man sich dieser Schambarriere entledigt, kann das Spiel fließen und Spaß machen.

Im Spiel mit kleineren Kindern, bzw. in unserem speziellen Fall mit Erstklässlern, ist die Kulturblockade noch nicht so im Vordergrund. Hier liegt die Schwierigkeit vor allem in

---

<sup>83</sup> Vgl.: Wiese, Hans-Joachim; Günther, Michaela; Ruping, Bernd (2006): Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit. Milow: Schibri, Seite 107.

der noch nicht fest verankerten Alphabetisierung. Die Kinder müssen erst genau überlegen, was denn nun der Anfangsbuchstabe ihres Vornamen ist und dann herausfinden, welches Tunwort dazupasst. Im Projekt Novaragasse wurde dieses Spiel spontan von Renate Heinrich eingeführt, da am Ende des Projektes zwei neue Schüler in die Klasse kamen. Durch die oben bereits erwähnten Problemstellungen dauerte das Spiel sehr lange und den Kindern, die gerade nicht an der Reihe waren wurde rasch langweilig. Hier stellten wir gemeinsam in der Nachbesprechung fest, dass es in so einer Situation durchaus möglich und angebracht ist, das Spiel auch auf halbem Wege abubrechen und nicht krampfhaft zu Ende zu führen.

Im Bezug auf emotionale Stabilität gab es im Projekt Novaragasse zu Beginn einige Fälle, die alle Anzeichen eines Defizits aufwiesen. Zwei Jungen, Hektor und Riko, nahmen an keiner einzigen Stunde Theaterpädagogik teil. Sie setzten sich freiwillig an den Rand und schauten zu bzw. beschäftigten sich auf eine andere Weise. Sie zeigten keinerlei Neugierde und waren auch nicht daran interessiert sich mit den anderen Kindern auseinanderzusetzen. Hektor lag sehr viel am Boden, war antriebslos, allerdings war er auch sehr fixiert auf die Aufmerksamkeit und Zuneigung Erwachsener. Er versuchte entweder das Interesse der zusehenden Lehrerin oder meines zu wecken und sich zu unterhalten. Riko hingegen war sehr schüchtern, sah einem so gut wie nie in die Augen und antwortete auch nur selten, wenn er angesprochen wurde. Ein einziges Mal brachte Hektor sich in die Stunde ein, in dem er auf die Aufforderung der Lehrerin hin auf der Bühne eine Gesangs- und Tanznummer aufführte, die er aber sofort abbrach, als andere Kinder sich zu ihm auf die Bühne stellten und mit ihm gemeinsam spielen wollten. Leider konnte in diesen beiden Fällen keine Veränderung beobachtet werden, da sie sehr rasch die Klasse wechselten, der eine in die Vorschulstufe, der andere in eine andere Schule.

In weniger offensichtlichem Ausmaß konnte man Schüchternheit natürlich auch bei anderen Kindern beobachten, wobei das zumeist auf Mädchen zutraf. Sylvia zum Beispiel war ein sehr aufgewecktes und freundliches Mädchen, solange sie sich in der Gruppe bewegte. Wenn ihre Aufgabe darin bestand etwas vorzuzeigen oder allein zu agieren, war sie sehr gehemmt und leise. Im Laufe der Zeit war aber auch hier eine Besserung zu beobachten. Als Beispiel möchte ich das Gänseblümchenspiel aufzeigen. Hier war zuerst die Aufgabe, sich ein Objekt auszudenken und dieses darzustellen. Sylvia war unschlüssig, konnte sich für kein Objekt entscheiden, saß nur am Boden und wiegte ihren Oberkörper hin und her. Harald Volker Sommer griff diese Bewegung auf und sagte ihr, sie solle ein Gänseblümchen spielen. Die Gruppe nahm

sofort ihre Bewegung, die eigentlich ihre Unsicherheit und Unentschlossenheit darstellen sollte auf und somit war es auf einmal die Bewegung des Gänseblümchens. Als Satz erfand Sylvia dann „Ich will nicht in die Vase“ und daraus entstand ganz schnell ein Spiel, wo die Kinder die Gänseblümchen darstellten und ein Kind sie Pflücken und in die Vase stellen musste, dabei durfte ihm keines entweichen. So wurde aus der Schüchternheit von Sylvia ein ganzes Spiel, das der Gruppe riesigen Spaß machte.

### **Lern- und Arbeitsverhalten**

Die Probleme, die bei Störungen im Lern- und Arbeitsverhalten auftreten lassen sich schon vom Namen ableiten. Kinder mit Schwierigkeiten darin beginnen nur langsam und zögernd mit einer Arbeit, sie trödeln, haben kein Interesse am Lernen und brauchen ständigen Antrieb von Außen, um eine Arbeit zu beginnen bzw. fertig zu stellen. Sie ziehen aus einer erfolgreichen Fertigstellung keine Genugtuung und sind nur selten stolz auf ihre Ergebnisse. Bei Schwierigkeiten geben sie rasch auf und suchen die Lösung bei jemand anderem.

### **Praxisbeispiel theaterpädagogischer Übungen: Lern- und Arbeitsverhalten**

Die Theaterpädagogik bietet einen neuen Ansatzpunkt für Lernen. Hier wird nicht, wie im Regelunterricht, die Unselbstständigkeit unterstützt, sondern das Kind wird zur Selbstständigkeit aufgefordert. Es besteht ein anderer Zugang zwischen Lehrer und Schüler – es herrscht Offenheit.

Bildung passiert beim Theaterspielen aus Begeisterung, Enthusiasmus und Interesse heraus. [...] Theaterspielen ist erlebnisnahes Lernen und wirkt dadurch nachhaltig. Die kreativen Anforderungen (inklusive geforderte Eigenständigkeit und Einsatz) des Theaterspielens stehen im Kontrast zu meist einseitigen schulischen Bildungsanforderungen sowie Vermittlungsstrategien, die Unselbstständigkeit unterstützen. Die Lernhaltungen sind verschieden zu denen in der Schule, da das Lehrer-Schüler-Verhältnis hier von Offenheit und Wechselseitigkeit geprägt ist. Beim Theaterspielen wird anders mit Themen umgegangen als im herkömmlichen Schulalltag. [...] Theaterspielen kann die kritische Auseinandersetzung mit Lernchancen und Lernformen und die Entwicklung eigener Vorstellungen darüber fördern.<sup>84</sup>

---

<sup>84</sup> Domkowsky, Romi (2006): „Die Wirkung des Theaterspielens auf junge Menschen“. In: Korrespondenzen. (2006). 22. Jahrgang. Heft 48/April 2006. Seite 36ff.



## **IN DIE GÄNGE KOMMEN**

Die Teilnehmer gehen durch den Raum und der Spielleiter nennt nacheinander einen, der eine Gangart vormacht, die dann der Rest wiederholt.

Das Spiel eignet sich besonders gut als Aufwärmspiel und der Spielleiter kann hier, je nach Verfassung der Gruppe das Tempo anleiten.

Ähnlich wie bei „STOP and GO!“ kann man auch beim „IN DIE GÄNGE KOMMEN“ sehr rasch und genau ablesen, in welcher Verfassung die Gruppe ist. Sind sie eher müde und träge setzt man vermehrt schnelle Gangarten ein. Ist die Gruppe sehr quirlig und chaotisch, helfen langsam ausgeführte Bewegungen die Konzentration und Ruhe in der Gruppe wieder herzustellen.

