
DIPLOMARBEIT

zur Erlangung des akademischen Grades einer
Magistra der Geisteswissenschaften

**Zur Entwicklung sozialer Kompetenzen
als Nebeneffekt des Theaterspielens
bei Kindern**

eingereicht von

Laura Hammerle

bei Univ. Ass. Dr. Anton Perzy
Fakultät für Bildungswissenschaften
der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck

Innsbruck 2008

It's Laubis!

„Ich spiele, also bin ich. (...)“

(Reilstab 2000, S. 1)

Danksagung

Stunden, Tage, Wochen, Monate – ein Jahr, das ich vor dem Computer, über Notizen und vertieft in Bücher verbracht habe, ist vergangen. Viel Kraft hat mich dieser Prozess gekostet – alleine hätte ich das vermutlich nicht geschafft.

Es sind all diejenigen, die während dieser ganzen Zeit hinter mir gestanden haben, die für mich da waren und mich ermutigt haben weiterzumachen, denen ich an dieser Stelle ein DANKE aus tiefstem Herzen aussprechen möchte.

DANKE meiner ganzen Familie! Für mich die absolut beste, die man sich wünschen kann.

DANKE meinen Studienkolleginnen und -kollegen, deren gedanklicher Austausch mit mir, über so manche Krisenzeiten hinweggeholfen hat.

DANKE an Helga für die Möglichkeit, ihre Theaterarbeit mit den Kindern beobachten und darüber schreiben zu dürfen und das wertvolle Interview, das meine Arbeit sehr bereichert.

DANKE an Herrn Dr. Anton Perzy, Univ. Ass. am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck, für die kompetente Betreuung und seine Bemühungen, immer das Gute hervor zu streichen!

DANKE an meinen Lebenspartner Robi, der immer für mich da war und ist, und mir auf seine einzigartig liebevolle Weise das Gefühl gegeben hat, dass ich das schaffe. Er hat mich motiviert, als ich schon fast aufgeben wollte, er hat mir Kraft gegeben, als ich keine mehr hatte. Durch seine Liebe kann ich heute diese Arbeit in Händen halten. Ich danke ihm für dieses Geschenk!

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Kindertheater	5
2.1	Zum Wesen des Theaters	5
2.2	Zur Entstehung des Kindertheaters.....	7
2.3	Verbreitung und Ziele des Kindertheaters	9
2.4	Das Kindertheater des Tiroler Theaterverbandes (Arbeitsbeispiel).....	10
2.4.1	Hauptziel und Nebeneffekt	11
2.4.2	Zusammensetzung und Rahmenbedingungen der Gruppe.....	12
2.4.3	Ablauf der Theaterarbeit.....	13
2.4.4	Problembereiche	14
3	Soziale Kompetenzen	15
3.1	Einführende Gedanken zu Gesellschaft, Beziehungen und Konflikten	15
3.2	Zum Begriff der sozialen Kompetenzen	18
3.2.1	Definitionen	19
3.3	Grundlegendes Verständnis von sozialem Handeln.....	21
3.3.1	Einfluss von gesellschaftlichen Normen, Werten und Erwartungen	22
3.3.2	Vorurteile.....	24
3.3.3	Ablauf sozialer Handlungen	25
3.3.4	Mögliche Fehlerquellen	27
3.4	Emotionale Kompetenzen als Grundlage sozialer Kompetenzen	28
3.5	Soziale Interaktion als Voraussetzung	29
3.5.1	Das Modell sozialer Interaktion nach Hinsch & Wittmann	30
3.5.2	Einflüsse auf die Entwicklung sozialer Interaktionen	30
3.5.3	Kognitive Einflüsse anhand von Erinnerungen.....	31
3.6	Soziale Fähigkeiten.....	32
3.7	Das Modell sozialer Intelligenz nach Goleman.....	33
3.8	Relevanz sozialer Kompetenzen im alltäglichen Leben	38

3.8.1	Berufsleben	38
3.8.2	Privatleben	39
3.9	Soziale Inkompetenz	40
3.10	Entwicklung sozialer Fähigkeiten	41
3.10.1	Die Soziale Entwicklung des Kindes	41
3.10.2	Verhaltenskonzepte und Schemata.....	43
3.10.3	Erwerb sozialer Kompetenzen im Kindesalter.....	45
3.10.4	Einfluss des pädagogischen Umfelds.....	46
3.10.4.1	Einfluss der Familie	47
3.10.4.2	Einfluss von Schule und Bildungseinrichtungen.....	48
3.10.4.3	Einfluss des sozialen Umfelds.....	50
3.10.5	Zielorientierte Entwicklungsansätze zum Erwerb sozialer Kompetenzen	51
3.10.5.1	Konzepte und Training	51
3.11	Messung sozialer Kompetenzen	52
3.11.1	Kognitive Leistungstests	53
3.11.2	Verhaltensbeobachtung	53
3.11.3	Verhaltensbeschreibung.....	54
3.11.4	Messung sozialer Kompetenzen bei Kindern	55
4	Lerntheoretische Grundlagen zur Veränderung von Verhalten.....	56
4.1	Lernen durch Erfahrung	59
4.2	Lernen durch Wiederholung	60
4.3	Lernen durch gezielte Wahrnehmung	61
4.4	Verhaltensänderung durch Erkenntnis	62
4.5	Das Bewusstseinsmodell zur Entwicklung sozialer Kompetenzen.....	63
5	Zielgerichtete Rollenspiele.....	65
5.1	Zum Begriff der ‚Rolle‘	66
5.1.1	Der Rollenbegriff in der Gesellschaft.....	66
5.1.2	Einfluss der Rollen auf unser Verhalten	67
5.1.3	Der Begriff der Rollenflexibilität als Befreiung von Rollenstarre	68
5.1.4	Zum Begriff der Rolle im Theater	69

5.2	Das Rollenspiel	70
5.2.1	Arten von Rollenspielen	72
5.2.2	Ziele von Rollenspielen	72
5.2.3	Einsatz von zielgerichteten Rollenspielen	74
5.2.3.1	Rollenspiel in der Pädagogik.....	75
5.2.3.2	Das Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK).....	76
5.2.3.3	Rollenspiel in der Psychologie	78
5.2.4	Lernen im Rollenspiel.....	79
5.2.4.1	Transfer: Spiel – Realität.....	79
5.2.4.2	Rollenspiel – ein ‚Als-ob-Handeln‘ in einem Proberaum.....	81
5.2.4.3	Aspekte des Lernens im Rollenspiel	81
5.2.5	Zusammenfassend: Wie wirken Rollenspiele?.....	85
6	Theater und soziale Kompetenzen	87
6.1	Theater als Freizeitort	87
6.1.1	Auswirkungen von Freizeit- und Kulturangeboten.....	88
6.2	Einfluss der Gruppe.....	90
6.3	Die Übungen vor dem Rollenspiel.....	93
6.4	Einfluss des Spielleiters	94
6.5	Einfluss der erlebten Geschichten.....	96
6.6	Unbewusstes Lernen.....	98
6.7	Wirkungsanalyse des Rollenspiels.....	101
6.7.1	Die Improvisation.....	101
6.7.2	Phantasie, Spontaneität und Kreativität als Grundlage des Improvisierens	104
6.7.3	Das freie Kinderspiel	108
6.7.3.1	Arten des freien Spielens	111
6.7.3.2	Freies Rollenspiel.....	112
6.7.4	Improvisiertes Rollenspiel im Theater als freies Spielen von Kindern	113
6.7.5	Zur Wirkung des freien improvisierten Rollenspiels	115
6.7.6	Rollentausch als Mittel sozialer Perspektivenübernahme	117
6.7.6.1	Soziale Perspektivenübernahme als Grundlage sozialer Kompetenzen	119
6.7.7	Wirkung der Katharsis aus dem Psychodrama	121

6.7.7.1	Exkurs: Das Psychodrama	121
6.7.7.2	Kathartischer Effekt im Theaterspiel.....	123
6.8	Ein Erklärungsversuch – der Lernprozess von sozialem Verhalten im Theaterspiel	126
6.8.1	Die Konstruktion von Wirklichkeit	126
6.8.2	Realität und Spiel	129
6.8.3	Der Wert des Handelns auf der Bühne.....	130
6.8.4	Erfahrungs- und Wahrnehmungsprozesse	133
6.8.5	Ergebnis: Veränderung von Vorstellungen.....	141
7	Theaterpädagogik und Formen sozialen Lernens im Theater	143
7.1	Theaterpädagogik	144
7.2	Formen sozialen Lernens im Theater.....	148
7.2.1	Beispiele aus der Praxis.....	150
8	Persönlichkeitsentwicklung durch Theater – kurzgefasst	154
9	Empirischer Teil	161
9.1	Forschungsvorhaben.....	161
9.2	Einzelfallanalyse.....	161
9.3	Zur Forschungsmethode	162
9.3.1	Beobachtung	163
9.3.2	Das offene leitfadenorientierte Experteninterview	163
9.4	Interviewleitfaden	165
9.5	Ergebnisse	166
10	Resümee	171
11	Quellenverzeichnisse.....	174
11.1	Literaturverzeichnis	174
11.2	Internetquellen	180
11.3	Zeitungsquellen.....	181
11.4	Personenverzeichnis.....	182
11.5	Begriffsverzeichnis	184
12	Anhang.....	186

Wenn ich mich in meiner Arbeit für die durchgehende Verwendung des Maskulinums entschieden habe, so darf dies in keinem Fall als Parteinahme aufgefasst werden. Ich möchte betonen, dass alle Bezeichnungen ausdrücklich sowohl für das weibliche als auch für das männliche Geschlecht stehen.

Die einzige Begründung liegt darin, einen leichteren Lesefluss und somit eine einfachere Darstellung der Thematik zu gewährleisten.

Vorwort

„Be the change you want to see in the world“

Mahatma Gandhi

Mit meinem Lieblingszitat möchte ich meine Arbeit einleiten und es mit einer Aussage eines großen Wissenschaftlers ergänzen:

**„Es gibt keine großen Entdeckungen und Fortschritte,
solange es noch ein unglückliches Kind auf Erden gibt.“**

Albert Einstein

Kinder und Theater – diese beiden Dinge begleiten mich, seit ich denken kann. Aus diesem Grund habe ich mich für dieses Thema entschieden.

Ich möchte mit dieser Arbeit aufzeigen, wie absichtslose Veränderung und Entwicklung im Theater dann passiert, wenn das frei spielende Kind, das sich austobende kleine Wesen, welches so viel an Freude ausstrahlt, einfach *sein* kann.

Diesen besonderen Augenblick haben viele kleine wie große Menschen vergessen oder noch nicht erleben dürfen. Sie wissen nicht, was es heißt, einfach *da* zu sein, *frei* zu sein, sie *selbst* zu sein – sie wissen nicht, welche immense Kraft dies haben und geben kann.

Ich habe diesen Moment erleben dürfen – im Theater mit Kindern!

Und ich möchte ihn teilen, mit vielen, mit allen! Theaterspielen ist wichtig, Theaterspielen ist einzigartig, Theaterspielen verändert - den Einzelnen und somit das System.

Das freie darstellende Spiel von Kindern in einer Gruppe kann sozial kompetentes Verhalten fördern. Der Leser wird spüren und erfahren können, welche Bedeutung das Theater für unser zwischenmenschliches Miteinander hat.

*„Theaterspiel ist dem Theatermenschen nun noch nachhaltiger
der Ausdruck des Wechselspiels der Naturkräfte,
des Wesens alles Lebendigen,
des Werdens und Seins des Menschen und seines Wirkens
in gesellschaftlicher Bindung und der Entwicklung aller Kultur.“
(Rellstab 1994, S. 29)*

1 Einleitung

„Klug ist derjenige, der fragt: ‚Ist es richtig, was ich tue, oder ist es falsch?‘ Gerecht ist derjenige, der nicht auf Kosten von anderen zu leben versucht, sondern auch auf das Wohl der anderen und des Ganzen bedacht ist. Tapfer ist derjenige, der sich auch noch für das Gute und Wahre einsetzt, wenn dies für ihn nachteilige Folgen hat. Maßvoll ist derjenige, der sich in Selbstbestimmung Grenzen setzt und seine Mitmenschen und der Natur nicht mehr abverlangt, als er selbst zum Erhalt des Ganzen beitragen kann.“ (Mohr o.J., zit. n. Faix/Laier 1991, S. 122)

Ein Ziel der Pädagogik ist es, soziale Kompetenzen zu fördern; ein Ziel des Theaters ist es, Freude am Spiel zu erleben.

Theater ist nicht explizit darauf ausgerichtet, soziale Kompetenzen zu entwickeln. Die Praxis zeigt jedoch, dass das darstellende Spielen mit Kindern sehr wohl soziales Verhalten fördern kann. Dies werde ich anhand folgender Forschungsfrage untersuchen:

„Wie wirkt das darstellende Spiel am Beispiel einer Kindertheatergruppe auf die Entwicklung und Förderung sozialer Kompetenzen als Nebeneffekt?“

Zielgerichtete Rollenspiele, die Entwicklung fördern wollen, werden auf die erwarteten Auswirkungen hin untersucht (vgl. Sader 1986, S. 14). Ich hingegen werde die Wirkung des Theaters analysieren, um feststellen zu können, inwieweit diese zu Veränderung beitragen.

Um realitätsnahe Aussagen über die Auswirkungen des freien Rollenspiels im Theater zu erhalten, orientiert sich meine Arbeit an einem konkreten Beispiel. Es gilt zu ergründen, ob der Prozess des freien Spielens einer bestimmten Kindertheatergruppe – d.h. Spielen, Austoben, Improvisieren, etc. – Einfluss auf die Entwicklung und Förderung sozialer Kompetenzen hat.

Hinsch und Pfingsten (2002) gehen davon aus, dass viele Aspekte der Lebensqualität von der Konstruktion zwischenmenschlicher Beziehungen abhängig sind (vgl. S. 3). Soziale Kompetenzen vereinfachen den Umgang mit anderen und vermeiden Konflikte. Je mehr soziale Fertigkeiten, desto besser die Gestaltung einer erfolgreichen Begegnung, so Kanning (vgl. 2005, S. 23). Soziale Fähigkeiten können nicht aus dem „Lehrbuch“ erlernt werden. Da Verhalten je nach Situation kompetent oder inkompetent sein kann, gilt es, ein Gespür für den jeweiligen Moment zu entwickeln, welches sich am Miteinander orientiert.

Theatergruppen stellen einen Ort des Spielens und des Vergnügens dar, wo es gilt, aufmerksam hier und jetzt in der Situation *da* zu sein. Die Teilnehmer stehen in direktem Kontakt zu ihren Mitspielern, sie erleben Situationen und handeln unmittelbar und spontan.

Die Arbeit im Theater umfasst viele Aspekte, die Einfluss auf die Förderung dieses Gespürs für sozial kompetentes Handeln haben können: die Dynamik der Gruppe, das Rollenspielen und das In-Figuren-Schlüpfen, das Wahrnehmen, Beobachten, Erinnern, etc. – vor allem aber, die Auseinandersetzung mit dem Gegenüber.

Meine Annahmen lauten zusammengefasst: Die Entwicklung sozialer Kompetenzen ist zu einem großen Teil von unserem Umfeld abhängig. Unser Verhalten ist geprägt von unseren Erfahrungen – im Wiederholen von Handlungen erhalten wir Einsichten und lernen daraus.

Das Theater bietet einen idealen Ort, an dem Kinder diese Erfahrungen machen können. Im freien Spielen mit Gleichaltrigen können sie sich ausprobieren, und erleben, dass ihr Handeln beeinfluss- und veränderbar ist. Im Rollenspiel können sich Kinder fallen lassen – das Lernen und die Entwicklung erfolgen als Nebeneffekt!

Nach dieser Einleitung (Kapitel 1) werde ich in Kapitel 2 einen Einblick in das allgemeine Wesen des Kindertheaters geben. Ich werde auf die Besonderheiten der Kindertheatergruppe des Tiroler Theaterverbandes eingehen, die ich bei den Proben beobachten konnte.

In Kapitel 3 widme ich mich dem Thema der sozialen Kompetenzen, der Grundlage sozialen Handelns sowie dessen Entstehungs- und Förderungsprozessen. Dadurch kann nachvollzogen werden, inwieweit diese Fähigkeiten entwickelt und gefördert werden und welcher Prozess im Theater stattfinden sollte, um dies zu gewährleisten.

Die lerntheoretischen Grundlagen von Veränderungen werde ich in Kapitel 4 erläutern, um dem Leser ein Verständnis davon zu vermitteln, was zur Veränderung von Verhalten beitragen kann.

In Kapitel 5 folgt ein Überblick über das zielgerichtete Rollenspiel, dessen Anwendungen, Ziele und Wirkungen. Die dort angeführten Auswirkungen gelten für Rollenspiele, die explizit zu Veränderung beitragen wollen.

Im Theater wird Entwicklung als willkommener Nebeneffekt gesehen. In Kapitel 6 werde ich die einzelnen Aspekte der Theaterarbeit analysieren zu zeigen, inwieweit diese Einfluss auf die Entstehung sozialer Kompetenzen haben. Weiters wird die Wirkung des freien Improvisierens im Theater mit der des zielgerichteten Rollenspiels verglichen.

Auf die Methode der Theaterpädagogik werde ich in Kapitel 7 eingehen. Zum sozialen Lernen im Theater führe ich Beispiele aus der Praxis an.

In Kapitel 8 folgt das mit der Leiterin der Theatergruppe gemachte Interview. Dort werden die theoretischen Annahmen mit empirischen Aussagen unterlegt.

Auf die Persönlichkeitsentwicklung durch Theater werde ich in Kapitel 9 kurzgefasst eingehen. Ich werde Zitate anführen, die direkt beschreiben, wie Entwicklungsprozesse im Theater erfolgen können.

Mein Resümee (Kapitel 10) wird die Ergebnisse aus Theorie und Praxis miteinander verbinden.