Dieses Spiel wärmt die Teilnehmer vor dem Hauptthema der Stunde auf, macht sie offen und lässt ihre Konzentration ansteigen, was für den weiteren Verlauf der Übung wichtig ist. Dadurch wird ein rascher Einstieg in die Stunde ermöglicht und das Arbeitsverhalten der Gruppe in die richtige Richtung gelenkt.

Im Projekt Novaragasse war es besonders zu Beginn des Schuljahres noch schwierig die Gruppe auf einen Nenner zu bringen, um ein konzentriertes Arbeiten zu ermöglichen. Meist herrschte am Beginn der Stunde Chaos, besonders als es noch keine Gruppenteilung gab und die ganze Klasse in die Stunde kam. Es sind immer Kinder dabei, die am jeweiligen Tag weniger Lust haben, lieber Herumturnen wollen und Blödsinn machen. Fängt man diesen Impuls nicht rasch auf, stecken diese Kinder den Rest an und ein Arbeiten wird fast unmöglich. Zu Beginn gab es einige Stunden, in denen kaum eine einzige Übung zu Ende gespielt werden konnte, da immer wieder gestört wurde, oder jemand unkonzentriert aus der Rolle fiel und die anderen mitriss. Dadurch ergab es sich, dass die Kinder, die gerne ein Spiel gespielt hätten, zu kurz kamen und am Ende frustriert waren. Hier waren die kurzen Feedbackrunden am Ende der Stunde wichtig. Die Kinder konnten ihre Meinung zur Stunde kundgeben und nicht selten fiel ein: „Ich hätte gerne mehr gespielt“, „Es war so laut“ und ähnliches. Dadurch wurde den Kindern selbst bewusst, dass sie mitverantwortlich für das Funktionieren der Übung waren und ohne ihr Zutun ihre Wünsche nicht erfüllt werden konnten. Nach den anfänglichen Schwierigkeiten schaffte es jede der Gruppen, sich konzentriert dem Spielen zu widmen und dabei Spaß zu haben, denn es bestand Einigkeit darüber, dass

es mehr Spaß macht, konzentriert spielen zu können und mehrere Übungen in einer Stunde zu schaffen, als an einem Spiel die ganze Zeit herumbasteln zu müssen.

## Resümee

Das Bildungssystem in Österreich bedarf einer Umstrukturierung. Die großen Unterschiede zwischen Schulen am Land und in der Stadt belasten ein kleines Land wie Österreich – eine einheitliche Form für alle Bundesländer scheint unmöglich. Dieses Problem, wird durch den Einsatz von Theaterpädagogik bestimmt nicht beseitigt, allerdings könnte die Ausbildung mit theaterpädagogischen Mitteln ein Grundpfeiler im Schulsystem werden, der eine Verbindung zwischen strengen Lehrmustern und Kreativität setzt.

Die theaterpädagogische Arbeit mit Jugendlichen an Schulen wurde bis dato hinreichend erforscht, nicht zuletzt, da „Darstellendes Spiel“ in Deutschland fest im Unterricht verankert ist und es genügend Institute gibt, die sich wissenschaftlich mit dem Thema beschäftigen. Im Bereich von kleinen Schulkindern oder auch Kindergartenkindern ist die Forschungslage weniger umfassend. Mit meiner Arbeit habe ich aufgezeigt, dass hier die Theaterpädagogik aber durchaus Möglichkeiten bietet, die mit anderen pädagogischen Mitteln nur schwer zu erreichen sind. Sei es in der besseren Integration von Kindern in der Klasse, die Ausbildung motorischer, kognitiver und sozialer Fähigkeiten, nicht zu vergessen die heute viel zitierten Schlüsselkompetenzen oder auch das Vertiefen und Festigen von Lerninhalten. Die Theaterpädagogik bietet mit ihren vielschichtigen Mitteln einen günstigen Weg, Kreativität und vor allem auch Körpergefühl schon bei den Kleinsten zu bilden und zu fördern. Je früher man mit der Arbeit beginnt, desto früher können mögliche Defizite beim Kind erkannt und gefördert werden, desto früher entsteht ein soziales Verständnis in der Klasse und die Kinder werden neben den bereits im Unterricht verankerten ästhetischen Fächern Musik und bildende Kunst auch mit den Techniken des Theaters vertraut gemacht. Dadurch wird auch das Kunstverständnis angehoben und die möglichen Hemmschwellen vor Theaterbesuchen abgebaut.

Ich glaube, dass das Projekt eben schon genau das erfüllt hat, was wir für unsere Klasse wollten. Eben, dass hier eine Gruppe mit einem Gefühl füreinander entsteht, dass sie aufeinander eingehen können. Die Kinder hören und reagieren besser aufeinander. Ich glaube, dass die theaterpädagogische Arbeit bei den Kindern bewirkt hat, dass sie sich bewusst aufeinander konzentrieren mussten und das dadurch gelernt haben.<sup>85</sup>

Wie beschrieben gibt es Ansätze, die Theaterpädagogik in den Schulalltag einzubinden und man muss modernen Schulen – wie der Volksschule Novaragasse – dafür danken,

---

<sup>85</sup> Renate Heinrich. Vollständiges Interview im Anhang

dass sie offen dafür sind, neue Wege zu beschreiten und Raum für nicht Alltägliches schaffen.

Wünschenswert wäre, solche Projekte in vielen Schulen in ganz Österreich möglich zu machen und vielleicht in absehbarer Zeit die Theaterpädagogik zu einem fixen Bestandteil des Unterrichts werden zu lassen. Die Forschungslage zur Theaterpädagogik im Allgemeinen in Österreich, aber auch zur theaterpädagogischen Arbeit mit Kindern an Schulen, ist sehr gering und es gäbe in dieser Richtung noch einiges zu tun. Es fehlt in Österreich an Einrichtungen und Zusammenschlüssen, in denen die einzelnen Theaterpädagogen einander austauschen und auch unter die Arme greifen können. Harald Volker Sommer bezeichnete die Situation in Österreich als Inselstaat – es gibt viele Leute, die theaterpädagogisch Arbeiten, aber leider nur wenige, die wirklich nach Kommunikation mit anderen streben und es gibt keinen Dachverband, der sich um den Aufbau einer solchen Vernetzung bemüht.

In Wien startete im Herbst 2008 der erste Lehrgang zur Ausbildung von Theaterpädagogen, ein Anfang in der Etablierung dieses noch sehr unbekanntes und leider auch oft wenig professionell ausgeführten Berufsstandes. Die daraus hervorgehenden kompetenten Theaterpädagogen werden das ihrige dazu beitragen, die Profession der Theaterpädagogik in Österreich weiter zu etablieren und zu festigen. Von Seiten der Kinder ist der Bedarf durchaus gegeben, wie man auch aus meinen Ausführungen herauslesen kann. Hier wird mit Spaß vermittelt, was im späteren Ernst des Lebens nicht nur von Vorteil ist, sondern auch oft als Voraussetzung angesehen wird. Denn „Nicht nur für die Schule lernen wir...“ und warum sollte Schule nicht auch Spaß machen?

## Quellenverzeichnis

### Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Homepage des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Verfügbar unter: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17298/grafikbildungswege.pdf>. [aufgerufen am 25.03.2009]

Abbildung 2: Quelle: STATISTIK AUSTRIA, Schulstatistik. Erstellt am: 17.11.2008.

Abbildung 3: Windl, Elisabeth (2004): „Heterogenität als Chance im Schuleingangsbereich“. In: Erziehung & Unterricht. (Wien) 154. Jahrgang. Heft 1-2/2004. Seite 14.

Abbildung 4: Englbrecht, Arthur; Weigert, Hans (1994): Lernbehinderungen verhindern. Anregungen für eine förderorientierte Grundschule. Frankfurt am Main: Diesterweg, Seite 25.

Abbildung 5: Ledl, Viktor (2003): Kinder beobachten und fördern. Wien: Verlag Jugend & Volk, Seite 53.

## Bibliografie

- Avci-Werning, Meltem (2004): Prävention ethnischer Konflikte in der Schule. Münster: Waxmann.
- Ayres, Jean A. (1998): Bausteine der kindlichen Entwicklung. Die Bedeutung der Integration der Sinne für die Entwicklung des Kindes. Berlin / Heidelberg / New York: Springer.
- Banny, Claudia (1997): Beschulung von MigrantInnenkindern. Eine Fallstudie zur schulischen Situation mit Kindern von Flüchtlingen und AsylwerberInnen. Dissertation. Universität Wien.
- Basieux, Pierre (2008): Die Welt als Spiel. Spietheorie in Gesellschaft, Wirtschaft und Natur. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Benischek, Isabella (2006): „Leistungsbeurteilung im österreichischen Schulsystem.“ In: Olechowski, Richard (Hg.): Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie. Band 2. Wien: LIT Verlag GmbH.
- Bidlo, Tanja (2006): Theaterpädagogik. Einführung. Essen: Oldib Verlag.
- Böhler, Arno; Kruschkova Krassimira (Hg.) (2008): Maske und Kothurn. Dies ist kein Spiel. 54. Jahrgang 2008, Heft 4. Wien: Böhlau Verlag.
- Burger, Ewald (1959): Einführung in die Theorie der Spiele. Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- Domkowsky, Romi (2006): „Die Wirkung des Theaterspielens auf junge Menschen“. In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik. (Hannover). April 2006. 22. Jahrgang. Heft 48. Seite 35 – 42.
- Eigen, Manfred; Winkler, Ruthild (1975): Das Spiel. Naturgesetze steuern den Zufall. München / Zürich: R. Piper & Co.
- Einsiedler, Wolfgang (Hg.) (1985): Aspekte des Kinderspiels. Pädagogisch-psychologische Spielforschung. Weinheim / Basel: Beltz.
- Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.
- Friedrich, Max H. (2008): Lebensraum Schule. Perspektiven für die Zukunft. Wien: Ueberreuter.
- Friehs, Barbara (2004): Einführung in die Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu theoretischen Aspekten des österreichischen Schulwesens. Graz: Leykam.
- Fröbel, Friedrich; Heiland Helmut (Hg.) (1982): Ausgewählte Schriften. Dritter Band. Texte zur Vorschulerziehung und Spieltheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Frühwirt, Birgit (1997): Beiträge zur pädagogischen Problematik interkultureller Bildung an österreichischen Schulen. Dissertation. Universität Wien

- Graumann, Friedrich; Heckhausen, Heinz (1973): Reader zum Funkkolleg Pädagogische Psychologie I. Entwicklung und Sozialisation. Frankfurt/Main: Fischer.
- Hamm, Nikolas (2007): „Theaterspiel und Sprachlust“. In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik. (Hannover). Oktober 2007. 23. Jahrgang. Heft 51. Seite 67 – 69.
- Hentschel, Ulrike (2007): „Ästhetische Bildung im Spiegel empirischer Forschung. Brauchen wir ein Kultur-Pisa?“. In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik. (Hannover). Oktober 2007. 23. Jahrgang. Heft 51. Seite 11 – 15.
- Horn, Axel (1987): Spielen lernen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Huizinga, Johan (1956): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Hamburg: Rowohlt.
- Kalayci, Hüseyin (2003): „Schule“. In: Zwicklhuber, Maria (Hg.) (2003): Interkulturelles Zusammenleben und Integration als kommunalpolitische Herausforderung. Handbuch für interkulturelle Gemeindearbeit. Wien: Interkulturelles Zentrum.
- Koschi, Beatrix (2005): Soziale Integration und Wahlverhalten in „multikulturellen“ Volksschulklassen unter Berücksichtigung des Einflusses der Unterrichtsformen montessorientierter Unterricht versus Regelschulunterricht. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Ledl, Viktor (2003): Kinder beobachten und fördern. Wien: Verlag Jugend & Volk.
- Lenakakis, Antonios (2004): Paedagogus Ludens. Erweiterte Handlungskompetenz von Lehrer(inne)n durch Spiel- und Theaterpädagogik. Milow: Schibri-Verlag.
- Nickel, Hans-Wolfgang (1998): Spiel und Kompetenz. Die Ausbildung von Spielpädagogen und das subjektive Curriculum. In: Golpon, Hedwig; Prinz, Susanne (Hg.): Darstellen und Gestalten. Berichte und Anregungen zu Spiel und Theater in Schule und Hochschule. Milow: Schibri.
- Oerter, Rolf (1999): Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz. Weinheim / Basel: Beltz.
- Piaget, Jean (1970): Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Weinheim / Basel / Berlin: Beltz.
- Pinkert, Ute; Meyer, Tanja (2006): „Transformatorische Praktiken in der Ästhetischen Bildung/Theaterpädagogik. Skizze eines Forschungsvorhabens“. In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik. (Hannover). April 2006. 22. Jahrgang. Heft 48. Seite 42 – 48.
- Prenzel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Wiesbaden: VS.
- Preuss-Lausitz, Ulf (1993): Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim/Basel: Beltz.
- Reiss, Joachim (2007): „Musen küssen Schüler – soll das Schule machen?“. In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik. (Hannover). Oktober 2007. 23. Jahrgang. Heft 51. Seite 41 – 43.

- Schiller, Friedrich (1967): Über die ästhetische Erziehung des Menschen. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Schilling, Kirsten (2005): „Es geht um was beim Theaterspielen. (Wie) lässt sich das Theaterspielen empirisch erforschen?“. In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik. (Hannover). März 2005. 21. Jahrgang. Heft 46. Seite 57 – 59.
- Schorn, Brigitte (2005): „Der Kompetenznachweis Kultur“. In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik. (Hannover). März 2005. 21. Jahrgang. Heft 46. Seite 31 – 34.
- Stachel, Peter (1999): „Das Österreichische Bildungssystem zwischen 1749 und 1918.“ In: Acham, Karl (Hg.): Geschichte der österreichischen Humanwissenschaften. Bd.1: Historischer Kontext, wissenschaftssoziologische Befunde und methodologische Voraussetzungen. Wien: Passagen.
- Sting, Wolfgang (2005): „Differenz zeigen. Chancen interkultureller Theaterarbeit“. In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik. (Hannover). März 2005. 21. Jahrgang. Heft 46. Seite 41 – 47.
- Topsch, Wilhelm (2004): Einführung in die Grundschulpädagogik. Berlin: Cornelsen.
- Vater, Wolfgang (1991): Konzentrations-Spiele für Kinder der 1. Klasse. Bonn: Reha-Verlag.
- Weigert, Hildegund; Weigert, Edgar (1989): Schuleingangsphase. Hilfen für eine kindgerechte Einschulung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Weigert, Hildegund; Weigert, Edgar (1993): Schülerbeobachtung. Ein pädagogischer Auftrag. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Weintz, Jürgen (1997): Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Butzbach-Griedel: AFRA.
- Wenzel, Carola (2006): Arena des Anderen. Zur Philosophie des Kindertheaters. Milow: Schibri.
- Westphal Kristin (Hg.) (2004): Lernen als Ereignis. Zugänge zu einem theaterpädagogischen Konzept. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Wiese, Hans-Joachim; Günther, Michaela; Ruping, Bernd (2006): Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit. Milow: Schibri.
- Wiese, Hajo (2005): „Schlüsselkompetenzen: Nichts Genaues weiß man nicht.“. In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik. (Hannover). März 2005. 21. Jahrgang. Heft 46. Seite 36 – 38.
- Windl, Elisabeth (2004): „Heterogenität als Chance im Schuleingangsbereich“. In: Erziehung & Unterricht. (Wien) 154. Jahrgang. Heft 1-2/2004.
- Wittenbruch, Wilhelm (Hg.) (2000): Das pädagogische Profil der Grundschule. Impulse für die Weiterentwicklung der Grundschule. Heinsberg: Dieck.