„Theater und Theaterspiel entfacht durch seine sinnliche Unmittelbarkeit Phantasie und Spontaneität wie kaum ein anderes Medium. In ihm gelangt zur Anschaulichkeit, was die Realität schuldig bleiben muß, was aber doch in sie hinüberreichen könnte. Das Theater erkennt das gesellschaftliche Rollensystem nicht an, es stellt Rollenfunktionen nach Belieben um. Wer auf der Bühne agiert, ist ‚außer sich‘, d.h. auch außerhalb aufgenötigter Haltungen und vorbestimmter Abläufe.“ (Schedler 1972, S. 18)

2 Kindertheater

„Ich glaube an die Unsterblichkeit des Theaters. Es ist der seeligste Schlupfwinkel für diejenigen, die ihre Kindheit heimlich in die Tasche gesteckt und sich damit auf und davon gemacht haben, um bis an ihr Lebensende weiterzuspielen.“ (Reinhardt o.J., zit. n. Rellstab 1994, S. 12)

Schedler (1972) stellt eine – mir scheint –interessante Theorie auf, indem er meint: *„Wer sich mit dem Kindertheater einlässt, muß sich ernsthaft daraufhin ausforschen lassen, ob er es nicht einzig mit dem Ziel tut – sei es bewußt oder unbewußt – seine (...) unterdrückten Kindheitssehnsüchte zu stillen.“ (S. 12)*

In diesem Kapitel werde ich auf das Wesen des Theaters sowie dessen Entstehungsgeschichte eingehen, um die grundlegende Basis für das Verständnis der Thematik zu erleichtern. Die darauf folgenden Beschreibungen der Kindertheatergruppe, deren Arbeit und deren Besonderheiten, sind aufgrund von Beobachtungen bei Besuchen dieses Freizeitangebotes sowie Gesprächen mit der Leitung entstanden. Wenn ich mich im Laufe dieser Seiten auf das Arbeitsbeispiel berufe, so sind damit die Merkmale dieser konkreten Gruppe zu verstehen.

In Kapitel 6 ‚Theater und soziale Kompetenzen‘ wird dann genauer auf die einzelnen Aspekte des Theaterspielens eingegangen, insbesondere darauf, welche Wirkung diese auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen haben.

2.1 Zum Wesen des Theaters

„Theater bildet die Wirklichkeit ab.“ (Rellstab 2000, S. 62)

Die Bezeichnung ‚Drama‘ kommt aus dem Griechischen und bedeutet „tun, handeln“ (vgl. Rellstab 1996, S. 129).

Theaterspielen beschäftigt sich unter anderem mit Menschen und deren Verhalten. „Wir wollen wissen, wie sie [Menschen, Anm. d. Autorin] in ihrer jeweiligen Lebenslage auf die Zumutungen des Lebens reagieren.“ (Rellstab 2000, S. 78)

„Der Kern des Theaters ist eine Begegnung... Begegnung zwischen schöpferischen Menschen... ich will noch weiter gehen: Theater ist ein aus menschlichen Reaktionen und Impulsen erzeugter Vorgang, es entsteht aus dem Kontakt zwischen Menschen.“ (Grotowski 1970, zit. n. Petzold 1972, S. 49)

Die Darstellungen auf der Bühne stehen in Zusammenhang mit Situationen des Alltags. Rellstab spricht vom ‚Spiegel des Lebens‘ (1994, S. 93), den der Schauspieler zum Ausdruck bringt. Das Theater bietet die Möglichkeit, jenen Gefühlen Ausdruck zu vermitteln, die aus gesellschaftlich-moralischen Gründen keinen Platz haben. Wenn sich der Schauspieler aufmerksam auf das Geschehen auf der Bühne konzentriert, wird er sich ganz dem Spiel hingeben können. „Er bringt Offenheit, Kontaktfreude, Bereitschaft, sich einzuordnen und gleichzeitig Willen [mit, Anm. d. Autorin], sich zu behaupten, Geduld beim Warten, Zügeln der Leidenschaft, Spielbereitschaft und Lust, Neues auszuprobieren.“ (Rellstab 1994, S. 235)

Rellstab (2000) setzt das Zitat Schillers „Der Mensch ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“ in Bezug zu dem ihm so wichtigen Gebiet des Theaters und fügt hinzu: „und er ist ‚besonders ganz‘ Mensch, wo er mit Haut und Haar, mit Leib und Seele, mit Verstand und Gefühl spielt, wenn er mit sich selbst – wenn er Theater spielt!“ (S. 48)

2.2 Zur Entstehung des Kindertheaters

Es dauerte lange, bis sich erste Ideen, man könne Theater *für* Kinder spielen, durchsetzen konnten. Später entwickelte sich dann das Theater *der* Kinder, was zugleich einen neuen, sich weit verbreitenden Trend mit sich brachte (vgl. Schedler 1972, S. 8, 9). Wir müssen also hier unterscheiden, dass es Theater *für* und *mit* Kindern gibt.

Theater *für* Kinder, bei dem jene das Publikum darstellen, entstand vor etwa hundertfünfzig Jahren und zielte darauf ab, durch das Vorzeigen gesellschaftlicher Normen Einsicht zu vermitteln, also erzieherisch zu wirken. Dies beruhte auf der Annahme, dass nur was Augen in einer Situation wahrnehmen können, als Lernmaterial wirken könne (vgl. Schedler 1972, S. 21-24).

Theater *mit* Kindern entwickelte sich bedeutend weiter, indem man nicht mehr lediglich darauf aus war, Schauspieler der nächsten Generation auszubilden, sondern durch die aktive Teilnahme der Heranwachsenden deren Entwicklung fördern wollte (vgl. ebd., S. 163, 164).

Der Pädagoge Wolgast (1860-1920) setzte sich stark dafür ein, neben fachlicher und gesellschaftlicher Bildung das künstlerische Talent von Kindern zu fördern (zit. n. Schedler 1972, S. 75). Auch Röttgers (1922) forderte neben einer Wissens- und Verstandesbildung jene des Herzens. Er war sich sicher, dass diese vor allem durch das Kindertheater entwickelt werden könnte: „*Mehr Freude in die Herzen der Kinder!*“ (ebd., S. 77)

So schreibt Sippl (1967) zum Kinder- und Jugendtheater:

„In der Verzauberung und Erschütterung des Herzens, im Erregen der Phantasie, und der Glanz der Kinderaugen ließ ahnen, daß unbewußte Sehnsucht nach dem Schönen in Harmonie mit dem Guten und Wahren Erfüllung gefunden, die Flamme eines Ideals sich entzündet hat, dass irgend eine Gestalt mit eindrucksvoller Macht Seelen anrührte, Kräfte löste, die sonst gebunden bleiben, und eine Sternstunde in der inneren Welt zu leuchten begann in einem geheimnisvollen Erwachen der Seele.“ (zit. n. Schedler 1972, S. 78)

Auch er sieht die Möglichkeiten zur Persönlichkeitsentfaltung von Kindern nicht nur in der Schule, sondern auch im Kindertheater (Sippl 1967, zit. n. Schedler, ebd.). Und noch mehr als der Lehrer *„hat das Theater die Möglichkeit, die schöpferischen Grundlagen im Kinde lebendig zu machen, wie die Weiterentwicklung seiner Phantasie und seines schöpferischen Denkens.“* (Schedler 1972, S. 148)

Elisabeth Gording (1971) setzte sich intensiv mit dem Kindertheater auseinander und praktizierte unter anderem Stegreiftheater mit jungen Menschen. In Improvisationen zielte sie auf *„individuelle Aktivierung und Persönlichkeitsbildung“* hin, weil sie überzeugt davon war, dass Kindertheater zur Entfaltung beitragen kann. (zit. n. Petzold 1972, S. 35)

Die großen Vorteile der Entstehung solcher Spielräume für Kinder sah Schedler (1972) in der damals noch sehr einseitigen Sichtweise in Bezug auf den Nachwuchs. Man hatte die Einstellung, Kinder seien Privateigentum und die Eltern hätten nur Sorge dafür zu tragen *„das Kind zu erziehen, zu beaufsichtigen und seinen Aufenthalt zu bestimmen“* (ebd., S. 13). Dies trug unter anderem dazu bei, dass junge Mädchen und Burschen ihren natürlichen Spieltrieb in 6 m² kleinen Kinderzimmern ausleben mussten.

Für den Autor – der sich auf den Artikel 2 des deutschen Grundgesetzes bezieht, der *„das Recht auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit garantiert“* – wurde dieses Recht wortwörtlich *„für Kinder zur Farce“* (ebd., S. 15).

Das Kindertheater hingegen bietet einen Spielraum, in dem man sich austoben kann (vgl. Schedler 1972, S. 170).

Mit dem Erkennen der Wirkung des Theaters auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen entdeckte man bald ein rentables Mittel zur Förderung gesellschaftlicher Ziele. Man erkannte, dass mithilfe finanzieller Unterstützung eine *„wertvolle Investition für die Zukunft“* getan werden konnte (vgl. Glaser 1969, zit. n. ebd., S. 19).

Die Gefahr lag nach Schedler darin, das Kindertheater als *„Hoherziehungsinstitut“* zu sehen, um ideologische Ansprüche zu erfüllen (vgl. 1972, S. 19)

„Die Amtspädagogik kann nicht der Ort des neuen Kindertheaters sein, seinen Platz findet es alleinig in der politischen Basisarbeit und innerhalb einer Strategie, die auf Veränderung aus ist.“ (Schedler 1972, S. 284)

2.3 Verbreitung und Ziele des Kindertheaters

Betrachten wir die zahlreichen Laienbühnen alleine in Tirols Dörfern und Städten, so gibt es einige Initiativen, die für den Theaternachwuchs sorgen. Zudem bieten einige Institutionen Theater im Sinne eines Freizeitangebotes für Kinder an. Beispiele dafür sind im regionalen Bereich die Jugendland-KünstlerKinder, das Kindertheater StromBomBoli und der Tiroler Theaterverband, dessen Arbeit ich als Beispiel ausgewählt habe.

Die verschiedenen Methoden des Theaterspielens (Improvisation, Rollentausch, usw.) finden in unterschiedlichen Bereichen wie Schulen, Vereinen, Psychotherapie etc. ihre Anwendung.

In den meisten Fällen werden diese Methoden eingesetzt, um eine bestimmte pädagogische und/oder psychologische Veränderung zu erreichen. Darauf werde ich in Kapitel 5.2.3 eingehen.

In dieser Arbeit wird Theater als Freizeiteinrichtung gesehen, in der Kinder aus reiner Motivation zum Spaß ‚Schau-Spielen‘.

„Nicht was ist, liegt der Kunst zugrunde, sondern was sein könnte: nicht das Wirkliche, sondern das Mögliche.“ (Steiner o.J., Lemanczyk 1995, S. 7)

2.4 Das Kindertheater des Tiroler Theaterverbandes (Arbeitsbeispiel)

Der Tiroler Theaterverband bietet Fortbildungen und Beratungen an und organisiert Festivals. Zudem teilt er sich in verschiedene Fachbereiche auf: das Jugend- und Seniorentheater, das soziale und politische Theater sowie das Kindertheater finden dort ihren Platz. Während das allgemeine Ziel des Theaterverbands darin liegt, das darstellende Spiel in Tirol zu fördern, unterscheiden sich die Zielsetzungen der einzelnen Bereiche.

Das politische und soziale Theater legt Wert auf die Vermittlung von Veränderung. Es orientiert sich an Augusto Boal, der mit dem *„Theater der Unterdrückten“* oder *„Theater der Begegnung/Befreiung“* auf diese Möglichkeiten aufmerksam gemacht hat. Ein wesentlicher Bestandteil dieses Fachbereichs ist der Lehrgang für Theaterpädagogik.

Auch die Spiel- und Erlebnispädagogik beschäftigt sich mit Elementen der Veränderung von Persönlichkeit. *„Im Spiel lernen und erproben wir unsere Sinne und Fähigkeiten, die Regeln unserer Gesellschaft, unsere Rollen und unser Verhalten in einer Gruppe.“* (www.theaterverbandtirol.at/)

Durch Spiele werden Anreize gegeben, Neues in einem geschützten Rahmen auszuprobieren und zu erleben (vgl. ebd.).

Einen Freiraum um sich austoben zu können, ein elementarer Punkt der Arbeit im Theater.

In dieser Arbeit habe ich das Kindertheater ausgewählt, um es auf seine Wirkung hin zu analysieren. Wesentlich ist, dass auch dieser Fachbereich, wie alle anderen, sich in der Zielsetzung klar positioniert. Um auf die Fragestellung der Arbeit zurückzukommen, werde ich im Folgenden erläutern, wie sich das Hauptziel des Theaters zu dem im Titel angesprochenen Nebeneffekt verhält.

2.4.1 Hauptziel und Nebeneffekt

Das Kindertheater des Tiroler Theaterverbandes – welches es seit etwa 15 Jahren gibt – ist Anlaufstelle für verschiedene Aktivitäten des Kinder- und Schultheaters. Die Organisatoren inszenieren viele Kindertheaterproduktionen selbst und unterstützen andere Theaterprojekte. Als Ziel lässt sich der Prozess des Theaterspielens auf dem Weg zum fertigen Stück und die Aufführung am Ende definieren. (vgl. www.theaterverbandtirol.at)

Im Gespräch mit den Leiterinnen betonten diese, sie wollen Kindern durch Theaterspielen Freude bereiten. Es gehe darum, dass junge Menschen das Vergnügen am darstellenden Spiel entdecken.

In meiner Analyse des Nebeneffekts des Theaterspielens, liegt der wesentliche Punkt darin, dass die Arbeit mit den Kindern im Theater nicht explizit darauf ausgerichtet ist, Veränderung zu fördern.

Die Entwicklung von sozialen Kompetenzen erfolgt als zusätzliches, quasi unerwartetes, weiteres Ergebnis neben dem vollendeten Theaterstück der Kinder.

2.4.2 Zusammensetzung und Rahmenbedingungen der Gruppe

Die Kindertheatergruppe ist aus 9 Kindern im Alter zwischen 8 und 10 Jahren frei zusammengestellt und trägt den Namen ‚Die Sternchen‘. Die Kinder, 5 Mädchen und 4 Buben, die aus verschiedenen Schulen kommen, nahmen, bis auf ein Mädchen, alle zum ersten Mal am Angebot teil. Seit Ende Oktober 2007 – also etwa einem dreiviertel Jahr – arbeiteten sie einmal wöchentlich, Mittwochnachmittag von 14.30 – 16.00 an einem Theaterstück. Im Juni 2008 fand die Aufführung beim Kinder-Theater-Festival im Bierstindl in Innsbruck sowie an einem Nachmittag speziell für Eltern und Freunde statt.

Die Gruppe leitete eine gelernte Spielpädagogin und freischaffende Künstlerin, die selbstständig als Clownfrau sowie bei den Roten Nasen Doktors im Krankenhaus auftritt. Sie hat bereits bei zahlreichen Stücken mit Kindern wie ‚König der Löwen‘, ‚Grease‘, ‚Peter und der Wolf‘ spielgeleitet, hatte sich aber bei oben genannter Gruppe eine Eigeninszenierung vorgenommen.

Nähere Informationen über die Spielleiterin und das Interview mit ihr finden sich in Kapitel 9.

Die Besonderheit des Stückes mit dem von den Kindern ausgewählten Titel ‚All & Erde – Eine Abenteuergeschichte aus zwei Welten‘ liegt darin, dass die Kinder es selbst erfunden haben. Entstanden ist das Stück aus Improvisationen während der Proben. Jedes Kind hatte die Möglichkeit, durch verschiedene Spiele seine eigene Figur zu entwickeln und im weiteren Verlauf in Bezug zu den anderen zu bringen. Die Geschichte, die dabei entstand, wurde von der Spielleiterin notiert und „verfeinert“, das Drehbuch war entstanden.

Lemanczyk (1995) sieht das Ziel des Theaterspielens mit Kindern in der Entwicklung eines gemeinsamen Stückes: *„Theater heißt, Gestalten produzieren, nicht Texte reproduzieren.“* (S. 7)

Hier lässt sich eine Ähnlichkeit zum *Basler Kindertheater* erkennen, welches sich 1969 aus der Bastelschule des Ehepaars Lang entwickelte. In der Erarbeitung eines Stückes mit jungen Menschen durfte jeder eine beliebige Rolle auswählen und dann gemeinsam eine Handlung erfinden. Im Spielen der Rollen entstand eine Geschichte, an deren roten Faden sich die Kinder in ihrer Textwahl orientieren konnten und selber entschieden, was sie sagen wollten (vgl. Schedler 1972, S. 195, 196). Die Kinder ahmten im Spiel die Welt der Erwachsenen nach und stellten Themen und Probleme ihres Alltags dar (vgl. ebd., S. 204). Diese Arbeit zielte darauf ab, die Selbstverwirklichung junger Menschen zu fördern (vgl. ebd., S. 206).

Das Basler Kindertheater zeigt eine Verbindung zu einer meiner Annahmen: *Veränderung des Selbst durch Theaterarbeit.*

2.4.3 Ablauf der Theaterarbeit

Zu Beginn jeder Probe wurden unterschiedliche Spiele gemacht. Von Aufwärmspielen, über Bewegungs-, Raum- und Lockerungsübungen bis hin zu Wahrnehmungs-, Beziehungs- und Situationsspielen.

Die Spielleiterin war darauf bedacht, die Spiele in Zusammenhang mit den jeweiligen Rollen zu stellen. Beispielsweise wurden zur Annäherung an die Figur Fragen wie „*Welche Verhaltensweisen kann diese Figur haben, wie kann man reagieren, welche Möglichkeiten gibt es...?*“ gestellt.

Indem die Kinder sich durch den Raum bewegten - beim Spiel Fangen oder Versteinern zum Beispiel – konnten sie ihr Verhalten in der Rolle ausprobieren. Die Kinder und die Leiterin brachten Ideen zur Gestaltung der Figur ein. Nach diversem Ausprobieren und ‚Herumspielen‘ wurde das für die Rolle übernommen, was für alle am schlüssigsten war. Dadurch, dass der Text aus der Improvisation spontan entstanden war und es zum größten Teil deren Worte waren, konnten sie ihn leichter auswendig lernen.

Müller-Holtz (1998) meint, dass es sehr wichtig sei, Kinder, die sich im schöpferischen Prozess des Theaterspielens befinden, frei agieren zu lassen. Das heißt, wenn sie Spaß an dem haben, was sie machen, werden sie kreativer sein können (vgl. Müller-Holtz, www.theaterundschule.net).

In Beobachtung der Proben mit den Kindern konnte ich feststellen, dass die Spielleiterin immer darauf bedacht war, dass die Kinder Freude am Spielen haben. Sie konnte die Kinder gut motivieren, sodass sie fast immer begeistert bei der Sache waren.

2.4.4 Problembereiche

Die Probleme der Gruppe ergaben sich dadurch, dass einige der Kinder, vor allem die Buben, vor Aktivität sprühten und sich schwer bändigen ließen. Im Aufeinandertreffen verschiedenster Persönlichkeiten kam es immer wieder zu Konflikten. Mit Ende der Proben und zunehmender nötiger Konzentration, waren es die szenebedingt unbeschäftigten Kinder, die rege Unruhe stifteten. Im Interview mit der Leitung (Kapitel 9) wird zu erkennen sein, wie sich dies auf die Arbeit mit den Kindern auswirkte.

„Gerade das Schauspiel, dessen erstes Thema das Verhalten des Menschen in all seinen Ausprägungen ist, bietet Spielern und Zuschauern lustvolle Gelegenheit, das Geflecht von Beziehungen, in das sie verstrickt sind, zu überblicken, handelnd zu erkennen und vielleicht sogar zu entwirren.“ (Rellstab 1998, S. 24)

3 Soziale Kompetenzen

*„Soziale Kompetenz ist der rote Faden,
der sich durch sämtliche Lebensbereiche zieht
und uns erst das Zusammenleben
mit anderen ermöglicht.“
(Faix/Laier 1991, S. 109)*

3.1 Einführende Gedanken zu Gesellschaft, Beziehungen und Konflikten

„Wir mobilisieren unsere sozialkognitiven Fähigkeiten, um uns in den Untiefen der sozialen Welt zurechtzufinden und dem, was uns widerfährt, Sinn beizumessen.“ (Goleman 2006, S. 143)

Bevor wir uns in die Welt der Soziologie, der *„Wissenschaft vom Beisammensein der Menschen“* (Bellebaum 1983, S. 7) begeben, möchte ich auf die aktuellen Lebensbedingungen unserer Gesellschaft eingehen, die Einfluss auf die Relevanz und die Entstehung sozialer Kompetenzen haben.

Zur Gesellschaft

Steigende Anforderungen an das in einer sich wandelnden Gesellschaft lebende Individuum, ob in Bezug auf berufliche oder persönliche Fähigkeiten, machen das Leben für den Einzelnen zunehmend schwerer (vgl. Bliesener 1994, S. 13). Kinder werden dazu gedrillt, von Beginn an Leistung zu erbringen. Im Vordergrund steht Fachwissen, auf die Entwicklung sozialer Aspekte wie Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft, Solidarität, Empathie, etc. wird meist vergessen (vgl. Faix/Laier 1991, S. 66, 67).

Die Bedingungen für Kinder und Jugendliche haben sich in den letzten Jahren stark verändert (vgl. Rohlf et al. S. 53).

Bellebaum (1983) spricht von einem „*Pluralismus von Normen und Werten*“ der dazu führt, dass wir uns kaum noch orientieren können, wie wir uns am besten verhalten sollen (vgl. S. 116). Besonders in der westlichen Welt können Werte und Normen kaum mehr definiert werden (vgl. Donnert 1999, S. 25).

Zu Beziehungen

„*Wir leben alle in einem Geflecht sozialer Beziehungen.*“ (Hinsch/Wittmann 2003, S. 1) Diese sind die Grundlage menschlichen Zusammenseins.

Seit wir Kinder sind, lernen wir soziale Regeln, die uns vorgeben, wie wir miteinander umzugehen haben. Die kulturspezifischen Aspekte geben uns Halt und Orientierung (vgl. Rellstab 1996, S. 171). Rellstab berichtet von vielen Forschern, die alle erkannt haben, dass Beziehungen für den Mensch lebensnotwendig sind und gestörte zwischenmenschliche Kontakte krank machen (1994, S. 114).

„*Von Beziehungen sprechen wir bei allen Begegnungen mit den Menschen, die uns emotional nahe stehen, mit denen wir zusammen leben, weggehen, arbeiten oder unsere Freizeit verbringen.*“ (Hinsch/Wittmann 2003, S. 104)

Und zu Konflikten

Probleme in Beziehungen entstehen vor allem dann, wenn einer oder beide Beteiligten ihre Gefühle und Bedürfnisse nicht zum Ausdruck bringen oder bringen können (vgl. Hinsch/Wittmann 2003, S. 110). Konflikte können zwischen zwei Personen, in Gruppen, Familien und im sozialen Umfeld stattfinden (Retter 2002, S. 375).

Donnert (1999) definiert den Begriff alltagssprachlich: „*Ein Konflikt entsteht dann, wenn der/die andere nicht so will, wie ich mir das vorgestellt habe.*“ (S. 71)

Konflikte sind Ausdruck eines steigenden Mangels an Kenntnis eigener Bedürfnisse und an Wissen darüber, wie man in sozialen Situationen miteinander umgeht (vgl. Rellstab 2000, S. 280).

„Wenn ich eine hilfreiche Beziehung zu mir selbst herstellen kann, wenn ich mir meiner eigenen Gefühle eindringlich bewusst und bereit sie zu akzeptieren bin, dann ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass ich eine hilfreiche Beziehung mit einem anderen eingehen kann.“ (Rogers 1976, S. 65)

Ein Konflikt kann verschiedene Auswirkungen haben. Oft können gefährliche Situationen zustande kommen, bei denen Mittel wie ‚Entwertung‘ eingesetzt werden (vgl. Rellstab 1994, S. 131). Vor allem bei Kindern kann dies sehr schwere Folgen haben, beispielsweise indem sie ausgelacht werden. Dies impliziert, dass ihre Sichtweise und somit ihre Person nicht ernst genommen werden.

Es geht jedoch nicht darum, Konflikte zu vermeiden, sondern sie ver- und bearbeiten zu können (vgl. Donnert 1999, S. 71). Ein Konflikt kann auch als Chance gesehen werden. Retter (2002) unterstützt diese These mit seiner Erkenntnis, dass Konflikte ein gewisses Maß an „*Kreativitätspotential*“ aufweisen (vgl. S. 381) und weist auf Krüger (1971) hin, der nicht nach Lösungen, sondern nach Handhabungen für Konflikte sucht. Effektive Bewältigung eines Konfliktes bedeutet: der Ursache nachgehen, objektives Erkennen und Deuten, und einen passenden Umgang damit finden (vgl. S. 382).

Die Pädagogik sollte das Kind dabei unterstützen, sich Konflikten zu stellen und sie als Herausforderung zu sehen, um sich dadurch weiterentwickeln zu können. Kinder sollen ernst genommen und vor allem gleichberechtigt mit den Erwachsenen wertgeschätzt werden. Erst dann können sie zu selbstbewussten, verantwortungsvollen und eigenständigen Mitmenschen unserer Gesellschaft erzogen werden (vgl. Donaldson 1982, S. 125, 128, 134).

Kinder müssen lernen, nach eigenen Wertmaßstäben zu denken und zu handeln, dies jedoch immer mit Rücksichtnahme auf die anderen (vgl. Shantel/Shantel 1973, S. 14). Sie müssen verstehen, welche Konsequenzen ihr Verhalten hat und wie sie negative Folgen vermeiden bzw. mit diesen umgehen können (vgl. ebd., S. 41).

Wenn unsere Jugend bereit ist, ihre Bedürfnisse so durchzusetzen, dass sie zugleich mit denen der anderen vereinbar sind, wenn sie mit Freunden so umgehen, wie sie selbst gerne behandelt werden möchten, erst dann kann sich eine selbstbewusste, starke und vor allem soziale Persönlichkeit entwickeln (vgl. ebd., S. 20).

Die größte Quelle unseres Wohlbefindens liegt in der Qualität unserer sozialen Beziehungen. Diese wirken: „(...) wie emotionale Vitamine, die uns über schwere Zeiten hinwegtragen und uns täglich aufbauen.“ (Goleman 2006, S. 46)

3.2 Zum Begriff der sozialen Kompetenzen

Die Bezeichnung „soziale Kompetenzen“ stammt ursprünglich aus den in den Zwanzigerjahren eingeführten Intelligenztests und wurde vorerst nach Edward Thorndike (o.J.) als „*die Fähigkeit, Männer und Frauen zu verstehen und ihr Verhalten zu beeinflussen*“ (zit. n. Goleman 2006, S. 20) definiert. Faix und Laier (1991) umschreiben soziale Kompetenzen mit ‚*Persönlichkeitsbildung*‘ (vgl. S. 111); Jürgens (1996) spricht von einem neuen Selbstbewusstsein aufgrund sozialer Aspekte (vgl. in Retter 2002, S. 233).

Mischel (1973) sprach erstmals von Fähigkeiten erfolgreichen Verhaltens anstatt von menschlichen Eigenschaften (zit. n. Hinsch/Pfingsten 2002, S. 3). Im Laufe der Begriffsentwicklung sind vielerlei Synonyme und Umschreibungen entstanden. Soziale Kompetenzen werden vor allem im wirtschaftlichen Sektor gerne mit ‚soft skills‘ umschrieben.

Bezeichnungen wie Soziabilität, Interaktion, zwischenmenschliche Kommunikation und der verwandte Begriff der emotionalen Intelligenz prägen die sozialen Kompetenzen und finden Eingang in die vorliegende Arbeit.

3.2.1 Definitionen

Für ‚soziale Kompetenzen‘ existiert keine einheitliche Festlegung des Begriffes sondern eine Reihe von Definitionen:

Faix und Laier (1991) definieren soziale Kompetenzen wie folgt:

„Das Ausmaß, in dem der Mensch fähig ist, im privaten, beruflichen und gesamtgesellschaftlichen Kontext selbständig, umsichtig und nutzbringend zu handeln.“ (S. 62)

Dies bedingt zweierlei:

- ✓ *„die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit als Voraussetzung für selbständiges und selbstbewusstes Handeln“*, sowie
- ✓ *„die Fähigkeit, in der Gemeinschaft (in Familie, Schule, Betrieb, Gesellschaft) zu leben, zu arbeiten, Verantwortung zu übernehmen und aktiv als mündiger Bürger an der gesellschaftlichen Entwicklung mitzuwirken.“ (Faix/Laier 1991, S. 62)*

Kanning (2005) spricht ebenfalls von dieser Kombination einer Anpassung an die Gesellschaft und einem Durchsetzen der eigenen Bedürfnisse (vgl. S. 3).

Eine auf soziale Fähigkeiten hin orientierte Definition lautet:

„Soziale Kompetenz ist die Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen, die in bestimmten sozialen Situationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen für den Handelnden führen.“ (Hinsch /Pfungsten 2002, S. 5)

Sozial kompetent handelt der Mensch, wenn er über Kompetenzen im Bereich der drei elementaren Ebenen – der kognitiven, der emotionalen und der motorischen – verfügt und sie auch passend einsetzt (vgl. ebd., S. 82).

Einige dieser Fähigkeiten können sein: zuhören, Respekt zollen, den anderen anerkennen und loben, mit Kritik umgehen können und vor allem Beziehungen fördern, in denen Vertrauen vorherrscht (vgl. Zimmer-Walbröhl 2002, S. 11).

Nach Hinsch und Wittmann (2003) fallen darunter all jene Fertigkeiten, die einen Menschen dazu befähigen, mit seinem Gegenüber erfolgreich zu interagieren (vgl. S. 3), insbesondere der Situation angemessen zu reagieren und das Verhalten nach Bedarf schnell und individuell zu verändern (vgl. ebd., S. 55). Welche detaillierten Fähigkeiten eine sozial kompetente Vorgehensweise ausmachen, werde ich in Kapitel 3.6 behandeln.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es um den zwischenmenschlichen Umgang jedes Einzelnen ‚mit‘ und ‚in‘ Beziehungen geht. Die Berücksichtigung eigener Bedürfnisse sowie die der anderen sollen zu gleichen Teilen im Vordergrund stehen.

Soziale Intelligenz befähigt die Person, angepasst und klug zu handeln, so dass das Wohlbefinden aller Beteiligten gesteigert werden kann (vgl. Goleman 2006, S. 20, 21).

Eine umfassende Definition liefert Walter (2004):

„Soziale Kompetenz zeigt sich darin, dass eine Person über kognitive (das Denken betreffende), emotionale (die Gefühle betreffende) und motorische (das tatsächliche Verhalten betreffende, v.a. auch nichtsprachliche wie beispielsweise der Einsatz von Blickkontakt, Lautstärke beim Sprechen, Mimik und Gestik) Fertigkeiten verfügt und anwendet, die in bestimmten Situationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen für den Handelnden führen.“ (Walter, www.verhaltenswissenschaft.de)

Um den gesamten Begriff der sozialen Kompetenzen und deren Entstehung besser verstehen zu können, werde ich im nächsten Abschnitt einen Einblick in das soziale Handeln und dessen Ursachen geben.

3.3 Grundlegendes Verständnis von sozialem Handeln

Der Begriff ‚sozial‘ bezieht sich auf etwas, das mehrere Menschen betrifft (vgl. Bellebaum 1983, S. 34). Eine soziale Handlung ist dann gegeben, wenn sich das Verhalten auf ein Gegenüber bezieht (vgl. Weber 1980 S. 1).

Man unterscheidet zwischen Verhalten und Handeln. Ersteres betrifft eine reaktionsbedingte Aktivität, Letzteres ein Ziel oder eine Motivation aufgrund einer bestimmten Situation. Das Handeln ist im Gegensatz zum Verhalten durch ein soziales Vorgehen gekennzeichnet (vgl. Bellebaum 1983 S. 21), bzw. wenn ein subjektiver Sinn zu agieren besteht (vgl. Weber 1980, S. 1).

Weiters lässt sich ‚soziale Kompetenz‘ und ‚sozial kompetentes Verhalten‘ folgendermaßen differenzieren:

Sozial kompetentes Verhalten:

„Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird.“

Soziale Kompetenz:

„Gesamtheit an Wissen, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne der Definition sozial kompetenten Verhaltens – fördert.“ (Kanning 2003, S. 2)

Jede Begegnung mit Menschen prägt sich in unserem Gehirn ein und erzeugt unterschiedliche Emotionen. Die positiven stärken uns und unser Wohlbefinden, aber auch die negativen hinterlassen ihre Spuren (vgl. Goleman 2006, S. 9, 10). Wie, wann und ob wir unsere zwischenmenschlichen Fähigkeiten einsetzen, ist immer situationsabhängig und erfolgt im Versuch, sich passend zu verhalten und gemäß der Umwelt zu funktionieren. Dies wird durch Normen und Regeln sowie durch Erwartungen der anderen mitbestimmt (vgl. Schuler/Barthelme in Seyfried 1995, S. 80, 81).

3.3.1 Einfluss von gesellschaftlichen Normen, Werten und Erwartungen

Wenn wir als Kinder lernen, wie man in der jeweiligen Kultur mit dem Gegenüber umzugehen hat, so sprechen wir von sozialer Anpassung. Soziales Handeln fasst die Werte, Normen und Regeln einer Kultur zusammen, die Aufschluss darüber geben sollen, wie wir uns gegenseitig zu behandeln haben (vgl. Walter 2004, www.verhaltenswissenschaft.de).

Kanning (2005) sieht diese von der Umwelt erlernten Verhaltensregeln als ausschlaggebend für einen *„reibungslosen Ablauf zwischenmenschlicher Kontakte“* (S. 2).

a) Normen

Norm ist eine *„Aufforderung, in bestimmten wiederkehrenden Situationen der Klasse s ein Verhalten h zu zeigen (Gebot) oder zu unterlassen (Verbot)“* (Witte/Ardelt in Seyfried 1995, S. 17). Mead benennt diese Normen, die wir von unserer Umwelt übernehmen, als *„das verallgemeinerte Andere“* (vgl. in Retter 2002, S. 30). Normen lassen sich verändern und es entstehen immer wieder neue (vgl. Bellebaum 1983, S. 83).

Während unserer Entwicklung übernehmen wir zum Teil gesellschaftliche Normen, zum Beispiel Lebensregeln wie *„Reden ist Silber, Schweigen ist Gold“*, die nicht immer förderlich sein müssen (vgl. Hinsch/Pfingsten 2002, S. 61). Bemerkenswert ist, dass Normen von uns meist unreflektiert bleiben und als selbstverständlich akzeptiert werden (vgl. Seyfried 1995, S. 17).

Diese Tatsache wird in Kapitel 4 behandelt, in dem ich darauf eingehe, wie man kritisch mit solchen gesellschaftlichen Vorgaben umgehen kann.

b) Regeln

Eine Regel besagt, *„wie man sich zu verhalten hat, oder nicht“* (Wilson/Gallois 1993, zit. n. Hinsch/Pfingsten 2002, S. 42).

Unsere Gesellschaft erwartet von jedem Einzelnen, die Regeln zu kennen und danach zu handeln. Dies stellt eine große Herausforderung für jeden von uns dar (vgl. ebd.).

c) Werte

Indem eine Norm eine Verhaltensform darstellt, unterscheidet sie sich vom Begriff Wert, der die Ziele und Wünsche eines Individuums bezeichnet (vgl. Bellebaum 1983, S. 35). Werte beeinflussen die Reaktion auf eine bestimmte Gegebenheit. Die persönlichen Werte entscheiden über die Auswahl einer der möglichen Handlungsweisen, die im Rahmen der Norm liegen (vgl. ebd., S. 83).

Ein entscheidender Punkt in Bezug auf Werte liegt im Wirklichkeitskonstrukt des Einzelnen (vgl. Bellebaum 1983, S. 93). Watzlawicks These (1976) besagt, dass sich jeder Mensch in seiner eigenen Wirklichkeit lebt. Dort herrschen unterschiedliche Werte.

„Wir alle haben eine Welt in uns, jeder seine eigene. Aber wie sollen wir uns verstehen... wenn ich in meine Worte den Sinn und die Bedeutung der Dinge lege, so wie ich sie empfinde, während derjenige, der sie hört, sie unvermeidlich mit dem Sinn und der Bedeutung füllt, die zu seiner Welt gehören?“ (Luigi Pirandello)

d) Erwartungen

Bellebaum (1983) spricht in Bezug auf Normen und Regeln von einer *„Abhängigkeit des Menschen von anderen Menschen und somit auch von der gesellschaftlichen Umwelt“*, die bestimmte Erwartungshaltungen in Bezug auf unser Verhalten hat (vgl. S. 3).