## Links

Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (2009). Verfügbar unter:  
<http://www.bmwfj.gv.at/BMWA/Schwerpunkte/Familie/default.htm>

Homepage der Volksschule Novaragasse. Verfügbar unter:  
<http://www.schulen.wien.at/schulen/902071/index.html>.

Kessler, Doris, Strohmeier, Dagmar (2009): Gewaltprävention an Schulen. Verfügbar unter: [http://www.bmukk.gv.at/schulen/sb/gewaltpraevention\\_an\\_schulen.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/sb/gewaltpraevention_an_schulen.xml) [aufgerufen am: 17.5.2009].

Rochel, Erich (2007): Informationsblätter zum Schulrecht. Teil 1: Schulpflicht. Aufnahmebedingungen. Übertrittsmöglichkeiten. Verfügbar unter:  
[http://www.bmukk.gv.at/medienpool/5820/schulrecht\\_info\\_1.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/5820/schulrecht_info_1.pdf).

Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2007/08. Statistik Austria. Verfügbar unter:  
[http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bildung\\_und\\_kultur/formales\\_bildungswesen/schulen\\_schulbesuch/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html).

Schwamm, Daniel (1994): Mobbing: Ein Spiel? Eine dialektische Erörterung. Verfügbar unter: [http://www.henrys.de/daniel/index.php?cmd=texte\\_mobbing-als-spiel.htm](http://www.henrys.de/daniel/index.php?cmd=texte_mobbing-als-spiel.htm)

Spielend Spielen. Verfügbar unter: [www.spielend-spielen.de](http://www.spielend-spielen.de)

Wagner, Michael (2006): Zur Freiwilligkeit des Spiels. Verfügbar unter:  
[http://www.gamestudies.at/2006/12/zur\\_freiwilligk.html](http://www.gamestudies.at/2006/12/zur_freiwilligk.html)

## **Anhang**

### **Interview mit Mag. Harald Volker Sommer**

Theaterpädagoge am Theater der Jugend Wien  
Freitag, 22. Mai 2009

#### **Wie entstand die Idee mit einer 1. Klasse Theaterpädagogik zu machen?**

Der Impuls ist eigentlich von mir gekommen. Wir hatten schon sehr viel gemacht mit der Volksschule Novaragasse: Lehrerfortbildungen und Kurse für alle Altersgruppen. Und dann ist nach einer Schulaufführung mit den beiden Lehrerinnen in einer Diskussion die Frage aufgetaucht: Wie könnte man denn wirklich kontinuierlich theaterpädagogisch mit den Kleinsten arbeiten? Es war ein Pilotprojekt, bei dem wir versucht haben, Lehrercoaching plus Reflexion plus Praxis zu verbinden. Ich habe von Anfang an klargestellt, dass ich rein zeitlich nicht jede Woche die Einheiten halten kann, wollte das aber auch gar nicht, weil sonst das ganze Projekt ja keine Nachhaltigkeit gehabt hätte, wenn ich später einmal nicht mehr an der Schule bin.

Wir haben uns gedacht, wir sollten mit den ganz Kleinen anfangen, wirklich kontinuierlich zu arbeiten – das wird jetzt auch weiterlaufen, denke ich mal! Wirklich zu sagen: wir schauen uns das an; was passiert da? Es war ja am Anfang gar nicht so einfach – das hast du ja auch mitbekommen – durch die zuerst ganz unbekannte Situation in den Klassen haben sich die Stoffe der Stunde ja erst im Laufe des Projektes ergeben – was bei Pilotprojekten ja immer der Fall ist.

Ich wollte eine kontinuierliche Arbeit damit verbinden, dass die Kinder während des Projektes auch ins Theater gehen. Ich wollte sehen, wie kann man sie ganz basal in der Theaterkunst bilden, in einem Alter, in dem man ja noch nicht so sehr von Theaterpädagogik spricht, sondern eher von Spielpädagogik und Rhythmik. Es war interessant zu beobachten wie sie sich gruppenspezifisch und sozial entwickeln.

Es ist dann auch das Thema zur Sprache gekommen, dass es interessant wäre, wenn wir das wissenschaftlich begleiten könnten und daraus vielleicht eine Diplomarbeit entstehen würde. Es freut mich jetzt sehr, dass das tatsächlich der Fall ist.

#### **Welche Erwartungen hatten Sie von diesem Projekt?**

Erwartungen habe ich an die Struktur des Projekts gestellt, das hab ich sehr genau vorgegeben. An die Lehrerinnen hatte ich den Wunsch, dass sie versuchen immer mehr wegzugehen von ihren eigenen Erwartungshaltungen und immer mehr lernen, sich und ihre SchülerInnen anders und neu zu erleben – mir waren die Reflexionen danach auch deshalb so wichtig. Für die Lehrerinnen gab es diese neue Position: AHA, wenn ich nur zusehe, was sehe ich da?

An die Kinder hatte ich überhaupt keine Erwartung, weil ich wusste, dass wir nicht ins tatsächliche Theaterspielen gehen, dass wir genügend Zeit haben und dass wir keine Aufführung oder Präsentation hinkriegen müssen. Ich habe mich letztlich auch selbst Stück für Stück weitergearbeitet, ich wusste, welche Module vorkommen können, habe aber auch gesehen: OK, diese Gruppengröße geht mit diesen Kindern nicht. Dann haben wir kleinere Gruppen gebildet. Ich habe da selber auch permanent mitgelernt.

### **Haben sich diese Erwartungen erfüllt / geändert?**

Mein Wunsch an die beiden Lehrerinnen hat sich erfüllt, weil sie mit den beiden Klassen bei einer großen Schulaufführung ihre SchülerInnen am Ende des Schuljahres integriert hatten und die Elemente, die wir bearbeitet haben, mit den Kleinen gut umgesetzt haben. So hat die nicht aufführungsorientierte Arbeit letztlich dann doch ganz unvorhergesehen in einer Aufführung gemündet.

Man wird jetzt sehen, wie und ob das weitergeführt wird, wie weit die LehrerInnen die Arbeit im Unterricht integrieren können. Was mir aufgefallen ist, dass sie überhaupt ihr Menschenbild – was die Schüler betrifft – oder ihre Einstellung zum System der Schule differenziert haben: dass man das noch mal hinterfragt und sich überlegt, wie können sich Visionen erfüllen: Wie sehr ist man bei definitiven Problemen eben nicht Defizit-orientiert? Definiert man etwas zuerst einmal als eine Fähigkeit oder als ein Defizit. Die zentrale Frage ist ja oft: Warum macht ein Kind jetzt gerade das, was es tut? Und nicht: Oje, er beißt! Ich muss ihn aus der Gruppe rausnehmen! Klar muss man das dann vielleicht, aber zuerst einmal: Beobachtung, einen Schritt zurückgehen, auch emotional! Warum passiert das gerade hier und jetzt? Wie schaffen wir Bedingungen, dass wir nicht dauernd den Defiziten hinterherlaufen?