Da der Begriff Norm auch als Richtschnur gesehen werden kann, gibt dieser vor, wie Menschen miteinander umzugehen haben. Dies sind die Erwartungen an uns, von unserer Welt, in der wir leben (vgl. ebd., S. 34).

Soziales Handeln orientiert sich immer an vergangenen, gegenwärtigen oder zukünftigen Erwartungen anderer, so Weber (1980, S. 11). Die gesellschaftlichen Regeln und Normen bestimmen das, was wir tun (vgl. Retter 2002, S. 31).

Jede Kultur, jede Gesellschaftsschicht und auch die unterschiedlichen Altersstufen haben ihre eigenen Regeln, Normen und Werte sowie die dementsprechenden Begründungen dafür (vgl. Damon 1984, S. 28). *„Ein Kriterium, das für eine bestimmte Kultur bedeutungsvoll ist, kann in einer anderen unbedeutend oder bedeutungslos sein“* (Moreno 1996, S. 376).

Nach Weber (1980) verstehen wir diese Vorschriften, die sich an Zwecken und Werten anderer orientieren und oft massiv von unseren eigenen abweichen, nicht einmal (vgl. S. 2). Wenn wir uns nicht an diese Vorgaben halten oder sie falsch deuten, so kann dies dazu führen, dass man dafür bestraft wird (vgl. Bellebaum 1983, S. 84, 143).

Kinder, die nicht wissen, wie man sich ‚benimmt‘ – im Sinne eines strikten Daran-Haltens was andere vorgeben – erfahren in unserer Gesellschaft oft Zurückweisung. Der Druck, nicht als Außenseiter zu gelten, ist so groß, dass keiner riskieren will ‚UN-NORM-AL‘ zu sein.

„Dabei ist Soziale Kompetenz jedoch immer ein Balanceakt zwischen Selbstverwirklichung und gelungener Anpassung an die Werte, Normen und Anforderungen, die Dritte an uns stellen“ (Faix/Laier 1991, S. 64).

3.3.2 Vorurteile

Wenn wir uns nicht bewusst mit den Gefühlen, Gedanken, Wertvorstellungen, etc. anderer auseinandersetzen, können wir individuelles Verhalten nicht verstehen. Dadurch entstehen viele Vorurteile, die unser Miteinander stark mitbestimmen (vgl. Goleman 2006, S. 88).

Vorurteile gegenüber anderen Kulturen, Rassen, Menschen stellen nicht tatsächliche Abneigungen dar, sondern sind gesellschaftliche Vorstellungen die wir im Laufe unserer Entwicklung übernommen haben (vgl. Goleman 2006, S. 454). Moreno (1996) kommt zu folgendem Schluss: *„Kinder zeigen keine spontane Abneigung gegen andere Rassen und Nationalitäten.“* (S. 366)

Der wesentliche Punkt bei Vorurteilen liegt darin, dass wir die Möglichkeit haben, Einfluss darauf zu nehmen. Wir können sie und uns verändern (vgl. ebd., S. 449, 450).

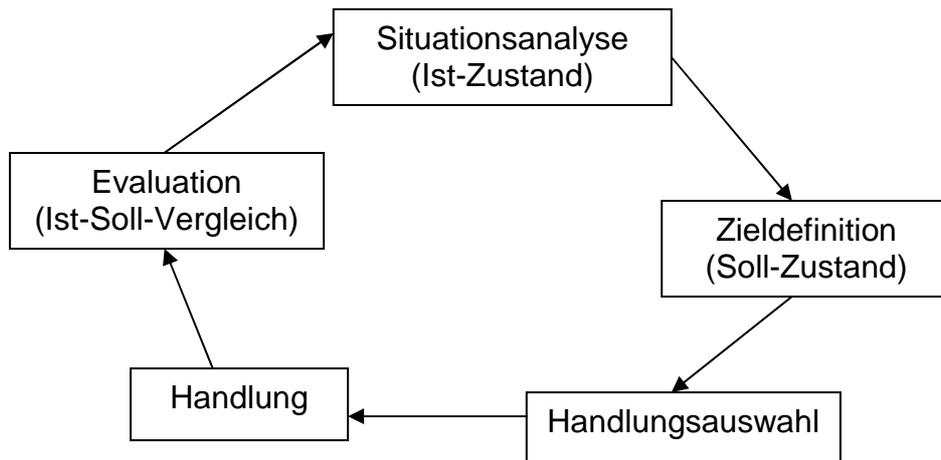
Goleman (2006) führt dazu ein interessantes Beispiel an: Wenn ein Kind einer anderen Gruppe, Nationalität, Kultur, etc. in eine Spielgemeinschaft integriert wird, kann dies die allgemeine Vorurteilsfreiheit aller Beteiligten fördern (vgl. ebd., S. 452). Theaterspielgruppen können solche Entwicklungsmöglichkeiten zur Verfügung stellen.

Wie aber funktioniert der Handlungsprozess, wenn die nach Hinsch und Pfingsten (2002) erste Voraussetzung dafür erfüllt ist, mich einer Aufgabe zu stellen und sie lösen zu wollen (vgl. S. 16)?

3.3.3 Ablauf sozialer Handlungen

Jeden Tag werden verschiedene Erwartungen an uns gestellt, wobei die meisten Verhaltensweisen aus Routine und Gewohnheit *„schlichtweg selbstverständlich“* (Bellebaum 1983, S. 35) passieren. Webers These (1980) besagt, dass wir zum größten Teil unbewusst und triebhaft handeln, ohne uns wirklich *„klar zu machen“*, was und warum wir etwas tun (vgl. S. 10).

Kannings (2005) Regelkreis der Handlungstheorie beschreibt den Ablauf von Handlungen wie folgt:



„Der Regelkreis der Handlungstheorie“ (Kanning 2005, S. 25)

Dieses Modell, welches man auf das Verhalten in sozialen Situationen übertragen kann (vgl. ebd., S. 25), lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: Als Erstes muss festgestellt werden, in welcher Situation man sich befindet, und welches Ziel man im Auge hat. Nun fallen die jeweiligen zielgerichteten Verhaltensmöglichkeiten an, die zugleich die Interessen der Umwelt berücksichtigen sollen. Nach einer Abwägung des besten situationsbezogenen Vorgehens wird die Tat umgesetzt. Am Ende wird reflektiert, inwieweit die Handlung angemessen und in diesem Sinne sozial vonstatten gegangen ist (vgl. Kanning 2005, S. 26-29). Gerade die Reflexion nach der Handlung kann ein optimales Lernfeld für zukünftiges Vorgehen bieten.

Wenn ich in solchen Handlungssituationen, die tagtäglich wiederkehren, mehrere Verhaltensvarianten zur Verfügung habe, scheint es leichter, diese bewältigen zu können. Je mehr Handlungsmöglichkeiten ich habe, desto besser und adäquater kann ich vorgehen.

Die grundlegende Frage, wie ich zu mehreren Handlungsvarianten komme, wird im nächsten Abschnitt behandelt und zudem im weiteren Verlauf der Arbeit des Öfteren bearbeitet.

3.3.4 Mögliche Fehlerquellen

Die meisten Fehler in sozialen Aktionen passieren im Bereich der Verhaltensoptionen. Wenn Routine die Handlungen beherrscht, so kann es sein, dass die entsprechende Reaktion der Situation gemäß unpassend ist (vgl. Kanning 2005, S. 37, 41). Wie eine Person reagiert, hängt auch davon ab, wie viele Handlungsalternativen diese zur Verfügung hat (vgl. Hinsch/Pfingsten 2002, S. 26).

Einen weiteren bedeutenden Punkt stellt das Gleichgewicht einer Handlung dar, indem eigene Ziele genauso wie Bedürfnisse der Umwelt berücksichtigt werden. Ansonsten kann auch dies zu Problemen führen (vgl. Kanning 2005, S. 37, 41).

Eine Handlung steht immer im Zusammenhang mit der individuellen Bedeutung eines Zieles für den Agierenden. *„Die Konsequenzen eines Verhaltens sind also nicht an sich positiv oder negativ, sondern erst in der Relation zu den Zielen.“* (Hinsch/Pfingsten 2002, S. 83)

Diese Prozesse scheinen sich schwer nachvollziehen zu lassen, da sie zum größten Teil unbewusst vor sich gehen. In Kapitel 3.5.3 wird aufgezeigt, wie sich diese Abläufe verstehen und beeinflussen lassen.

Wir wissen somit, wie soziales Handeln erfolgt und welche Einflüsse – vor allem unsere Gefühle – mitbestimmend sind. Aus diesem Grund werde ich im nächsten Kapitel die Grundlage sozialer Kompetenzen behandeln.

3.4 Emotionale Kompetenzen als Grundlage sozialer Kompetenzen

Lange bevor sich der Begriff der sozialen Kompetenzen verbreitete, setzte sich der Trend der emotionalen Intelligenz durch. Dies lässt sich unter anderem an den Erscheinungsjahren diverser Bücher feststellen (beispielsweise Goleman 1996 - Emotionale Intelligenz, 2006 - Soziale Intelligenz).

Unter emotionaler Intelligenz oder Kompetenz versteht man die Fähigkeit, sich und seine Gefühle im zwischenmenschlichen Kontakt zum Ausdruck zu bringen und die des anderen nachzuvollziehen (vgl. Petermann/Wiedebusch 2003, S. 9). Saarni (1999) fügt hinzu, dass dies in „*Hinblick auf ihren Nutzen für soziale Interaktionen*“ gesehen werden kann (zit. n. ebd., S. 12).

Man geht davon aus, dass gerade für Kinder der Erwerb emotionaler Fähigkeiten von großer Bedeutung für deren soziale Entwicklung ist (vgl. Petermann/Wiedebusch 2003, S. 9). Einige dieser sogenannten Schlüsselfertigkeiten sind: sich über seine Gefühle und die der anderen bewusst zu sein, sie wahrzunehmen, zu verstehen und über sie kommunizieren zu können. Weiters ist wichtig, mit negativen Gefühlen und Stress umgehen zu können (Saarni 1999 zit. n. ebd., S. 13).

Wenn ein Mensch dazu fähig ist, in einer sozialen Situation so zu reagieren, sodass er die eigenen Gefühle im Sinne des zwischenmenschlichen Austausches reguliert, handelt er emotional kompetent (Saarni 2002, zit. n. Rohlfs et al. 2008, S. 30).

Man geht davon aus, dass erst durch die Regulation von Emotionen soziale Fähigkeiten entstehen können (vgl. Petermann/Wiedebusch 2003 S. 16).

Dadurch lässt sie sich als Grundlage für soziale Kompetenzen nachvollziehen.

Studien wie beispielsweise Nowicki & Mitchell (1998) belegen diese Theorie und unterstreichen, dass Kinder mit höheren emotionalen Fähigkeiten deutlich sozialeres Verhalten an den Tag legen (vgl. ebd., S. 20, 21).

Andere Studien zu diesem Thema weisen nach, welche zahlreichen positiven Auswirkungen emotional kompetentes Handeln bei Erwachsenen beispielsweise auf das Berufsleben und bei Kindern unter anderem auf die Schule hat (vgl. Petermann/Wiedebusch 2003, S. 11). Auch die psychische Gesundheit wird zu einem bedeutenden Teil durch den richtigen Umgang mit Gefühlen beeinflusst (vgl. ebd., S. 16). Es zeigte sich, dass Kinder mit Problemen der Emotionsregulation deutlich ängstlichere Verhaltensweisen aufwiesen (vgl. ebd., S. 19).

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass Kinder, die gut mit den eigenen Gefühlen und denen der anderen umgehen können, einen wesentlich höheren Grad an sozialer Kompetenz aufweisen. Junge Menschen die damit Probleme haben, verfügen über weniger soziale Fähigkeiten (vgl. Petermann/Wiedebusch 2003, S. 24).

„Um sich selbst zu verstehen, muß man von einem anderen verstanden werden. Um vom andern verstanden zu werden, muß man den anderen verstehen.“ (Hora 1959, zit. n. Watzlawick 1976, S. 13)

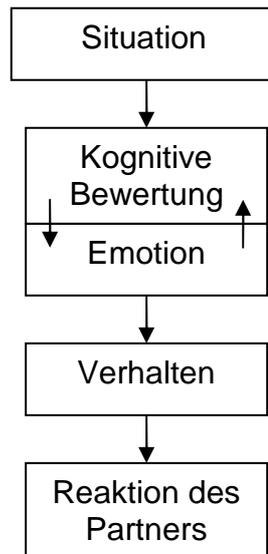
3.5 Soziale Interaktion als Voraussetzung

Übersetzt bedeutet Interaktion *„zwischenmenschliches Handeln“*, das zum einen die Aktion und zum anderen die Konstruktion der Beziehung, die in der jeweiligen Situation vorherrscht, beschreibt (vgl. Retter 2002, S. 16).

Nach Zimmer-Walbröhl (2002) beginnt Interaktion mit dem Wahrnehmen unseres Gegenübers mit all unseren Sinnen (vgl. S. 13), nach Hinsch und Wittmann (2003), sobald man mit jemandem spricht oder sich beispielsweise auch berührt (vgl. S. 28).

3.5.1 Das Modell sozialer Interaktion nach Hinsch & Wittmann

Wenn wir uns an Kanning's Regelkreis (Kapitel 3.3.3) zurückerinnern, so möchte ich jenes Modell nun mit Hinsch's und Wittmann's (2003) Beschreibung der sozialen Interaktion fortführen:



„Modell sozialer Interaktion“ (Hinsch/Wittmann 2003, S. 33)

Eine Situation löst bestimmte Emotionen aus, die rückwirkend Einfluss auf die Bewertung der Gegebenheit haben können. Darauf folgt das Verhalten, welches vom Gegenüber beantwortet wird und somit eine neue Situation für den Handelnden darstellt. Wichtig ist, dass wir nicht dazu fähig wären, jede dieser Aktionen bewusst einzeln auszuführen. Daher ermächtigt uns unser automatisches Handeln, reflexartig zu reagieren (vgl. Hinsch/Wittmann 2003, S. 47, 48).

3.5.2 Einflüsse auf die Entwicklung sozialer Interaktionen

Die drei wesentlichen Einflussprinzipien möchte ich ebenfalls von Kanning (2005) übernehmen:

a) Sozialer Bezugspunkt (Situationsbezogene Einflüsse)

Sozial kompetentes Verhalten setzt einen „sozialen Bezugspunkt“ voraus, der ausschlaggebend dafür ist, ob und welches Verhalten wann und wie passend ist. Somit sind soziale Kompetenzen immer kontextabhängig (Kanning 2005, S. 4,5). Je nach Situation, aber auch je nach Kultur, Gesellschaft, etc. kann ein Verhalten als kompetent oder inkompetent gelten.

b) Evaluativer Bezugspunkt

Der „*evaluative Bezugspunkt*“ besagt, dass jeder Mensch aufgrund eines anderen Wertesystems agiert. Durch eine individuelle Interpretation der Gegebenheit wird unterschieden, ab wann man sich sozial kompetent verhält (Kanning 2005, S. 5).

c) Temporaler Bezugspunkt

Der „*temporale Bezugspunkt*“ legt fest, dass sich jede Interaktion auf eine bestimmte Zeitspanne beschränkt (Kanning 2005, S. 5).

3.5.3 Kognitive Einflüsse anhand von Erinnerungen

Wir haben bereits erfahren, dass kognitive oder gedankliche Interpretationen Einfluss auf die Entwicklung der Situation haben. Auch Erinnerungen können Verhalten mitbestimmen.

In der Analyse einer Situation orientieren wir uns an früheren Erfahrungen. Durch ein Wiederholen oder ein Anlehnen an gewohntes Verhalten kann die Aufgabe leichter bewältigt werden (vgl. Hinsch/Pfingsten 2002, S. 15).

Eine vollzogene Handlung wird im Nachhinein als positiv oder negativ bewertet und dementsprechend im Gedächtnis abgespeichert, was wesentlich für zukünftiges Verhalten mitentscheidend ist (vgl. ebd., S. 16).

„Ohne Gedächtnis sind wir nichts“, denn „das Gedächtnis ist unser ganzes Leben.“ (Buñuel o.J., zit. n. Rellstab 1994, S. 56, 59)

Dieser Gedächtnisprozess lässt sich wie folgt erklären:

Sogenannte „*Soziale Hinweisreize*“ (Argyle 1967) geben in der jeweiligen Situation den Anstoß zum adäquaten Verhalten (zit. n. Kanning 2005, S. 31). Goleman (2006) spricht vom „*Sozialen Gehirn*“, welches Informationen über Gefühle und Gedanken, die wir in Kontakt mit anderen erfahren, abspeichert und uns reaktionsfähig für weitere menschliche Begegnungen macht (vgl. S. 19). Diese Prägungen sind ausschlaggebend dafür, wie wir in darauf folgenden Situationen mit dem Gegenüber umgehen (vgl. S. 482).

Durch Erfahrungen und die mit ihnen verknüpften Gefühle wird Verhalten mitgeprägt. Diese Theorie wird in Kapitel 6.7.8.4 thematisiert werden, da sie einen Kernpunkt der Theaterarbeit darstellt.

3.6 Soziale Fähigkeiten

Richtiges soziales Vorgehen ist je nach Situation, den beteiligten Personen und den weiteren Bedingungen individuell zu sehen (vgl. Rohlfs et al. 2008, S. 30) Daher können soziale Kompetenzen je nach Gegebenheit unterschiedliche Fähigkeiten sein (vgl. Kanning 2005, S. 21).

Zudem hat jede Kultur unterschiedliche Vorstellungen über soziales Verhalten (vgl. Damon 1984, S. 9).

Eine umfassende Aufzählung von Fähigkeiten stellt Kanning (2002) in seinen „*Allgemeinen sozialen Kompetenzen*“ (vgl. Kanning 2005, S. 7) dar.

Auch Gambrill (1995) listet soziale Fähigkeiten wie folgt auf: „*Nein sagen, Widerspruch äußern, Sich entschuldigen, Schwächen eingestehen, Gespräche beginnen, aufrechterhalten, beenden, Komplimente machen und akzeptieren, Gefühle zeigen*“, etc. (zit. n. Hinsch/Pfingsten 2002, S. 4, 5).

Die Anzahl vieler möglicher Eigenschaften macht deutlich: es gibt keine „allgemein akzeptierte Definition und keine klare begriffliche Abgrenzung (...)“ (Schuler/Barthelme in ebd., S. 79).

Das von Goleman (2006) veröffentlichte Modell der „Sozialen Intelligenz“ scheint mir am aussagekräftigsten.

3.7 Das Modell sozialer Intelligenz nach Goleman

Soziales Bewusstsein (Soziale Wahrnehmung)

a) Primäre Empathie:

sich in andere einfühlen und nonverbale Signale erkennen

b) Zugewandtheit:

aufmerksam zuhören und dem Gegenüber zugewandt sein

c) Empathische Genauigkeit:

die Gedanken, Gefühle und Absichten des Gegenübers begreifen

d) Soziale Kognition:

wissen, wie die soziale Welt funktioniert

Soziale Fertigkeiten (Beziehungsmanagement)

e) Synchronie:

reibungslos auf der nonverbalen Ebene interagieren

f) Selbstdarstellung:

die eigene Person wirksam darstellen

g) Einflussnahme:

das Ergebnis sozialer Interaktionen steuern

h) Fürsorglichkeit:

auf die Bedürfnisse anderer achten und sich entsprechend verhalten

Modell der „Komponenten Sozialer Intelligenz“ (Goleman 2006, S. 134, 493)

Dieses Modell werde ich zur Überprüfung der Entwicklung sozialer Fähigkeiten bei Kindern übernehmen. Indem ich es im Interview mit der Spielleiterin einbringe, kann festgestellt werden, inwieweit diese zwischenmenschlichen Fähigkeiten im Theaterspielen gefördert werden.

Im Folgenden werde ich im Detail auf die sich gegenseitig beeinflussenden und bedingenden (vgl. Goleman 2006, S. 144) Kompetenzen eingehen.

Soziales Bewusstsein (Soziale Wahrnehmung)

Die erste Säule sozialer Kompetenzen bildet das soziale Bewusstsein des Menschen. Dieses ist ein Grundgefühl von Verantwortung gegenüber den Gefühlen anderer in unterschiedlichsten sozialen Gegebenheiten (vgl. Goleman 2006, S. 134).

*„Das Leben, stete Schöpfung...,
erfasst den Mensch nicht mit dem Intellekt,
sondern mit der Intuition,
d.h. in einem Akt der Sympathie (des Mitfühlens),
durch den er sich in den Strom des Lebens versenkt...“
(Bergson o.J., zit. n. Rellstab 1994, S. 90)*

a) Primäre Empathie

Die bedeutendste Kompetenz, nicht nur bei Menschen, sieht Goleman (2006) in der Fähigkeit zur Empathie. Man geht davon aus, dass bereits Primaten durch empathisches Verhalten überlebensfähiger wurden (vgl. S. 90).

Empathie befähigt den Einzelnen, die Gefühle des anderen zu „kennen“, zu „empfinden“ und dementsprechend „mitfühlend zu reagieren“ (vgl. ebd., S. 93). Lipps (o.J.) sprach synonym von „Einfühlung“ im Sinne eines „Nachahmens der Gefühle des anderen.“ Wenn wir dann die Gefühle des anderen verstehen, fühlen wir uns mit ihm verbunden. (zit. n. ebd., S. 93)

Der Theaterreformer Stanislawski (o.J.) forderte von seinen Schauspielern, sich ihrer eigenen Emotionen, aber auch derer der anderen zu bedienen, um auf der Bühne echter zu wirken.

„Wir müssen andere Menschen beobachten und ihnen dabei emotional so nahe wie möglich kommen, bis sich unsere Empfindungen für sie in unsere eigenen Gefühle verwandeln.“ (zit. n. Goleman 2006, S. 93)

In Zusammenhang mit Empathie sprechen weitere Autoren synonym vom Begriff der Einfühlung, worunter Lipps (1907) das *„Eindringen in die private emotionale Welt eines Individuums“* versteht (zit. n. Moreno, S. 167). Rogers beschreibt diesen Begriff wie folgt: *„die Fähigkeit, den anderen und seine Welt mit seinen Augen zu sehen“* (vgl. 1976, S. 51).

„Empathie öffnet das Tor für Beziehungen von Ich und Du“ (Goleman 2006, S. 165).

b) Zugewandtheit

Unter Zugewandtheit versteht man den Grad an Aufmerksamkeit, um sich jemandem anderen zuzuwenden, indem man sich vorwiegend auf dessen Bedürfnisse konzentriert (vgl. Goleman 2006, S. 138). Wenn ich meinem Gegenüber aktiv zuhöre, präsent bin, so vermittele ich ihm ein Gefühl von Interesse und Wertschätzung seiner Person.

c) Empathische Genauigkeit

Den Kernpunkt sozialer Intelligenz stellt die empathische Genauigkeit dar. Dabei geht es darum, die empathischen Informationen richtig zu verstehen, zuzuordnen und dementsprechend zu handeln (vgl. ebd., S. 140). Es lässt sich annehmen, dass hierunter auch das Eingestehen von Missverständnissen und das notwendige Aus-dem-Weg-Räumen von solchen fallen.

d) Soziale Kognition

Die Soziale Kognition „(...) umfasst das Wissen über die Funktionsweise der sozialen Welt.“ Es handelt sich um die Erwartungshaltung einer Gesellschaft gegenüber dem Individuum (vgl. Goleman 2006, S. 142).

Soziale Fertigkeiten (Beziehungsmanagement)

Auf der Basis sozialen Bewusstseins bildet sich die zweite Säule sozialer Intelligenz: die sozialen Fertigkeiten, die eine erfolgreiche zwischenmenschliche Begegnung fördern (vgl. Goleman 2006, S. 134).

e) Synchronie

Die Grundlage aller sozialen Fertigkeiten bildet die Synchronie, die den Menschen unbewusst dazu bringt, sich auf dieselbe Wellenlänge seines Gegenübers zu bringen (vgl. S. 144). Wenn beispielsweise Systeme ihre Macht und Position willkürlich ausnützen und auf starr hierarchischen Strukturen beharren, so wird dies kaum zu einem gleichberechtigten sozialen Miteinander führen können.

f) Selbstdarstellung

Die Selbstdarstellung erhält zentrale Bedeutung in dieser Arbeit, da diese die Grundlage des Theaterspielens bildet. Goleman erwähnt, dass professionelle Schauspieler die besten Selbstdarsteller sind, indem sie sich präsentieren und dadurch einen bleibenden Eindruck hinterlassen (vgl. 2006, S. 146).

„Die Fähigkeit, den Ausdruck von Gefühlen zu kontrollieren und hinter einer Maske zu verstecken, gilt bisweilen als Schlüssel zur guten Selbstdarstellung“ (ebd., S. 148).

g) Einflussnahme

Wenn wir unsere Wahrnehmung schulen, so können wir uns unser Handeln bewusst machen und versuchen, eventuelle Aggressionen, die aufgrund von Konflikten entstehen, durch empathisches Vorgehen zu ersetzen (vgl. Goleman 2006, S. 151).

h) Fürsorglichkeit

Durch das Einfühlen in andere entstehen Fürsorglichkeit und der Drang, zu helfen. Fehlt dieser Aspekt, so ist es möglich, dass über Nöte anderer leichter hinweggesehen wird. Wissenschaftler haben festgestellt, dass es wichtig ist, Kinder schon früh auf die Bedürfnisse ihrer Mitmenschen hinzuweisen, um Fürsorge fördern zu können (vgl. Goleman 2006, S. 151).

Um den Kreis zu schließen und wieder zurück zur Basis - der Empathie - zu finden, führe ich ein Zitat Golemans an: *„An der Fürsorglichkeit einer Person kann man ihre Fähigkeit zum Mitgefühl ablesen.“* (2006, S. 154)

Hinsch und Wittmann (2003) meinen, dass es kein perfektes Verhalten gäbe, da man sich nie im Vorhinein über die Konsequenzen bewusst sein kann. Ein Verhalten kann lediglich zu einem bestimmten Zeitpunkt ‚wahrscheinlich passender‘ sein als ein anderes. Im besten Fall verfügt man über die Fähigkeit, eine Situation richtig zu analysieren (vgl. S. 169).

Die Autoren verweisen auf den Kernpunkt sozialer Kompetenzen, den ich bereits in der Einleitung angesprochen habe: Kinder sollen Erfahrungen machen – in diesem Fall im Theater – die eine Entwicklung und Förderung dieses Gespürs für den Moment mit sich bringen.

3.8 Relevanz sozialer Kompetenzen im alltäglichen Leben

Soziale Kompetenzen sind in vielen Lebensbereichen von großer Bedeutung. Das bestätigen unter anderem Faix und Laier (1991) und Thorndike (o.J., zit. n. Goleman 2006, S. 132), der den Begriff prägte. Diese Fähigkeiten werden oft als ‚Schlüsselqualifikationen‘ (Walter 2004, Hinsch/Wittmann 2003) für ein erfolgreiches Berufs- sowie Privatleben bezeichnet.

Heute sind Qualifikationen gefragt, die außerhalb von fachlichem Wissen liegen – denn *„nur Persönlichkeiten können etwas bewegen“* (vgl. Donnert 1999, S. 11). Fähigkeiten, die eine sozial kompetente Persönlichkeit beschreiben, sind: *„gesundes Selbstbewusstsein, Motivations- und Überzeugungskraft, Kritikfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Entscheidungsfreude, Durchsetzungsvermögen und Lernbereitschaft.“* (Donnert 1999, S. 11)

Die sozialen Fähigkeiten eines Menschen stehen immer in Zusammenhang mit seiner Persönlichkeit. Im Beruf wie im privaten Leben ist es notwendig, das Gegenüber so zu akzeptieren, wie es ist: *„(...) mit allen Stärken und Schwächen, allen individuellen Besonderheiten.“* (Thorndike o.J., zit. n. Goleman 2006, S. 132)

3.8.1 Berufsleben

Besonders in den letzten Jahren haben sich die Anforderungen an die einzelnen Berufe und somit an die Arbeitnehmer deutlich verändert. Der Grund liegt zum Teil in der Änderung von berufsrelevanten Wertevorstellungen (vgl. Schuler/Barthelme in ebd., S. 78).

Fachwissen alleine reicht nicht mehr aus, um im Berufsleben erfolgreich sein zu können (vgl. Donnert 1999, S. 11), es steigen die Anforderungen an persönlichen Fähigkeiten.

Verschiedene Arten von ‚skills‘ – einer Kombination von Fertigkeiten, die einen Menschen dazu befähigen eine Aufgabe zu lösen (vgl. Hinsch/Pfingsten 2002, S. 16) – verschieben sich: „soft skills“ – menschliche, emotionale und soziale Fertigkeiten, ergänzen die „hard skills“ – die messbaren fachlichen Qualifikationen (vgl. Rohlfs et al. 2008, S. 12, 37).

Arbeiten im Team, ist produktiver (vgl. Faix/Laier 1991, S. 28) - die Leistungsbereitschaft des Einzelnen steigt durch den gemeinschaftlichen Rückhalt (vgl. ebd., S. 24). Nach Kanning (2005) hat ein zufriedener Mitarbeiter mit positiven kollegialen Kontakten gute Aussichten, diese Energie in das Privatleben zu übertragen (vgl. S. 22).

Wie wichtig Emotionen für das Berufsleben sind, unterstreicht folgende Aussage:

„Wenn Du ein Schiff bauen willst, so trommle nicht Männer zusammen, um Holz zu beschaffen, Werkzeuge vorzubereiten, Aufgaben zu vergeben und die Arbeit einzuteilen, sondern lehre die Männer die Sehnsucht nach dem weiten Meer.“ (Donnert 1999, S. 37)

3.8.2 Privatleben

Im Aufeinandertreffen von und im Auseinandersetzen mit unterschiedlichen Persönlichkeiten entstehen alltägliche Reibereien. Wichtig ist, dass wir uns unsere Bedürfnisse und Wünsche mitteilen, sie gegenseitig berücksichtigen und akzeptieren. Indem wir dazu fähig sind, Kompromisse einzugehen, wird die Gestaltung unserer Beziehungen wesentlich vereinfacht (vgl. Donnert 1999, S. 12).

Die Zahl an sozialen und gesundheitlichen Problemfeldern unserer Gesellschaft steigt stetig (vgl. Hinsch/Wittmann 2003, S. 55). Viele Menschen haben Probleme damit, zwischenmenschliche Konflikte aufzufangen, zu bearbeiten oder zu lösen.

Diese sind gefährdet, psychische Krankheiten, wie beispielsweise Depressionen, zu entwickeln (vgl. Goleman 2006, S. 143). Sozial kompetentes Verhalten kann dieser Entwicklung entgegenwirken.

Gerade für junge Menschen ist die Ausbildung sozialer Fähigkeiten sehr wichtig, da sie *„den Herausforderungen, mit denen sie sich heute konfrontiert sehen, positiv begegnen und mit widersprüchlichen Erwartungen umgehen können“* (Rohlf's et al. 2008, S. 65).

„Kontakt- und Rapportfähigkeit, Kommunikationsvermögen und Empathie“ sind die bedeutenden sozialen Fähigkeiten, die jeder Mensch mitbringen sollte (vgl. Retter 2002, S. 233). Es sind die unausgesprochenen Regeln, die wichtig sind, besonders wenn wir mit Menschen zu tun haben, die mit anderen Werten und Normen aufgewachsen sind als wir (vgl. Goleman 2006, S. 143).

Nach Faix und Laier (1991) stellt soziales Handeln einen *„(...) Erfolgsfaktor für den einzelnen und für das Miteinander in der Familie, im Unternehmen und in der Gesellschaft“* (S. 61) dar.

3.9 Soziale Inkompetenz

Durch die Anhäufung unterschiedlicher Erziehungsstrategien und -konzepte in den letzten Jahrzehnten strömen diverse Vorstellungen über richtiges und falsches Verhalten auf uns ein. Walter (2004) spricht von einer steigenden Unsicherheit, die aufgrund dieser verschiedensten Ansätze entsteht. Inkompetentes Verhalten kann ebenso gut vermittelt werden wie sozial kompetentes (vgl. www.verhaltenswissenschaft.de).

Gesellschaftlich-kulturelle Werte, die wir übernehmen, können unser Verhalten negativ mitbestimmen. Es kann vorkommen, dass gewisse Leitlinien, die als Kind Orientierung und Stütze boten, im Erwachsenenalter als destruktiv gelten (vgl. Faix/Laier 1991, S. 117).

Falsches Verhalten in sozialen Situationen kann verschiedene Ursachen haben, denken wir an die möglichen Fehler zurück, die während unserer Handlungen erfolgen können (Kapitel 3.3.4). Wenn der Handelnde beispielsweise nicht weiß, wie er mit einer bestimmten Situation umzugehen hat, kann er dadurch überfordert sein.

Weiters kann eine „*ungünstige kognitive Verarbeitung*“ passieren, indem jemand die Situation falsch wahrnimmt und dazu unpassende Interpretationen anstellt (vgl. Hinsch/Pfingsten 2002, S. 17-20).

Eine „*ungünstige emotionale Verarbeitung*“, ein „*ungünstiges motorisches Verhalten*“ sowie eventuell „*ungünstige Verhaltenskonsequenzen*“, können zudem mitentscheidend für das Ergebnis zwischenmenschlicher Interaktion sein (vgl. ebd., S. 35, 38, 44).

3.10 Entwicklung sozialer Fähigkeiten

Wir haben erfahren, wie wichtig soziale Kompetenzen im täglichen Leben sind. Im weiteren Verlauf stellt sich die Frage, wie der Mensch zu solchen Fähigkeiten kommt. Grundlegend dafür, und in Bezug zu dieser Arbeit mit dem Schwerpunkt Kinder, wird im folgenden Kapitel darauf eingegangen, wie sich das Kind in seiner sozialen Welt entwickelt.

3.10.1 Die Soziale Entwicklung des Kindes

Man geht davon aus, dass ein sich entwickelndes Kind ständig neue, bessere und erfolgsversprechendere Formen des Handelns übernimmt, bzw. die alten durch solche ersetzt und sich fortlaufend an die Umwelt anpasst (vgl. Damon 1984, S. 22). Sein soziales Denken entwickelt es in der Spanne zwischen Kindsein und Adoleszenz. Diese Entwicklung ist vorhersagbar und altersabhängig (vgl. ebd., S. 285).

Zu lernen, wie andere fühlen – empathisch zu sein – ist ein bedeutender Punkt in der kindlichen Entwicklung (vgl. Lewis 1998, zit. n. Petermann/Wiedebusch 2003, S. 11).

Besonders in den ersten sechs Jahren finden essentielle Fortschritte im Sozialverhalten statt, indem Kinder Emotionen und den Umgang damit kennen lernen (vgl. Petermann/Wiedebusch 2003., S. 27). Wenn sie Gefühle wie „*Stolz, Scham, Schuld, Neid oder Verlegenheit*“ wahrnehmen, erkennen sie zugleich soziale Regeln (vgl.ebd., S. 32).

„Augenblicke, die sich in der Kindheit ständig wiederholen, werden zu automatischen Bahnen im Gehirn, wie Milton Eriksons Spuren im Schnee.“ (Goleman 2006, S. 237)

Erikson (1970) beschreibt diesen Prozess als Entwicklung der „*sozialen Identität*“, wobei das Kind auf jede gesellschaftliche Anforderung reagieren muss und sich stufenweise weiterbewegt, um seine Identität aufzubauen (zit. n. ebd., S. 295).

Wut, Trauer und Freude sind Emotionen, die das Kind schon bei der Geburt bzw. kurz darauf lernt. Mit etwa vierzehn Monaten erkennt sich das kleine Wesen selbst im Spiegel und entdeckt das eigene Ich. Ab etwa zwei Jahren beginnen erste Überlegungen darüber, was andere über einen denken. In dieser Verlegenheit zeigen Kinder emotionale Reaktionen auf das Gegenüber, die soziale Fähigkeiten darstellen (vgl. ebd., S. 201).

Mit etwa zwei Jahren entstehen erste einfühlende Emotionen des Kindes. Die Fähigkeit der emotionalen Perspektivenübernahme bildet sich bis zum vierten Lebensjahr aus (vgl. Petermann/Wiedebusch 2003, S. 34).