### **Wird das Projekt weitergeführt?**

Von mir aus ist es möglich, es weiterzuführen. Ob es jetzt auch so sein wird, hat mit vielen Punkten zu tun: Die VS Novaragasse wird eine Ganztagschule, das ist eine große Umstellung. Auch ob die Lehrerinnen diese Klassen behalten, ist noch nicht sicher. Grundsätzlich geht diese Arbeit - egal ob in dieser Klasse oder in anderen – weiter. Wir werden als Theaterpädagogen des Theaters der Jugend mit unserer Theaterarbeit, mit dem permanenten und kontinuierlichen In-Die-Schule-Reingehen weiterarbeiten. Wir werden solche Projekte sicher weiterhin initiieren.

### **Wie haben die Kinder auf das Projekt reagiert?**

Was in der Beobachtung der Kinder stark zu merken war ist vor allem eines: es geht immer um Beziehungsarbeit. Einerseits muss man das Vertrauen der Gruppe gewinnen – sie müssen das gerne machen und Spaß haben – andererseits gab es ja immer wieder Einzelfälle, wo du ganz intensive Beziehungsarbeit mit einem einzelnen eingehst, um den Quantensprung zu erreichen, um was zu lösen, um ein Zeichen zu setzen wie Wertschätzung, mitten im akuten Problemfeld. Da hat sich, glaube ich, schon etwas verändert für die Kinder, dass sie nämlich durch diese Arbeit merken, dass sie ernst genommen wurden und ihre Sachen einbringen konnten und dadurch hat sich eine Beziehung entwickelt. Auch bei den Lehrerinnen. Hier gab es diesen AHA-Effekt: Ja klar! So können wir auch teilweise gar nicht mit ihnen arbeiten. Das ist eben der große Vorteil bei unserer Aufgabe als Theaterpädagogen, weil wir von außen in das System reingehen. Wir gehen einfach mit anderen Möglichkeiten an die Sache ran.

### **Was macht die spiel- und theaterpädagogische Arbeit mit Erstklässlern aus?**

Naja, grundsätzlich ändern sich mit den Jahren natürlich das Interesse und auch die Fähigkeit, wirklich ins Theaterspiel selbst zu kommen. Das hat etwas zu tun mit dem Spielverhalten in einem bestimmten Alter und mit dem Schon-Zuhause-Sein im System Schule. Bei den Erstklässlern ist dieses Ankommen überhaupt noch nicht so gegeben. Die Frage zwischen der Lust zu Spielen und der Lust etwas Darzustellen, etwas zu

proben, zu wiederholen, an diesen Prozessen Interesse zu haben, das sieht dann z.B. mit acht Jahren noch mal ganz anders aus. Es gibt natürlich in jeder Entwicklungsstufe Dynamiken: je älter die Kinder werden, desto mehr Reflexionspotenzial haben sie, und desto mehr Lust haben sie dann auch, extrovertiert zu handeln. Und diese langsame Hinüberführung vom Spiel über die Spielpädagogik in konkrete Theatervorgänge – über Rollenspiel, Stimm- und Körperarbeit: Das ist entscheidend für eine nachhaltige theaterpädagogische Arbeit mit Kindern. In diesem Fall war es sicherlich erst einmal ein mehr ästhetischer Bildungsansatz mit den Schwerpunkten der Wahrnehmungsförderung und der Gruppendynamik – um überhaupt Spielregeln in und mit der Gruppe zu lernen, also die Basics.

### **Freies Fach Theaterpädagogik ja oder nein?**

Eine Theatergruppe in der Schule? Gibt es ja. Es ändert sich sofort die Gruppendynamik, wenn ausgewählt wird. Klar wird das in einer Ganztagschule wieder interessanter, aber auch eine Ressourcenfrage: du kannst ja nicht nur eine Gruppe anbieten, sonst müsste man wieder stark aussieben und somit einen elitären Weg gehen. Andererseits muss es auch eine gewisse Form von Interessens- und Talentförderung geben. Der Unterschied liegt in der Gruppe selbst: eine Klassendynamik ist etwas ganz anderes als eine Theatergruppe, da erlebt sich die gleiche Gruppe, die täglich zusammen ist – aber in einer völlig anderen Weise. Da verändert sich etwas. Aber das kann man erst wirklich beurteilen, wenn dieses Ganztagschulsystem läuft. Als wirkliche Begleitung für soziales Lernen ist es natürlich für die ganze Klasse sinnvoll.

### **Würden Sie Theaterpädagogik in dieser Form auch anderen Volksschulen empfehlen?**

Auf jeden Fall! Du gehst in so einer Arbeit nicht in eine Schule rein, machst einen Workshop und gehst wieder, sondern es wird ein Dialog in Gang gesetzt. Die Wechselbeziehung von Lehrer und Theaterpädagoge innerhalb dieses Prozesses, das gemeinsame Reflektieren, das Protokollieren und Begleiten halte ich für sehr, sehr fruchtbar für die Nachhaltigkeit einer solchen Arbeit.

### **Im Bezug auf Interkulturalität: Sehen Sie da einen besonderen Pluspunkt?**

Schwierig zu sagen. Ich glaube, dass jede Art von Spielpädagogik oder Theaterpädagogik mit alternativen Formen von Gruppendynamik ein neues System schaffen kann, indem jeder sich wieder neu finden, neu definieren kann. Das ist zuerst einmal ein neutraler Boden. Es kann von den Arbeitsweisen auf der einen Seite viel nonverbales angeboten werden, wo dann die Sprachkenntnis nicht so wichtig ist, auf der anderen Seite Sprache selbst als Mittel eingesetzt werden und somit Sprachförderungs-ideen einfließen.

### **Wie beurteilst Du die Situation für Theaterpädagogen in Österreich?**

Interessant. Das wurde ich vor Jahren auch schon mal gefragt bei einer anderen Diplomarbeit. Da hab ich dann einen Satz gesagt, den ich so nicht mehr unterschreiben würde. Die Theaterpädagogik ist in Österreich noch nicht wirklich angekommen, habe ich damals, glaub ich, gesagt. Das war natürlich nur metaphorisch gemeint. Ich glaube, dass in Österreich sehr, sehr viel passiert, und wie überall von unterschiedlicher Qualität. Es ist halt so, dass die Vernetzung innerhalb der

Theaterpädagoginnen und –pädagogen kaum stattfindet. Die Leute lassen sich gegenseitig nicht so sehr in ihre Werkstatt schauen, deshalb weiß man eigentlich nicht, wie die anderen arbeiten. Mein Eindruck ist, dass hier Inseln entstehen. Es gibt keinen Bundesverband, der das vernetzt. Es gibt keine wissenschaftliche Zeitschrift, in der man sich mitteilen kann. Es gibt zwar den ÖBV, der wichtig ist, der aber auch viel mit Laientheater zu tun hat. Man müsste aus diesen Strukturen etwas Neues schaffen. Das hat in Deutschland mehr als 20 Jahre gebraucht. Das wäre aber nicht passiert, wenn nicht so viele Ausbildungs- und Forschungszentren gewesen wären, wo wirklich Leute die Theaterpädagogik weiterentwickelt haben – ob man sie jetzt als Wissenschaft bezeichnet oder nicht – aber es wurde und wird geforscht, es wurden Untersuchungen gemacht, und die Theorie hat dazu genützt, dass man sich über die Disziplin selbst Gedanken gemacht hat, über die notwendigen Dinge. Das alles ist die Selbstreflexion eines Fachs! Das findet einfach in Österreich zuwenig statt, glaube ich. Deswegen tritt in Österreich diese Disziplin nicht als eine geschlossene auf – und hat auch keine Lobby. Viele österreichische Theaterpädagoginnen und Pädagogen sind beim deutschen Bundesverband und fahren zu den Sitzungen, lernen dort neue Leute kennen. Es wird sich in dieser Richtung sicherlich noch viel tun, die Frage ist nur, wo geht die Entwicklung hin? Wenn man die Theaterpädagogik als Disziplin umschreiben will, muss man ausholen und darf sich nicht abkapseln oder auf ein Feld beschränken! Die Frage ist, wie können die Leute voneinander profitieren? Wie gesagt, es gibt viel theaterpädagogische Aktivitäten in Österreich, aber die Leute wissen zuwenig voneinander.