Wenn Kinder dann zwischen sich und anderen eine Unterscheidung treffen können, verstehen sie, dass es unterschiedliche Denk- und Sichtweisen gibt. Dies bildet die Grundlage zur ‚Empathie‘, welche die Basis für ein erfolgreiches Interagieren darstellt (vgl. Goleman 2006, S. 208).

Kinder erkennen mit zunehmendem Alter eigene Emotionen sowie die der anderen und können sie unterscheiden. Sie beziehen sie auf Situationen, erkennen Ursachen und können sie verbalisieren. Kinder lernen dadurch, wie sie damit umgehen können und kennen die sozialen Regeln des Ausdrucks von Gefühlen (vgl. Denham 1998, zit. n. ebd., S. 43).

Mit etwa 10–12 Jahren verfügen Kinder über ein „*bemerkenswert differenziertes Denken über soziale Beziehungen und Regeln in ihrer Welt*“ (Damon 1984, S. 290). Sie weisen Fähigkeiten auf, durch die sie die meisten sozialen Konflikte gut lösen bzw. beständig und flexibel darauf reagieren können (vgl. ebd.).

All das, was ein Kind in frühen Jahren lernt, stellen die Basis für eine weitere sozial kompetente Entwicklung dar (vgl. Goleman 2006, S. 208). Tatsache ist, dass es mehr als zwanzig Jahre braucht, um diese Prägungen zu erhalten (vgl. ebd., S. 228).

Wenn dem Kind soziale Kontakte und die damit einhergehenden Erfahrungen – ob negativ oder positiv – vorenthalten werden, so werden ihm grundlegende Entwicklungsmöglichkeiten unterschlagen (vgl. ebd., S. 254). Denn wenn das Kind lernt, wie man mit Konflikten umgeht, so verfügt es über eine ideale Basis, um als Erwachsener den alltäglichen Auseinandersetzungen *in* und *mit* seiner Umwelt gewachsen zu sein (vgl. ebd., S. 275).

3.10.2 Verhaltenskonzepte und Schemata

In jedem Bereich unseres Lebens – in Beruf, Schule, Familie, etc. – werden andere Verhaltensanforderungen an uns gestellt. Im Kontakt mit dem jeweiligen Feld lernen wir, welche praktischen und sozialen Erwartungen an uns gestellt werden (vgl. Rohlfs et al. 2008, S. 58).

Das Kind konstruiert sich seine Welt und agiert nach Handlungsmustern aufgrund dieser Erwartungen. Im Lauf seiner Entwicklung verändert es diese Muster, baut sie aus oder vervollständigt sie (vgl. Damon 1984, S. 40).

Diese Verhaltensmuster (auch Schemata genannt) können auch dysfunktional sein und lassen sich mit zunehmendem Alter bedeutend schwerer ablegen oder beeinflussen (vgl. Goleman 2006, S. 238). Aus diesem Grund kann die Reife des heranwachsenden Kindes dazu genutzt werden, entsprechende Maßnahmen zu ergreifen, um soziale Kompetenzen zu fördern.

Der eben erwähnte Begriff der Schemata kann synonym zum Verhaltensmuster gesehen werden und bezeichnet die Zusammenstellung einzelner Scripts. Schank & Abelson (1977) verstehen unter einem Script „*ein schematisiertes Drehbuch für Handlungsabläufe, die kulturell standardisiert sind*“ (zit. n. Oerter 1999, S. 69). Gemeint sind Tätigkeitsabläufe, die zur alltäglichen Routine beitragen wie beispielsweise Kochen, Duschen, etc., die zusammen ein „*Handlungsschema*“ darstellen. Die Übernahme dieser Scripts erfolgt zum überwiegenden Maße durch Beobachtung und Anleitung während der Kindheit (vgl. Oerter 1999, S. 69). Die Summe an festgelegten Vorgehensweisen ergibt das Schema, welches unser Tun und Denken leitet.

Ein emotionales Schema beinhaltet Informationen über bestimmte Gefühle, die aufgrund von Erfahrung und Wahrnehmung in einer Situation aufgetreten sind. Wenn Kinder mit neuen Gegebenheiten konfrontiert werden, greifen sie auf dieses Wissen zurück, um sich an diesen zu orientieren (vgl. Petermann/Wiedebusch 2003, S. 40).

Diese Muster helfen, Probleme und Konflikte besser meistern und gesellschaftliche Erwartungen leichter erfüllen zu können, da sie sich bereits bewährt haben (vgl. Rohlf et al. 2008, S. 59).

Jede Situation steht immer im Bezug zu einer vergangenen – die Erfahrung spielt immer mit. Diese Punkte erhalten im Rollenspiel große Bedeutung, da sie für die Entstehung des Spiels voraussetzen sind (vgl. Oerter 1999, S. 70). Im Kapitel ‚Erfahrung im Theater‘ (6.7.8.4) werde ich genauer darauf zurückkommen.

3.10.3 Erwerb sozialer Kompetenzen im Kindesalter

Im Jahr 2007 führte das Land Oberösterreich eine erstmalige Studie zur sozialen Kompetenzen durch. Mit dem Ziel der Förderung sozialer Fähigkeiten wurde zugleich eine Verbesserung der Selbstkompetenz ins Auge gefasst. Die Ergebnisse der Studie waren so positiv, dass das Bundesland bereits im Herbst desselben Jahres damit startete, das Lernziel ‚soziale Kompetenzen‘ als festen Bestandteil in das Bildungssystem einzugliedern. (vgl. Studie 2007, www.ooe2010.at).

Hier lässt sich erkennen, was Matson et al. (1995) festgestellt haben: die Entwicklung sozialer Kompetenzen ist von elementarer Bedeutung (zit. n. Hirsch/Pfingsten 2002, S. 79). Es gehört zu den Aufgaben unserer Gesellschaft, diese Qualifikationen zu fördern, zu vermitteln und weiterzuentwickeln, so Schmidt (zit. n. Seyfried 1995 im Vorwort).

Die Grundlegung und das Ausbauen sozialer Fähigkeiten stellen einen ständigen und lebenslangen Lernprozess dar (Miller 1986, zit. n. Rohlfs et al. 2008, S. 28) wobei verschiedene Einflussgrößen und Bildungsinstitutionen Auswirkungen darauf haben (vgl. Grunert 2005, S. 13). Soziale Kompetenzen sind abhängig von der jeweiligen Entwicklungsgeschichte des Einzelnen und nicht aus dem „Lehrbuch“ erlernbar. Der Kernpunkt der Entstehung liegt darin: Soziale Kompetenzen können nur im Umgang mit dem anderen gelernt werden (vgl. Schmidt, zit. n. Seyfried 1995 im Vorwort).

„Der Begriff soziale Kompetenz ist aus dieser Perspektive in ein Bedingungsgefüge eingebettet, das individuelle Voraussetzungen und Fähigkeiten umfasst, von den gesetzten Zielen der beteiligten Personen abhängt, ein Produkt interaktiv und situativ konstruierter Bedeutung der Beteiligten, besonders der Gleichaltrigen ist und durch die Rahmung des schulischen Settings eine eigene Dynamik erhält, die zugleich Grenzen der Einflussnahme markiert.“ (Rohlfs et al. 2008, S. 29)

Kindern sollten passende und umfangreiche Möglichkeiten geboten werden, vor allem Gleichaltrigengruppen, die förderlich dafür sind, emotionale und soziale Kompetenzen zu entwickeln (vgl. Rohlfs et al. 2008, S. 30).

Beginnend im Elternhaus, in der Schule, bei Freizeitangebote, Freunden, Verwandten, etc., später dann in der Partnerschaft, im Berufe, usw. – alle Begegnungen prägen unsere sozial kompetente Entwicklung (vgl. Faix/Laier 1991, S. 109).

Neben diesen natürlichen Faktoren, die im nächsten Kapitel bearbeitet werden, kann man auch zielgerichtet Einfluss auf das Verhalten nehmen. Dies erfolgt mit bewährten Konzepten und Trainings (vgl. Faix/Laier 1991, S. 9), auf die ich im Kapitel ‚zielorientierte Entwicklungsansätze‘ (3.10.5) eingehen werde.

3.10.4 Einfluss des pädagogischen Umfelds

Alle Personen wie Familienmitglieder, Freunde, Lehrer, etc., die in Kontakt mit dem Kind stehen, tragen zur Entwicklung seines Selbstwertgefühls bei (vgl. Goleman 2006, S. 233). Die Erlebnisse, die es mit den Menschen in seiner Umgebung macht, prägen sein Verhalten. Kinder lernen vor allem durch Nachahmung, wie man in einer Situation handelt. Sie beobachten die Verhaltensweisen anderer, orientieren sich danach und übernehmen diese (vgl. Mütter/Walter in Seyfried 1995, S. 75).

Es besteht jedoch die Gefahr, dass durch Beobachtung auch inkompetente Verhaltensweisen erworben werden können – beispielsweise indem Eltern unpassende Handlungsmethoden vorleben (vgl. Hirsch/Pfingsten 2002, S. 56, 57).

Das ‚Beobachtungslernen‘ sowie der Ansatz Banduras ‚Lernen durch Nachahmung‘ (vgl. Kanfer/Goldstein 1977, S. 559) könnte als Lernen im Rollenspiel umgelegt werden. Darauf werde ich in Kapitel 6.7.8.4 zurück kommen.

Das erste und bedeutendste Lernfeld für Kinder stellt die Familie dar.

„Das familiäre Umfeld bildet die Folie für die emotionale Wirklichkeit eines Kindes.“

(Goleman 2006, S. 256)

3.10.4.1 Einfluss der Familie

Die wichtigste Prägung sozialer Entwicklung übernimmt nach Friedlmeier (1999) die Familie, vor allem die Eltern-Kind-Interaktion (zit. n. Petermann/Wiedebusch 2003, S. 73).

Die Eltern haben einen positiven Einfluss darauf, indem sie für ein gutes Klima innerhalb der Familie Sorge tragen, über Gefühle offen sprechen und die Möglichkeit bieten, diese zum Ausdruck zu bringen (vgl. ebd.).

Die Familie soll Kindern vermitteln, dass es wichtig ist, sich die Gefühle der anderen zu vergegenwärtigen, sich in sie hineinzusetzen und sie zu verstehen. Elterliche Wärme stellt die Basis für ein sich sozial entwickelndes Kind dar (vgl. Petermann/Wiedebusch 2003, S. 77, 78).

Der *„Induktive Erziehungsstil“* beispielsweise, ist darauf ausgerichtet, den Bedürfnissen der anderen gegenüber Respekt zu zollen (vgl. ebd., S. 86). Dieses Konzept geht davon aus, dass Eltern ihre Kinder auffordern *„die Perspektive des anderen einzunehmen“*, und *„Verhaltensweisen, die anderen Personen schadet, zu unterlassen“* (vgl. ebd., S. 84).

Wie Eltern miteinander kommunizieren und mit ihren Kindern umgehen, ist sehr relevant, da sie die bedeutendsten Vorbilder darstellen. Wenn Mutter und Vater ihren Kindern aktiv zuhören, so lernen diese ebenfalls die Kunst des Zuhörens leichter und besser (vgl. Retter 2002, S. 243).

Auch Normen und Regeln werden zum größten Teil durch die Familie mitgegeben (vgl. Grunert 2005, S. 65). Was als peinlich empfunden wird, hängt davon ab, wie Familienmitglieder auf eventuelle Situationen reagieren und Kinder dies erleben.

Die Erfahrungen, die Kinder mit Geschwistern machen, bieten dieselben Lernmöglichkeiten wie beim Kontakt mit Spielkameraden und sind ein wichtiger Bestandteil sozialer Entwicklung (vgl. Rohlfs et al. 2008, S. 27). In Kapitel 6.2 wird auf die Auswirkungen von Gleichaltrigengruppen im Detail eingegangen.

„*Soziale, ökonomische, kulturelle und zeitliche Ressourcen*“ einer Familie bestimmen in hohem Maße die Entwicklung des Kindes mit. Es geht darum, inwieweit Eltern ihren Nachkömmlingen den Zugang zu anderen sozialen Netzwerke ermöglichen können, bzw. sie auf das Vorhandensein hinweisen (vgl. Grunert 2005, S. 78). „*Die Familie fungiert dabei als Ermöglichungs- und Vermittlungsinstanz (...)*“ (Chassé u. a. 2003, zit. n. ebd., S. 60) Da man sich die Familie, in die man hineingeboren wird, nicht aussuchen kann (vgl. ebd., S. 65), ist man auf die vorhandenen Entwicklungsmöglichkeiten angewiesen.

Wie ein Kind aufwächst – vor allem unter welchen familiären Verhältnissen - bestimmt weiter, welche auszubauenden Fähigkeiten es mit in die Schule nimmt (vgl. Rohlfs et al. 2008, S. 27).

3.10.4.2 Einfluss von Schule und Bildungseinrichtungen

Die Hauptaufgabe der Schule scheint darin zu liegen, fachliche Kompetenzen zu vermitteln. Man darf jedoch nicht darauf vergessen, dass gerade Schulen alle Voraussetzungen dafür erfüllen, soziale und emotionale Fähigkeiten zu fördern. Dort können Kinder lernen, die in der Familie erworbenen Verhaltensweisen neu auszuprobieren, zu ergänzen oder zu verändern (vgl. Strasser et al. 2001, S. 25).

Bereits im Kindergarten kann Verhalten gelenkt werden: „*Die Qualität der sozialpädagogischen Arbeit in den Kindertageseinrichtungen wird in der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder sichtbar, aber nicht unmittelbar in den schulischen Leistungen (...)*“ (Rohlfs et al. 2008, S. 135).

Vor allem bei jahrgangsgemischten Gruppen können bedeutende soziale Prägungen stattfinden, da Kinder vor allem voneinander lernen (vgl. ebd., S. 139).

Wenn junge Menschen in der Schule lernen, sich gegenseitig zuzuhören, aufzupassen, ausreden zu lassen – wenn dort eine „positive Gesprächsatmosphäre“ herrscht – so lernen sie richtig zu kommunizieren (vgl. Rohlfs et al. 2008, S. 27). Konflikte sollten erfolgreich bearbeitet, Grenzen eingehalten und andere nicht gekränkt werden. Wichtig ist, dass alle Mitglieder daran beteiligt sind und sich alle an die jeweiligen Regeln halten (vgl. ebd., S. 31).

„Zwar bietet die traditionelle Schule viele intellektuelle und soziale Anregungen. Gleichzeitig ist sie aber ein Verhaltensbereich, der nur wenige Verantwortungserlebnisse gestattet, wenige Solidaritätserfahrungen ermöglicht, eine starke individualistische Leistungsmoral forciert, überwiegend abstrakte Lernprozesse bevorzugt und zugleich einen hohen Grad an Fremdbestimmung aufrechterhält.“ (Baacke 1999, zit. n. Rohlfs et al. 2008, S. 55)

Deshalb sollte es im Aufgabenbereich der Schule liegen, Kinder bestmöglich individuell zu fördern, ihnen „Zeit und Ruhe zum Wachsen, Entwickeln, Austauschen, Erproben und Bewähren“ bieten. Sie sollen lernen können, wie man konstruktiv mit Konflikten umgeht und wie man eigene Ideen zum Ausdruck bringt (vgl. Rohlfs et al. 2008, S. 192).

Wenn diese Punkte beachtet werden, so können Kinder gut darauf vorbereitet werden, Verantwortung für die täglichen Herausforderungen zu übernehmen. Sich „einmischen, mitentscheiden, teilhaben, Rechenschaft geben – und dabei emotionale, soziale und kommunikative Fähigkeiten als lebendig und notwendig, kostbar und nützlich erfahren“ (ebd., S. 194, 195).

Die Schule kann als ein Ort des Lernens, der Erfahrung, der Wertevermittlung gesehen werden, wo Kinder und Jugendliche ihre Persönlichkeit erweitern, sodass sie fähig sind, im Leben gut zurechtzukommen (vgl. ebd., S. 206).

3.10.4.3 Einfluss des sozialen Umfelds

Die soziale Welt um uns herum prägt uns in vielfältiger Weise. Wir handeln und denken nach Normen, Regeln, Gesetzen und Rollen, meist ohne, dass wir dies bewusst wahrnehmen. Unser Tun und unsere Persönlichkeit sind Ergebnisse aus Erfahrungen in und mit unserer Gesellschaft (vgl. Faix/Laier 1991, S. 64).

Es ist ein Wechselspiel, wenn wir daran denken, welchen immensen Einfluss die Kultur auf uns, aber ebenso umgekehrt, wir auf sie haben. *„Kultur ist somit Ausdruck und Bedingungsstruktur für das menschliche Verhalten“* (ebd.).

In vielen Bereichen unseres Umfelds – besonders in außerschulischen Einrichtungen, wie Freizeitorganisationen – können wir soziale Fähigkeiten erwerben (vgl. Grunert 2005, S. 13).

Der Grund dafür kann sein, dass dort der Spaß im Vordergrund steht. Beim Kindertheater beispielsweise steht nicht Lernen, wie z.B. in der Schule, im Vordergrund. Dort können durch die zwischenmenschlichen Kontakte und den Prozess des Spielens soziale Fähigkeiten entwickelt werden.

Das Theater als Freizeitort und die Auswirkungen von Freizeit- und Kulturangeboten wird in Kapitel (6.1) im Detail bearbeitet.

Im Folgenden werde ich auf Konzepte und Trainings sowie deren Wirkung eingehen, welche die Entwicklung sozialer Kompetenzen zum Ziel haben.

„Man kann niemandem etwas lehren,
man kann ihm nur helfen,
es in sich selbst zu entdecken.“
(Galileo Galilei)

3.10.5 Zielorientierte Entwicklungsansätze zum Erwerb sozialer Kompetenzen

Zielgerichtetes Vorgehen meint, dass man vorbeugen, nachholen oder etwas verhindern möchte. Aufgrund der hohen gesellschaftlichen Bedeutung emotionaler sowie sozialer Fähigkeiten können zielorientierte Maßnahmen zu deren Förderung angewandt werden (vgl. Petermann/Wiedebusch 2003, S. 172).

3.10.5.1 Konzepte und Training

Konzepte zum Erlernen sozialer Kompetenzen basieren laut Burow (1987) auf der Grundannahme, dass diese *„lern- und trainierbare Verhaltensfertigkeiten“* sind (zit. n. Hinsch/Pfingsten 2002, S. 10). Da von einem gesellschaftlichen Trend gesprochen werden kann, lässt sich die steigende Anzahl von Trainingskonzepten sozialer Fähigkeiten nachvollziehen.