### **Wie wird man in Österreich Theaterpädagoge? Welche Ausbildung benötigt man?**

Man nennt sich so! Ich bin auch über Deutschland zur Theaterpädagogik gekommen. Ich habe keine explizite theaterpädagogische Ausbildung, ich bin Schauspieler und Theaterwissenschaftler und hatte seit 1997 als Schauspieler in Deutschland recht viel theaterpädagogisch an Schulen gearbeitet, das aber noch freiberuflich und nebenbei. Dann hat sich von der Bremer Shakespeare Company aus der Kontakt zur FH Lingen ergeben, wo ich Dozent wurde und so ist dieser Bereich für mich immer wichtiger geworden. Also bin ich mehr als Schauspieler und als Regisseur zur Theaterpädagogik gekommen und dann verstärkt durch den Schwerpunkt im Theaterwissenschaftsstudium schließlich dort geblieben. In Österreich gibt es jetzt ja auch einen neuen theaterpädagogischen Lehrgang unter der Leitung von Claudia Bühlmann, an dem ich mitwirke, da wird jetzt sicher auch eine neue Generation entstehen.

### **Gibt es denn die Arbeitsplätze für Theaterpädagogen in Österreich?**

Das ist die große Frage. Theaterpädagogik und vor allem Theater mit Jugendlichen ist gerade sehr „in“, am Burgtheater wird es auch eine Jugendschiene geben, am Volkstheater gibt es „Theater und Schule“ betreut von Dramaturgen. Die Arbeitsfelder müssen sich die freien Theaterpädagogen suchen. Es gibt da genug zu tun. Die Frage ist, welchen Träger findet man, kann man da neue Jobs schaffen? Ich glaube es schon, ich glaube, dass die Notwendigkeit besteht, es ist aber auch eine Frage der Zukunft des Bildungssystems. Auch da sind die Chancen neue Jobs zu kreieren besser je mehr sich Ausbildungen auslagern. Es ist glaub ich nicht der einzige Weg, dass die Lehrer Lehrgänge machen. Lehrer bleiben für Schüler Lehrer, wenn sie Theater mit ihnen machen. Es ist ein Unterschied, ob der Deutschlehrer den Leistungskurs Theater macht oder ein künstlerisch ausgebildeter und pädagogisch reflektierender Theatermensch! Die künstlerische Komponente des Berufs darf man nicht unterschätzen!

## **Interview mit Renate Heinrich**

Lehrerin an der Volksschule Novaragasse  
Donnerstag, 16. April 2009

### **Wie entstand die Idee mit einer 1. Klasse Theaterpädagogik zu machen?**

Das Projekt entstand weil wir in der Schule den Schwerpunkt Theater haben und dadurch eine jährliche Theateraufführung aufgezogen wird. Teilweise ist dieser Schwerpunkt dann aber in eine andere Richtung abgedriftet, die sich nur auf die Aufführung konzentriert hat. In Gesprächen mit Harald Volker Sommer haben wir festgestellt, dass ja alles aus den Kinder kommen sollte, aus dem Spiel und mit Spaß, was bei unseren Aufführungen nie der Fall war.

### **Also hatten Sie schon vor dem Projekt regelmäßig Kontakt zu Harald Volker Sommer?**

Unsere Dramaturgin an der Schule hat den Kontakt hergestellt und dann war er ein paar Mal eingeladen an Proben bzw. Aufführungen beobachtend teilzunehmen. Wir hatten natürlich auch vorher alle schon an Theaterpädagogik Workshops teilgenommen und sind auch immer mit der Intention in das neue Schuljahr gegangen, die dort gelernten Mittel umzusetzen, aber es hat sich dann eben immer nach kurzer Zeit in diese rollenspielartigen einstudierten Theaterstücke entwickelt. Auch das Arbeiten in der Schwerpunktstunde würde ich nicht als (damals) besonders sinnvoll bezeichnen, sondern als...wie soll ich sagen...Auswendiglernen.

### **Welche Erwartungen hatten Sie von diesem Projekt?**

Das wir (also auch die Lehrerinnen) etwas lernen. Learning by watching und dann nachmachen. Sehen, wie startet man – was tut ein Theaterpädagoge. Wir hatten ja diese kurzen Ausbildungen in Theaterpädagogik und man ist dann auch selber begeistert davon und erlebt es selbst, das Theaterspielen und genießt diesen AHA-Effekt. Aber das dann wieder aus anderen herauszuholen, ja, das ist das Schwierige.

### **Haben sich diese Erwartungen erfüllt / geändert?**

Ja, wir haben den Anlauf, also dieses „Wie startet man“ gesehen. Wir haben die ersten Schritte gelernt. Wir haben unsere Erwartungen anfangs noch nicht so definiert, uns noch nicht so viel vorgestellt, deshalb ist es schwierig, das hier so auf den Punkt zu beantworten. Wir wollten einfach nur einmal sehen, wie ein Profi auf diesem Gebiet mit den Kindern arbeitet und das haben wir, und seine Schritte für uns übernommen.

### **Haben Sie im Projekt noch immer den Schwerpunkt auf die Aufführung am Ende gelegt?**

Nein, für uns wäre das Ideal gewesen, eben NICHT die Aufführung zu haben sondern das Erleben, was kann Theaterspielen, was kann Spielen den Kindern und uns geben? Meine Vorstellung von der Theaterpädagogik ist: Was bringt das heraus aus uns? Ich sag jetzt uns, aber natürlich meine ich damit auch die Kinder! Was ist da an Phantasie und Spiel? Meine Erwartung wäre, dass das Großartigste aus den Kindern herauskommt durch das Theaterspiel, aber das wäre wohl auch nicht so erfüllbar.

Ich bin nicht wirklich enttäuscht, aber es ist soviel in den Kindern ja gar nicht da, was ich mir erhofft hatte, denn wenn ich mich an meine Kindheit zurück erinnere: Wir haben uns das ganze Szenario selbst gemacht, mein Bruder und ich, wir brauchten keinen Spielanleiter dafür um diese Dinge zu tun. Darum ist es noch mal doppelt so wichtig, dass so ein Projekt stattfindet, weil diese Dinge zusehends verloren werden – das Spiel als Spiel. Nämlich nicht einmal nur im Theaterspiel, sondern auch im Spiel. Das überhaupt aufeinander eingehen können in irgendeinem Spiel, wie macht man sich ein Spiel, die Kreativität, die Phantasie etc.

### **Glauben Sie, dass die heutige Kindergeneration etwas verloren hat?**

Sie spielen viele elektronische Spiele, aber eben nicht mehr miteinander. Ich bezweifle auch das die Lernspiele in der Schule so zielführend sind. Es ist anstrengend die Computer im Klassenzimmer drinnen laufen zu haben, weil die Kinder dadurch abgelenkt werden. Obwohl es natürlich auch sehr gute Lernspiele am PC gibt – wo man wirklich alleine lesen lernen kann. Nur sollte das irgendwie abgetrennt werden, also ein eigener Raum mit Computern und nicht im Klassenzimmer.

Na ein paar Kinder, wie du ja gesehen hast, haben viel intus, aber ein paar andere wiederum sind sehr bedürftig.

### **Welche Vorstellungen hatten Sie über Ihren Einsatz / Ihr Engagement in diesem Projekt?**

Da haben wir uns gar nicht soviel vorgestellt. Wir haben uns gedacht wir schauen mal zu, so die ersten Einheiten und dann versuchen wir das nach zu inszenieren. Das war unsere Vorstellung vom Einsatz und natürlich auch die Nachbesprechungen.

### **Harald Volker Sommer war in der Zeit auch öfter mal krank, haben Sie sich da manchmal überfordert gefühlt in den Stunden?**

Ich hab dann gemacht, was mir eingefallen ist. Schon mit Assoziationen zu dem, was Harald gemacht hat aber ich hab mir nicht ständig Gedanken darüber gemacht, ob das jetzt theaterpädagogisch ist oder nicht. Ich hatte das Gefühl, dass die Kinder durch Harald sehr wohl auf einem Weg sind. Auf einem Weg, den ich gut finde, der uns alle bereichert. Diese Gespräche im Laufe des Projekts, das er einmal sagt: Ihr nehmts euch jetzt aus dem Spiel heraus – das man in die Beobachterrolle wirklich hineingehen kann – das war sehr wichtig. Zuschauen ist eben etwas extrem Wichtiges und wie etwas was einem als Lehrerin mitunter sehr schwer fällt. Und wie interessant ein Blick von Außen auf die Klasse auch mal ist, dass man auch seine eigenen Beobachtungen überprüfen kann.

### **Wie haben die Kinder auf das Projekt reagiert?**

In der Beobachtung war es oft anstrengend, ein paar der „Chaoten“ zuzusehen. Nämlich auch in der Beobachtung genauso anstrengend, wie wenn man im Spiel wäre. Bei den Kindern dürfte der Spaßfaktor sehr überwogen haben und gelernt haben wir von jeder Phase.

## **Die Schwerpunktstunde hat es ja schon vor dem Projekt an der Schule Novaragasse gegeben, was wurde da gemacht?**

Da hätten wir schon gerne auch so Sachen wie im Zuge dieses Projekts gemacht, aber dann kam immer sehr schnell der Auftrag zu einer Aufführung. Das heißt jede Klasse wird eingeteilt zum Frühlingsfest, Weihnachtsaufführung oder ein Weihnachtstheaterstück. Immer diese präsentable Seite für die Eltern – arbeiten für die Eltern, fürs Außen. Und insofern waren wir dann immer sehr schnell in einer Rollenspielarbeit. Ein Weihnachtsspiel ist ja nicht schlecht, aber es ist nicht das, was wir für die Kinder wollen.

Beim Projekt mit dem Harald Volker Sommer war die Intention eine ganz andere. Harald hat uns gesagt: Nehmt euch heraus aus jedem Auftragswerk! Was in einer ersten Klasse noch am leichtesten geht. Es ist uns aber nicht ganz gelungen, denn es geht schon wieder in diese Richtung. Am Schulende bzw. im Mai führen wir die Konferenz der Tiere mit allen Klassen auf. Wobei ich auch sagen muss, je mehr Harald Sommer mit uns zusammenarbeitet, desto mehr bleibt hängen.

Man weiß zwar wo man hin will, aber die Kinder dort hin zu bringen das zu fühlen... sie fühlen sich ja noch nicht einmal selbst. Das ist wirklich auch ein Leiden, die Kinder haben leider kein Gespür für ihren Körper – die ärmsten der armen.

## **Kann man, nach Ihrer Erfahrung einen Abbau der motorischen Fähigkeiten der Kinder in den letzten Jahren erkenne?**

Es ist ganz schrecklich, dass ich mich jetzt schon einreihen muss in die Reihe, die die „unfähige“ Jugend beklagt. Es fängt schon mit der Mundmotorik an – die Kinder kauen nichts mehr Festes, sie essen nur noch Breiiges oder weiche Nahrungsmittel und dazu wird noch wenig gesprochen. Die Kinder gehen zu wenig raus – sie sind einfach zu wenig körperlich gefordert und darum wohnt ein medial aufgeputschter Geist in einem nachhinkenden Körper. Und in meiner jetzigen Klasse sicherlich gehäuft. Ich kann ehrlich sagen, für mich sind die Kinder mit Migrantenhintergrund die vitaleren, aber das kommt noch, dass diese Kinder sich mehr an den österreichischen Standard anpassen und konsumorientierter werden und dann haben wir auch bei ihnen dieselben Probleme. In dieser Klasse, die ich heuer habe ist es auf jeden Fall auffällig, wie die Kinder motorisch schwächer werden.

## **Glauben Sie, dass die theaterpädagogischen Spiele auch im Bezug Motorik helfen?**

Ja unbedingt! Sie bewegen sich, den Körper. Diese Art von Selbst-Wahrnehmung wird dadurch gestärkt und es gehört eigentlich überall eingebaut.

## **Reaktionen der Kinder auf Theaterpädagogik?**

Wir haben uns auch überlegt, ob es nicht zu früh angefangen hat. Also bevor die Gruppe noch zueinander gefunden hat. Es ist kein Fehler gewesen, aber wir haben die Kinder noch nicht gekannt – wir haben sie dadurch vielleicht schneller kennen gelernt oder genauer. Es hat seine Vor- und Nachteile kommt mir jetzt im Reden. In der Schule haben wir uns gedacht, es wäre vielleicht besser gewesen erst zu Weihnachten zu starten, wenn sich schon mal der erste Wirbel gesetzt hat, wenn schon mal ein Gruppengefühl entstanden wäre von sich aus, aber kontraproduktiv war es auch nicht.



Die Reaktion der Kinder war natürlich Freude. Man konnte einen Unterschied zwischen den eigenen theaterpädagogischen Stunden und den Stunden in denen Harald Volker Sommer da war deutlich spüren, vielleicht auch, weil der Harald ein Mann ist. Wir sind ja in der Volksschule nur weibliche Lehrer. Womöglich haben die Kinder auch den Qualitätsunterschied gespürt. Sie haben auch immer gefragt: Kommt der Herr Sommer? und waren enttäuscht, wenn die Antwort Nein war.

**Konnten Sie Fortschritte erkennen, die deutlich von diesem Projekt abgeleitet werden konnten?**

**Hat sich durch das Projekt etwas im Klassenverband geändert?**

Ich glaube, dass das Projekt eben schon genau das erfüllt hat, was wir für unsere Klasse wollten. Eben, dass hier eine Gruppe mit einem Gefühl füreinander entsteht, dass sie aufeinander eingehen können. Die Kinder hören und reagieren besser aufeinander. Ich glaube, dass die theaterpädagogische Arbeit bei den Kindern bewirkt hat, dass sie sich bewusst aufeinander konzentrieren mussten und das dadurch gelernt haben.