Kanning (2005) bringt in seinem Buch unterschiedliche Beispiele wie *„Rhetorik-, Interview- und Interkulturelle Kompetenztrainings“* (S. 68). Diese werden vor allem im wirtschaftswissenschaftlichen Bereich eingesetzt.

„Ziel all dieser Trainings ist es, die individuelle Fähigkeit von differenzierter Situationswahrnehmung und kognitiver Erfassung von Verhaltensweisen und -rückwirkungen zu erhöhen“ (Gallenmüller 1993, zit. n. Schuler/Barthelme in ebd., S. 109).

Durch die Förderung neuer Verhaltensweisen kann dysfunktionales Handeln ersetzt werden (vgl. Goldsmith/McFall 1975, zit. n. Hinsch/Pfingsten 2002, S. 67). Die Erfolge sind nach Seyfried, nicht zu verleugnen (vgl. 1995, S. 9).

Einige Trainingsmethoden bauen auf dem Modell der Selbstregulation Kanfers (1977) auf, welches durch Bewusstmachung von Handlungen Selbstbeobachtung, -bewertung sowie -verstärkung fördert. Indem man sein eigenes Verhalten beobachtet, kann man dieses vergleichen und bewerten und im Anschluss daran – je nach Erfolg – verstärken oder ablegen. Dadurch können soziale Kompetenzen enorm verbessert werden. (vgl. Hinsch/Pfingsten 2002, S. 74, 75).

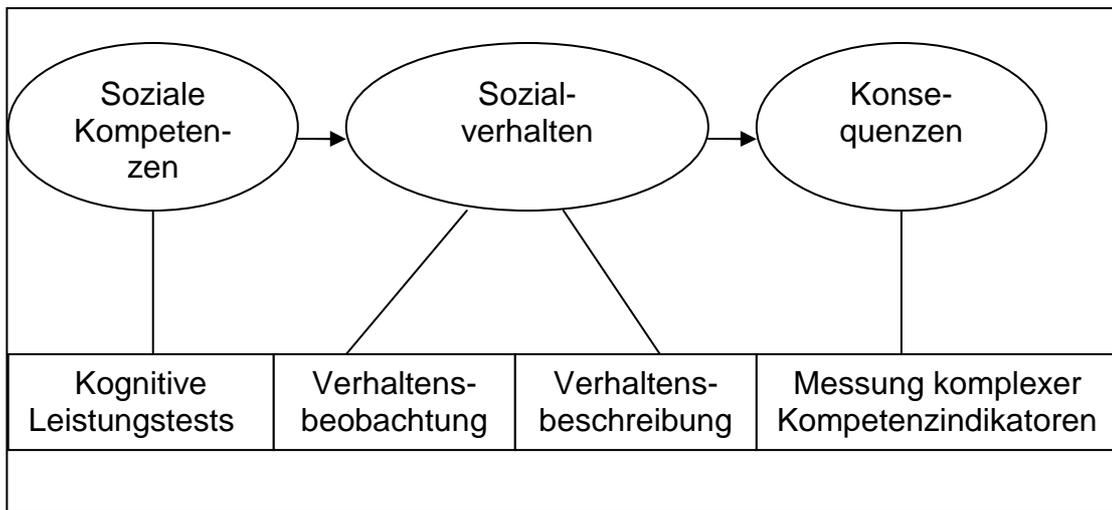
Ein bekanntes Konzept ist das Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK), welches ich aufgrund seiner Nähe zum Thema in Kapitel 5.2.3.2 in Zusammenhang mit dem Rollenspiel bearbeiten werde.

*„Der Mensch ist nicht begabt – er wird begabt,
und er wird umso erfolgreicher begabt, umso günstiger und rechtzeitiger
die Anregungen zur Weckung und Förderung der Lernfähigkeit
einsetzen und je sinnvoller und individualisierter sie
durch die Schulzeit fortgesetzt werden:
fördern – statt auslesen, begaben – statt entmutigen“
(Eigen o.J., zit. n. Faix/Laier 1991, S. 56).*

3.11 Messung sozialer Kompetenzen

Soziale Kompetenzen zu messen wird dadurch erschwert, „dass es für soziales Handeln keine objektiven Kriterien gibt“ (Seyfried 1995, S. 137). Zudem besteht kein ‚Konstrukt‘ dieser Kompetenzen, wodurch sich nur spezielle Fähigkeiten einzeln überprüfen lassen (vgl. Schmidt in ebd., S. 135). Soziale Kompetenzen stellen sich in Niveaus und Stufen dar (vgl. Rohlfs et al. 2008, S. 41) – wir erinnern uns zurück, dass passendes soziales Verhalten durch ein Gespür für die jeweilige Situation erfolgt.

Kanning (2005) gibt einen Überblick über die diagnostischen Methoden zur Messung sozialer Kompetenzen:



„Diagnostische Methoden im Überblick“ (Kanning 2005, S. 47)

3.11.1 Kognitive Leistungstests

Kognitive Leistungstests zur Messung sozialer Kompetenzen beinhalten unterschiedliche Fragen mit jeweils mehreren Antwortmöglichkeiten, die mit Hilfe eines Computers ausgewertet werden (vgl. Kanning 2005, S. 48). In diesen Persönlichkeitstests werden die Probanden aufgefordert, sich und ihr Verhalten selbst einzuschätzen.

Ein Beispiel dafür ist der Test Gangnus (1980), der durch 14 Fragen an Jugendliche deren Sozialkompetenz überprüfen möchte (vgl. Schmidt in Seyfried 1995, S. 123).

3.11.2 Verhaltensbeobachtung

Die Beobachtung des Sozialverhaltens kann ‚teilnehmend‘ oder ‚nicht teilnehmend‘ sowie ‚offen‘ oder ‚verdeckt‘ erfolgen (vgl. Kanning 2005, S. 52). Diese Methode wird vor allem mithilfe von Rollenspielen, Gruppendiskussionen und Vorträgen durchgeführt (vgl. ebd., S. 54).

Die Beobachtung stellt einen Teil meines Forschungsvorgehens dar, welches in Kapitel 9.2 behandelt wird.

„Soziale Qualifikationen zu beurteilen heißt, Persönlichkeitsmerkmale zu erfassen, und stellt somit subjektive Faktoren in den Vordergrund“ (Seyfried 1995, S. 11). Es stellt sich die Frage, inwieweit die Urteilsbildung subjektiv durch den Beobachter beeinflusst wird. Um Verzerrungen zu vermeiden, sollte bei einer professionellen Beobachtung zuvor eine Schulung stattfinden (vgl. Kanning 2005, S. 53).

Subjektivität lässt sich niemals ganz vermeiden, so Seyfried, „denn Menschen werden immer von Menschen beurteilt“ und „Subjektivität ist somit generell unvermeidbar“ (1995, S. 143).

3.11.3 Verhaltensbeschreibung

Die Informationsbeschaffung über Sozialverhalten kann ‚mündlich‘ oder ‚schriftlich‘ durchgeführt werden, wobei sich hier strukturierte Interviews als am erfolgreichsten erwiesen haben (vgl. Kanning 2005, S. 57).

Goleman (2006) beschreibt einen bereits durchgeführten psychologischen Test zur Messung sozialer Intelligenz, bei dem es darum ging, schriftliche Aussagen darüber zu treffen, wie man in bestimmten Handlungsfeldern zurechtkommt.

In den Bereichen nonverbaler Kompetenzen, wie beispielsweise Intuition, Mitgefühl, etc. kam es jedoch zu Problemen. Da diese Fähigkeiten schneller sind „als der Geist imstande ist, Gedanken darüber zu formulieren“, konnten sie nicht gemessen werden (vgl. S. 497, 498).

Es gibt viele Möglichkeiten, soziale Kompetenzen zu erfassen, idealerweise bietet sich die Kombination mehrerer Varianten an. Es muss jedoch berücksichtigt werden, dass soziale Kompetenzen je nach Forschungsfeld eine andere Bedeutung haben (vgl. Kanning 2005, S. 61, 62).

3.11.4 Messung sozialer Kompetenzen bei Kindern

Da das Sozialverhalten von Kindern nicht mit dem der Erwachsenen gleichzusetzen ist, können kaum Vergleiche gezogen werden. Der Begriff Freundschaft etwa stellt im Erwachsenenalter eine intensive Beziehung zu einem Menschen dar, während er sich im Kindesalter hingegen bereits im Spielkontext finden lässt (vgl. Damon 1984, S. 58).

Damon (1984) berichtet von einer Studentin, die Kinder auf deren Reife bzw. Unreife in Bezug auf ihr soziales Handeln untersuchte. Sie ging davon aus, dass mit zunehmendem Alter der Kinder ein gewisser Fortschritt mit einhergehe, der Auswirkungen auf das zwischenmenschliche Verhalten habe. Dieser lasse sich je nach Alter und Entwicklungsstand als reif bzw. unreif einstufen (vgl. ebd., S. 29).

Der Autor ergänzt hierzu, dass es möglich ist, den sozialen Entwicklungsstand zu messen, indem man das Verhalten und Sprechen des Kindes in Relation zu dem eines anderen setzt (vgl. ebd., S. 48).

Die unterschiedlichen Erfahrungen, die das Kind in und mit seinem Umfeld macht, haben Einfluss auf sein soziales Verhalten.

Im nächsten Kapitel werde ich darauf eingehen, wie solche Veränderungen stattfinden. Dadurch kann nachvollzogen werden, wie Rollenspiele und andere Aspekte des Theaterspielens zur Entwicklung sozialer Kompetenzen beitragen.

„Fortschritt ist keine Lehre,
sondern eine Tätigkeit.“

(Feldenkrais o.J., zit. n. Schaller 2001, S. 73)

4 Lerntheoretische Grundlagen zur Veränderung von Verhalten

„Das Verständnis eines Systems ermöglicht manchmal erst dessen Veränderung.“ (Shantel/Shantel 1973, S. 106)

Die Aufgabe der Pädagogik sollte nicht darin liegen, Kindern Moral, Normen und Regeln zu vermitteln, ohne das Wissen, wie sie jene im Verhalten anwenden. Stattdessen sollte jungen Menschen gelehrt werden, Strategien zu entwickeln, sodass sie alltägliche zwischenmenschliche Begegnungen gut bewältigen (vgl. Steinert 1972, S. 122).

Jede Persönlichkeit zeigt in einer bestimmten Situation ein anderes Verhalten (vgl. ebd., S. 31), da die Gegebenheit stets eine individuelle Bedeutung für den Einzelnen hat (vgl. ebd., S. 33).

Kinder müssen verstehen, dass Verhalten aufgrund einer bestimmten Situation und Interpretation, also aufgrund mehrerer Ursachen passiert (vgl. Shantel/Shantel 1973, S. 27). „Nur durch Erziehung und Übung können Individuen zu einem besseren Verständnis gelangen, wie Situationen, andere Menschen und sie selbst adäquat zu handhaben sind.“ (Petzold 1972, S. 77)

Der Mensch hält meist an gewohntem Verhalten fest, sodass es ihm kaum möglich ist, neue Standpunkte und somit andere Lösungsvarianten zu entdecken (vgl. Shantel/Shantel 1973, S. 38). Je öfter und unbewusster bestimmte Handlungsstrategien angewandt werden, desto schwerer lassen sich diese verändern und beeinflussen (vgl. Steinert 1972, S. 97).

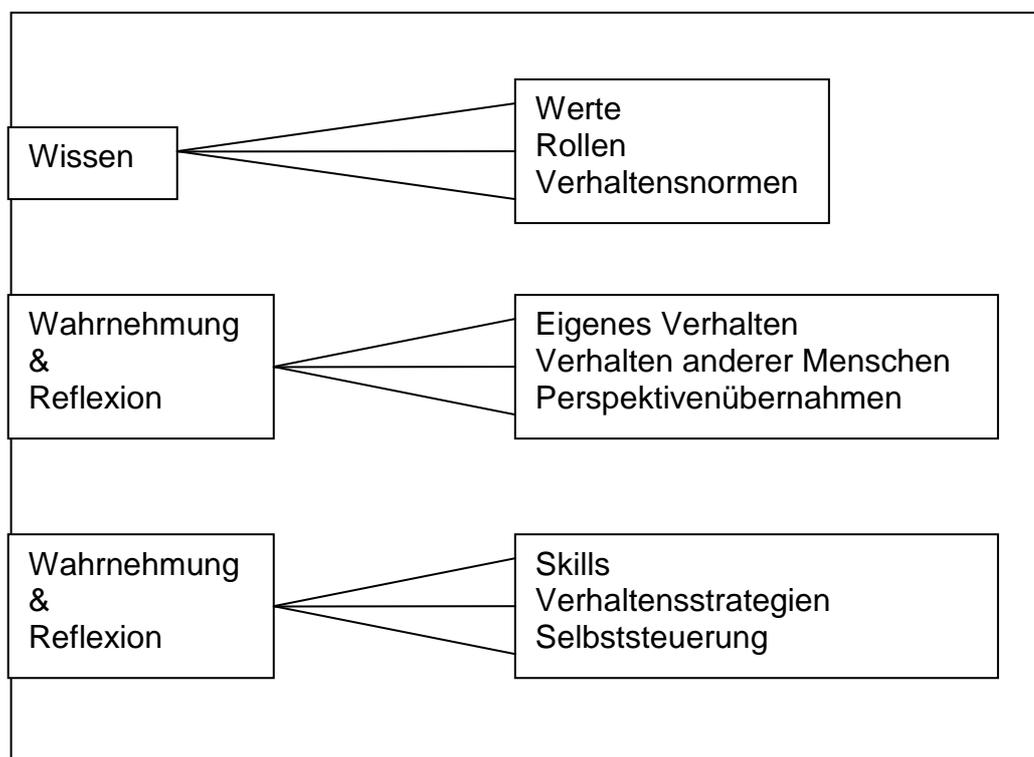
Das Ausprobieren neuen Verhaltens ist jedoch wichtig, um soziales Handeln entwickeln zu können (vgl. Shantel/Shantel 1973, S. 38).

Solche Prozesse können meist nicht im gewohnten Lernfeld, wie zum Beispiel in Schulen, stattfinden. Es braucht einen Spielraum, in dem die zu lösenden Probleme echt wirken (vgl. ebd., S. 39).

Im Training von Kompetenzen (GSK-Kapitel 5.2.3.2) beispielsweise, wird die Methode des Rollenspiels angewandt, um die jeweiligen Konsequenzen von Handlungen auszuprobieren (vgl. Hinsch/Pfingsten 2002, S. 26).

Dort können „*Wechselwirkungen menschlicher Beziehungen in Situationen, die der Wirklichkeit entsprechen, auf spontane Weise exploriert werden.*“ (vgl. Shantel/Shantel 1973, S. 40)

Kanning beschreibt die wichtigsten Elemente, um auf das Sozialverhalten Einfluss zu nehmen:



„*Ansatzpunkte zur Verbesserung sozial kompetenten Verhaltens*“

(Kanning 2005, S. 66)

Unsere Verhaltensmuster wurden lange geprägt und lassen sich daher nur schwer beeinflussen. Indem neue Schemata erlernt werden, können sich die gegen die alten durchsetzen (vgl. Hinsch/Wittmann, S. 6).

Der Schlüssel liegt darin, zu wagen, etwas Neues auszuprobieren. „*Fehler lassen sich nicht vermeiden, da es in sozialen Situationen nie absolute Sicherheit geben kann, welches Verhalten das jeweilige optimale ist.*“ (ebd., S. 4)

Das Kind sollte lernen, sein Denken zu beeinflussen und zu kontrollieren. Durch Veränderung eigener Wertmaßstäbe lernen Kinder, Distanz zu Normen und Regeln zu entwickeln und eigene Entscheidungen zu treffen (vgl. Shantel/Shantel 1973, S. 27).

Bei einer Untersuchung Piagets (1977) sollten Kinder Aufgaben erfüllen und zugleich darüber reden, was sie tun. Dabei begannen sie bei manchen Handlungen zu stutzen, dann darüber nachzudenken und kamen auf die Idee, andere Verhaltensweisen anzuwenden.

Der Wissenschaftler geht davon aus, dass sich, sobald wir uns über das bewusst werden, was wir nicht tun, eine ‚*Wahl*‘ zu Handeln entwickelt. Wenn wir wissen, was alles möglich ist, hat sich unser „*Bewusstsein des Wirklichen*“ entwickelt (zit. n. Donaldson 1982, S. 105, 106).

*„Lernen durch Erleben ist besser,
als hundertmal hören.“*

(Chinesisches Sprichwort)

4.1 Lernen durch Erfahren

Der Entwicklungspsychologe Carl R. Rogers (1976) ist zu der Überzeugung gelangt, dass Lernen durch Entdecken, Üben und Aneignen an der eigenen Person, das Verhalten bedeutend beeinflusst. Dies passiert durch die Kombination von direkter persönlicher Erfahrung und die damit einhergehende Einsicht (vgl. S. 271).

Weitere Erforschungen belegen, dass deutlich mehr gelernt wird, wenn der Gegenstand *„sinnlich-anschaulich“* erlebt wird (Düker/Tausch 1969, zit. n. Hartung 1977, S. 38). *„Unmittelbare Erfahrung kommt durch Erleben, mittelbare Erfahrung durch Lernen zustande.“* (Rellstab 1994, S. 38)

„Für jedes System im Gehirn gibt es eine Phase optimaler Prägsamkeit durch Erfahrung.“ (Goleman 2006, S. 236) Der Begriff der Erfahrung umschließt Erlebtes, Erinnertes, Gelerntes und Erlittenes, aber auch Geschichten, Märchen und Sagen. Alles zusammen vermischt und überlagert sich und ergibt unsere persönliche Erfahrung (vgl. Rellstab 1998, S. 59).