**Bei mir stellt sich die Frage, ob die Kinder so weit sind, dass sie die theaterpädagogischen Intentionen mitnehmen können.**

Ja sie nehmen das schon mit. Dadurch verschränkt sich etwas, was wir ja auch von der Haltung her wollen: Das man mit offenen Augen durch die Welt geht und möglichst menschlich reagiert und verschiedenes Repertoire an Ausdrucksmöglichkeiten hat. Das ist einfach ein Input den sie nicht vergessen. Bei manchen geht's schneller, bei manchen sieht man nur geringe Fortschritte. Aber ich glaube sicher, dass es etwas bringt. Wir haben halt nicht den direkten Vergleich, was wäre, wenn es nicht gewesen wäre. Ich habe mir das zuletzt bei einem Ausflug in den Augarten gedacht, da gibt es ein Karussell und da wollte gleich die halbe Klasse damit spielen. Die einen haben es gedreht, die anderen sind oben gesessen, aber alles in allem waren sicher 10 Kinder daran beschäftigt. Und es hat mich verblüfft, dass so eine große Gruppe sich so mit einem Spiel beschäftigen kann ohne zu streiten.

Auch wenn wir sie theaterähnliche Dinge vorsprechen lässt, wie Gedichte usw. Sie hören so stark aufeinander. Man sieht die Fortschritte in den kleinen Dingen schon sehr. Und dann kommt natürlich auch die Beobachtung hinzu. Die Möglichkeit, die diese Stunden uns Lehrerinnen bietet. Ich hätte zum Beispiel im Unterricht nicht so gut einen Daniel [Name geändert] beobachten und „ausforschen“ können, weil ich da zu sehr von den anderen Schülern auch gefangen gewesen wäre.

**Wird die Schule das Projekt Theaterpädagogik weiterführen?**

Nein. Nächstes Jahr wird die Schule eine Ganztagschule und dann sind die Kapazitäten erschöpft. Es ist auch noch nicht sicher, ob wir den Schwerpunkt Theater beibehalten. Und ob es sinnvoll ist, das Ganze nur in einer Neigungsgruppe fortzuführen sei dahingestellt. Naja, falls der Herr Sommer sagt, er möchte das mit den nächsten ersten Klassen weiterführen oder wenn es jemanden gibt, der das macht wird das sicher auch gerne angenommen. Wir Lehrerinnen werden es natürlich weiterführen und würden uns professionelle theaterpädagogische Hilfe erträumen, weil man ja gerne wissen möchte, wohin man das weiterführen kann. Was für Höhenflüge wir da mit einer zweiten, dritten und vierten Klasse machen könnten...

**Würden Sie Theaterpädagogik in dieser Form auch anderen Volksschulen empfehlen?**

Absolut.

**Zusammengefasst: welche Vorzüge bzw. auch Nachteile sehen Sie im Unterricht von Theaterpädagogik/Spielpädagogik mit einer 1. Volksschulklasse?**

Gar keine Nachteile. Spiel- und Theaterpädagogik fördert Dinge, die zunehmend bei uns verloren gehen, in unserer medialen Welt. Einfach die zwischenmenschlichen Beziehungen.

## **Abstract**

Die Arbeit „Spielen(d) Lernen: Theaterpädagogik als Einstiegshilfe in den Schulalltag“ basiert auf einem viermonatigen Pilotprojekt an der Volksschule Novaragasse, Wien. Theaterpädagoge Harald Volker Sommer arbeitete dort mit den beiden ersten Klassen und deren Lehrerinnen an der Umsetzung einer Lernunterstützung ruhend auf theater- und spielpädagogischen Übungen. Die Autorin, Anja Prietl, protokollierte die Arbeit des Theaterpädagogen und der Lehrerinnen und versuchte anhand dieser herauszukristallisieren, inwieweit Theaterpädagogik im Volksschulalter das Lern- und Sozialverhalten fördern kann. Über den theoretischen Teil, der sich mit dem anthropologischen Ansatz von „Spiel“ von Johan Huizinga beschäftigt wird der Bogen bis zu den Anforderungen an Kinder im Schuleinstiegsalter geschlagen. Anhand einer Gliederung von Elisabeth Windl, die die häufigsten Defizite in Motorik, Wahrnehmung und Sozio-Emotionalität bei Volksschulkindern darstellt, werden theaterpädagogische Mittel und Übungen aufgezeigt, die diese beobachtbar machen bzw. deren Ausgleich fördert.

The paper "Spielen(d) Lernen: Theaterpädagogik als Einstiegshilfe in den Schulalltag" is based on a four month pilot project at Novaragasse elementary school, Vienna, Austria. Theatrical pedagogy teacher Harald Volker Sommer worked with the two first grade classes and their regular teachers to devise methods to support students' ability to learn through playful and theatrical exercises.

Author Anja Prietl documented the project in its entirety and discusses applicability and usefulness of theatrical pedagogy for students' social and intellectual skills at such a young age. From the theoretical section of the paper, mainly focused on Johan Huizinga's anthropological definition of the term "game", the author then takes a more practical approach when examining skills required of elementary school students during their first year. According to Elisabeth Windl's classification of deficits in motor function, perception and socio-emotionality encountered in schoolchildren, the paper points to applications of theatrical pedagogy which not only bring such existing issues to light but can also be used to counteract them

## Lebenslauf

### Ausbildung und Schule

seit WS 2005/06	Studium der Theater-, Film- und Medienwissenschaft an der Universität Wien
10/2005 – 01/2007	Studienlehrgang Invent Event für Eventkommunikation an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien. Abschluss mit gutem Erfolg am 30. Jänner 2007
02/2005 - 05/2005 WS 2003 26. Juni 2002	Sprachausbildung Spanisch in Valencia (Don Quijote S.L.) Fachhochschule Joanneum, Studiengang: Luftfahrt/Aviation Reife- und Diplomprüfung mit ausgezeichnetem Erfolg
09/1997 - 07/2002	Höhere Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe Deutschlandsberg
09/1993 - 07/1997	Hauptschule Stainz
09/1989 - 07/1993	Volksschule Stainz

### Berufstätigkeit

09/2009 – jetzt	Entertainment Quarter GmbH, 1030 Wien Office Management
06/2008 – 09/2009	Bad Taste Music Agency, 1040 Wien freie Mitarbeiterin: Presse und Promotion diverse Bands.
06/2008 – 09/2009	Musikagentur Buchmann & Kaspar, 1230 Wien freie Mitarbeiterin: Betreuung von Veranstaltungen.
09/2005 – 06/2008	Musikagentur Buchmann & Kaspar, 1230 Wien Assistentin der Geschäftsführung: sämtliche Büroagenden wie Postaus- und -eingang; Rechnungslegung; Anbotslegung; Kundenbetreuung, Mitarbeiterbetreuung; Terminvereinbarungen etc., Veranstaltungsplanung und -betreuung.
07/2006	Radio Soundportal, Graz Praktikum: Meinungsumfragen, Pressekonferenzen, Interviews/Phoner, digitales Schneiden, Recherche, Schreiben und Einsprechen von Berichten, Senderedaktion.
07/2005 – 09/2005	Mobilkom Austria, A1 Shop Graz Innenstadt Kundenberatung und Betreuung.
01/2005 - 02/2005	Restaurant Blumenau, Tägerschen, Schweiz
03/2003 - 10/2004	Antenne Steiermark Regionalradio GmbH, Dobl Hörerservice für 3 Radiostationen (Antenne Steiermark, Antenne Kärnten und Radio Harmonie): Wetter- und Verkehrsmeldungen aufnehmen, verfassen und präsentieren; Werbeplanung; Sendungsabwicklung automatisierter Sendungen; Hörerbetreuung; Projektleitung diverser Gewinnspiele; Musikredaktion: Interviews mit diversen Musikern vorbereiten, führen und zu Beiträgen verarbeiten; Abmischen automatisierter Sendestrecken Reporter: Recherchieren neuer Themen, selbständige Ausarbeitung von Reportagen, führen von Interviews (persönlich und per Telefon).