Mit dem Wissen, dass aus Erfahrung genährte Erinnerungen in uns abgespeichert sind, können wir unser Verhalten besser nachvollziehen und verstehen. Sowohl im wahren Leben als auch auf der Bühne bestimmen sie über unser Denken, Fühlen und Handeln (vgl. ebd., S. 61). Van Ments weist auf die besondere Bedeutung von Spielen und Simulationen hin: *„Ich höre etwas, und vergesse es; ich sehe etwas und erinnere mich daran; ich tue etwas und verstehe es.“* (1998, S. 12)

Krejci stellt fest, dass das *„Erkannte immer Spuren des Erkennenden in sich trägt.“* (in Bion 1990, S. 16) Dieser Punkt wird später im Kapitel der ‚Konstruktion von Wirklichkeiten‘ (6.7.8.1) behandelt werden.

*„Jedes wahre zweite Mal
ist die Befreiung vom ersten.“*

(Moreno 1923, zit. n. Petzold 1972, S. 11)

4.2 Lernen durch Wiederholung

Die grundlegende Theorie des Lernens basiert schon seit Thorndike (1932) auf dem Aspekt der Wiederholung. In der Wiederholung von Handlungsweisen und Situationen verfestigen sich Strategien zur Bewältigung von Alltagsanforderungen (Schmidtchen/Erb 1976, zit. n. Hartung 1977, S. 35).

„Begeben wir uns in die Situation hinein, ins ähnliche Erleben, in vergleichbare Situationen, ins gleiche Handeln und Bewegen, dann kann es sein, dass das eine und andere, auch tief Verborgenes, wieder hochkommt.“ (Rellstab 1994, S. 90)

Tägliche Wiederholungen werden mit dem Begriff der Rituale zusammengefasst, die eine Grundlage von Verhalten darstellen. *„Rituale sind festgelegte Formen sozialer Verhaltensweisen, die zu bestimmten Anlässen immer wieder und in gleicher Weise reproduziert werden.“* (Oerter 1999, S. 17)

Durch den organisierten Ablauf, die Geborgenheit und die Sicherheit, die Rituale mit sich bringen, kann Raum geschaffen werden, sich im Verhalten auszuprobieren (vgl. ebd., S. 18).

*„(...) modernes Bewusstsein
zieht eine Bewegung vom Schicksal
zur Wahl nach sich.“
(Bellebaum 1983, S. 120)*

4.3 Lernen durch gezielte Wahrnehmung

Wenn wir bewusst, also aufmerksam wahrnehmen, so erhalten wir einen umfangreichen Blick auf uns sowie die anderen. Dadurch können unterschiedliche Positionen sowie deren individuelle Interessen, Meinungen und Bedürfnissen besser erkannt werden. Mithilfe eines gesunden Maßes an Selbst- und Fremdkritik kann verstanden werden, wie Personen aufeinander wirken und dadurch ihr gegenseitiges Verhalten beeinflusst wird. (vgl. Seyfried 1995, S. 10). *„Der Vorgang der Veränderung ist das, was ins Bewusstsein gelangt, was bewusst ist. Wahrnehmen ist Veränderung, nicht das unmittelbare Aufnehmen von Reizen.“* (Rosenfield 1992, zit. n. Rellstab 1994, S. 47)

Wenn wir uns all die uns beeinflussenden Erfahrungen verdeutlichen, so können sie ausschlaggebend für einen Wandel sein, wenn wir dies wollen (vgl. Zimmer-Walbröhl 2002, S. 76). *„Bewusstsein, d.h. die dynamische Vereinheitlichung von Vergangenheit, Gegenwart und Ich, ist der höchste Ausdruck unserer Individualität.“* (Rosenfield 1992, zit. n. Rellstab 1994, S. 216)

Es sind die „Bewusst-Seins-Prozesse“, die ausschlaggebend dafür sind, sich und damit zugleich die Gesellschaft aktiv verändern zu können (vgl. Faix/Laier 1991, S. 16).

„Alle Formen der Wahrnehmung sind Formen des Erinnerns... Die Beziehung zwischen neuem und altem Wahrgenommenem führt zu erstem Heraufdämmern des Bewusstseins.“ (Rosenfield 1992, zit. n. Rellstab 1994, S. 62) Voraussetzung für sozial kompetentes Agieren ist ein *„differenziertes Wahrnehmen“* sowie ein *„gewisses Maß an Reflexion“* (Kanning 2005, S. 65).

*„Eine ausgebildete Persönlichkeit
ist wie ein roter Faden, der sich
durch alle Lebensbereiche zieht.
Nur derjenige kann selbstständig handeln,
der zu Selbsterkenntnis und Selbststeuerung fähig ist.“*
(Faix/Laier 1991, S. 65)

4.4 Verhaltensänderung durch Erkenntnis

„Das Bewusstsein seiner Lage [des Menschen, Anm. d. Autorin] ist doch wohl die Voraussetzung für Weiteres, nicht zuletzt für Veränderung!“
(Rellstab 1998, S. 24)

Individuelle Interpretationen haben Einfluss auf das Handeln – *„Verschiedene Emotionen haben verschiedene Verhaltenskonsequenzen“* (Hinsch/Wittmann 2003, S. 119). Da wir unser Handeln danach entscheiden, welche Gefühle sie in uns auslösen, kann eine effektive Verhaltensänderung nur im Bereich der kognitiven Bewertung stattfinden. Indem die individuellen Einstellungen und Werte überprüft und eventuell geändert werden, erhalten wir einen anderen Zugang zu Gegebenheiten. Dies kann neue Emotionen in uns auslösen, die uns dazu verleiten, anders zu handeln.

Wir haben somit die Möglichkeit, uns und unser Verhalten selbst zu beeinflussen. Durch bewusstes Wahrnehmen erkennen wir, wie automatische Abläufe durchbrochen werden können. (vgl. ebd., S. 34) Wir erhalten die Erkenntnis, die als elementarer Aspekt gesehen werden kann, um Verhalten zu ändern.

Gesellschaftliche Regeln sollten hinterfragt und bewusst danach gehandelt werden. Dadurch kann reflexartiges, voreiliges Agieren und ein eventuell dadurch begründeter Konflikt vermieden werden (vgl. Bellebaum 1983, S. 143).

Wenn der Mensch sein Erleben bewusst wahrnimmt und danach handelt, kann er sich je nach Situation individuell und konstruktiv verhalten (vgl. Rogers 1976, S. 112). Rogers bezeichnet diese Wachstum als „*innersten Kern der menschlichen Natur*“ die „*von Grund auf sozial, vorwärtsgerichtet, rational und realistisch*“ ist. (1976, S. 99, 100)

„*Alles ist gut..., alles. Der Mensch ist unglücklich, weil er nicht weiß, daß er glücklich ist. Nur deshalb. Das ist alles, alles! Wer das erkennt, der wird gleich glücklich sein, sofort, im selben Augenblick.*“ (Dostojewski o.J., zit. n. Zimmer-Walbröhl 2002, S. 87)

Diese lerntheoretischen Ansätze können im Sinne des WIBR-Modells – Wahrnehmen – Interpretieren – Bewertung – Reaktion, nach Streif et. al (1986) gesehen werden. Die Autoren gehen davon aus, dass nach einer Wahrnehmung der Gegebenheit die Interpretation im Sinne eines Verstehens und Begreifens folgt. Daraus ergibt sich eine Bewertung, die aufgrund unterschiedlichster Parameter wie Wertevorstellungen, Vorerwartungen, persönliche und vor allem zugängliche Fähigkeiten passiert. Die darauf folgende Reaktion wird dann durch unser Handeln bestimmt. (zit. n. Retter 2002, S. 243 - 245)

Dieser Prozess erhält im Theater eine besondere Bedeutung, indem Situationen auf der Bühne ebenso wahrgenommen – interpretiert – bewertet werden und darauf reagiert wird. In Kapitel 6.7.8 werde ich auf diesen Punkt zurückkommen.

4.5 Das Bewusstseinsmodell zur Entwicklung sozialer Kompetenzen

Faix und Laier stellen in ihrem Buch (1991) ein vierstufiges Modell der Bewusstwerdung zur Entwicklung sozialer Kompetenzen auf:

„Selbst-Bewußt-Sein als Mensch“

Der Mensch und sein Verhalten werden durch natürliche Triebe gesteuert und durch die Wertigkeiten seiner Umwelt geprägt. Er verfügt über individuelle Bedürfnisse, zu denen er selbstbewusst stehen soll (vgl. Faix/Laier 1991, S. 110).

„Verantwortungs-Bewußt-Sein“

Man handelt verantwortungsbewusst, indem die Auswirkungen des Handelns vorausschauend mit bedacht werden. Persönliche Ziele und deren Erreichung sollen in Abstimmung eigener Wertigkeiten mit denen der Gesellschaft erfolgen (vgl. ebd., S. 110, 111).

„Mündig-Sein“

Menschen handeln mündig, indem sie ihre *„Gedanken, Wünsche, Empfindungen und Einstellungen selbst-bewußt und ziel-strebig in die Welt einbringen“* (ebd., S. 110).

„Selbst-Wirklich-Werden“

Die handelnde Person steht im Einklang mit sich selbst, indem sie die eigenen Werte und Bedürfnisse sowie die der anderen im täglichen Handeln berücksichtigt (vgl. ebd., S. 111).

Wie Faix und Laier sehe ich die große Herausforderung des sozialen Menschen im Finden eines gesunden Mittelmaßes der eigenen Bedürfnisse und der Anforderungen der Umwelt. Um in jeder Situation nach diesem Schema handeln zu können, braucht es ein Bewusstsein über alternative Verhaltensmöglichkeiten, die den Handlungs- und Denkweisen verschiedenster Wirklichkeiten entspringen (vgl. Faix/Laier 1991, S. 121).

„Reflexionsfähigkeit und Selbstbestimmung sind die Grundlage jedes verantwortungsvollen Handelns in unserer modernen Gesellschaft.“ (Faix/Laier 1991, S. 123)

*"Neues entsteht nicht durch den Intellekt,
sondern den Spielinstinkt,
der aus innerer Notwendigkeit agiert.
Der kreative Geist spielt mit Objekten,
die er liebt."
(C.G. Jung)*

5 Zielgerichtete Rollenspiele

Rollenspielen werden dafür genützt, in einem geschützten Rahmen Alltagssituationen nachzuspielen. Im ‚Sich-Ausprobieren‘ wird das eigene Verhalten erprobt und bewusster erlebt, sodass neue Handlungsweisen entstehen können. Zudem bietet es die Möglichkeit in direkter Interaktion mit anderen, empathische Fähigkeiten auszubauen (vgl. Mangels in Seyfried 1995, S. 62, 63). Das Rollenspiel kann zur Verhaltensänderung beitragen, vor allem um neue soziale Muster zu erlernen, so Kanfer und Goldstein (vgl. 1977, S. 189).

Wir können erkennen, warum Rollenspiele Einfluss auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen haben können.

Aus diesem Grund werden im zielgerichteten Rollenspiel explizit Themen ausgewählt, die sich besonders gut dafür eignen, Verhaltensänderungen einzuleiten. Neue Muster werden so lange durchgespielt, bis sie übernommen werden (vgl. Mangels in Seyfried 1995, S. 62, 63).

In diesem Kapitel werde ich das Rollenspiel, das Entwicklung zum Ziel hat, ansprechen, welches sich dadurch vom Theaterspiel unterscheidet. Indem ich die verschiedenen Wirkungsweisen aufzeige, erfährt man die möglichen Veränderungen durch Rollenspiel.

„Grundvoraussetzung für das Rollenspiel ist die Rollenübernahme“ (Schaller 2001, S. 17) – die Beschreibung des Begriffes ‚Rolle‘ in der Gesellschaft und im Theater nehme ich im Folgenden vorweg.

5.1 Zum Begriff der ‚Rolle‘

„Jedes ‚Ich‘ setzt ein ‚Du‘ voraus – jede Rolle setzt andere, sie ergänzende Rollen voraus.“ (Schaller 2001, S. 60)

5.1.1 Der Rollenbegriff in der Gesellschaft

„Alle Menschen spielen mit, alle spielen ihre Rolle.“ (Rellstab 1994, S. 17)

Denken wir an die verschiedenen Bereiche unseres Alltags, ob Schule, Beruf, Familie, Freunde, etc. – in jedem unterschiedlichen Feld nehmen wir eine andere Rolle ein.

Wir sprechen davon, dass wir eine Rolle spielen, die von der unseres Gegenübers abhängig ist und vice versa (Goffman 1983, vgl. S. 3).

Jeder Mensch hat mehrere Gesichter und nimmt die Rolle(n) ein, die die Umwelt von ihm erwartet (vgl. Faix/Laier 1991, S. 65). Es gibt Rollen, die uns aufgrund unserer Position auferlegt sind, aber auch welche, die wir gern einnehmen und deren Erwartungen wir erfüllen möchten (vgl. Steinert 1972, S. 59).

Schützenberger unterscheidet zwischen physiologischen (Esser, Schläfer, Fußgänger), psychologischen, beruflichen und sozialen Rollen (vgl. 1976, S. 66, 67).

Indem Park (1950) sich an Goffmans These anschließt, jeder Mensch spiele immer und überall eine Rolle, weist er darauf hin, dass bereits der Ursprung des Wortes ‚Person‘ von ‚Maske‘ abstammt. Rollen charakterisieren unsere Persönlichkeit und dienen dazu, uns gegenseitig zu erkennen (vgl. Park, zit. n. Goffman 1983, S. 21).

„Wir kommen als Individuen zur Welt, bauen einen Charakter auf und werden Personen.“ (Park 1950, in ebd.)

Man unterscheidet zwischen Rollenüber- und Rolleneinnahme. Während die Rollenübernahme einen inneren Prozess der *„Rekonstruktion von Verhalten, Erleben und Erwartungen anderer, mit denen sich das Subjekt, real oder vorgestellt, in Interaktion befindet“*, beschreibt (Keller 1976, zit. n. Sader 1986, S. 14), so geht es bei der Rolleneinnahme um das tatsächliche Handeln (vgl. Sader 1986, S. 14).

„Rollen sind verschiedene Muster von Handlungsabläufen, die in einer sozialen Interaktion von den Partnern als organisiert und zielgerichtet wahrgenommen werden.“ (Schaller 2001, S. 55)

5.1.2 Einfluss der Rollen auf unser Verhalten

Im gesellschaftlichen Kontext verstehen wir die Rolle als eine längerfristige Bindung an bestimmte Verhaltensweisen, die individuelle Rechte und Pflichten mit sich bringt (vgl. Sader 1986, S. 14). *„Rolle’ ist hier ein Mittel, um Gruppennormen und soziale Erwartungen auszudrücken, die an ein Individuum oder eine Gruppe gestellt werden. ‚Rolle’ charakterisiert das soziale Verhalten von Personen.“* (Dahrendorf 1964, zit. n. van Ments 1998, S. 15)

Jede Rolle wird mit bestimmten Aktivitäten in Verbindung gebracht. Diese bestimmen nicht das gesamte Verhalten eines Individuums, sondern bezeichnen jene Handlungsweisen, die in Bezug zum jeweiligen Gegenüber passieren. Die Erwartungen an eine Rolle können auch als Normen beschrieben werden (vgl. Opp 1970, S. 127, 128).

„Rollen legen Handlungsweisen fest und integrieren diese zu relativ stabilen Verhaltensbündeln.“ (Seyfried 1995, S. 17) Diese Bündel an Verhaltenserwartungen sind die Grundlage sozialer Interaktion (vgl. Krappmann in Kochan 1972, S. 34), welche wiederum die Basis sozialen Handelns darstellt (vgl. Kapitel 3.5).

Wenn man das Verhalten einer Person untersuchen will, so muss man die individuelle Interpretation seiner Rolle miteinbeziehen (vgl. Shantel/Shantel 1973, S. 92).

Die Rollentheorie beschäftigt sich mit dieser Analyse. Sie untersucht wie Menschen untereinander reagieren und welche Forderungen sie aneinander stellen (vgl. ebd., S. 89). Diese Theorie besagt, dass Personen nur dann erfolgreich miteinander interagieren können, wenn sie in einer Situation alle Erwartungen der Beteiligten wahrnehmen, dementsprechend interpretieren und objektiv reagieren (vgl. Krappmann in Kochan 1972, S. 33).

Immer wieder werden wir gefordert, neue Rollen zu übernehmen. Die Nicht-Erfüllung von Rollenerwartungen bzw. ein Rollenverhalten zur falschen Zeit, kann zu Konflikten führen. Auch die Verfestigung bestimmter Verhaltensweisen einer Rolle können bedeutende Einschränkungen für die Person darstellen (vgl. Seyfried 1995, S. 17).

5.1.3 Der Begriff der Rollenflexibilität als Befreiung von Rollenstarre

„Rollenflexibilität“ ermöglicht dem Einzelnen, je nach Situation und Anforderung individuell reagieren zu können (Sarges 1990, zit. n. Schuler/Barthelme in Seyfried 1995, S. 86).

Gerade Kinder und Jugendliche sollen lernen, wie sie sich in ihren Rollen verhalten müssen und vor allem können. Je öfter sie das üben, desto besser können sie sich in ihren Rollen bewegen. Das Rollenspiel stellt einen solchen Proberaum dar. Im Ausprobieren können junge Menschen erfahren, wie sie in Situationen richtig reagieren (vgl. Shantel/Shantel 1973, S. 22, 23).

Wenn wir uns bewusst sind, welche Rolle wir, und vor allem warum wir sie spielen, so können wir reflektiert und angepasst handeln (vgl. Faix/Laier 1991, S. 66). Dadurch können wir gesunde zwischenmenschliche Beziehungen erhalten (vgl. ebd., S. 137).

„Wir haben uns die Gesellschaft als Inbegriff von Institutionen vorzustellen, in denen Stücke inszeniert und gespielt werden: als Theater.“ (Retter 2002, S. 35)

5.1.4 Zum Begriff der Rolle im Theater

*Die ganze Welt ist Bühne,
und alle Frau'n und Männer bloß Spieler.
Sie treten auf und gehen wieder ab.
Sein Leben lang spielt einer manche Rollen,
durch sieben Akte hin.*

(William Shakespeare, „Was ihr wollt“)

Der Philosoph Jean-Paul Sartre (o.J.) zieht Parallelen zum darstellenden Spiel, indem er den Begriff der Rolle als „eine Art Zeremonie, als ein Verhalten nach Drehbuch, bei dem wir den anderen als Es behandeln und auch von ihm so gesehen werden“ (zit. n. Goleman 2006, S. 172) definiert.

Der Begriff der ‚Rolle‘ stammt ursprünglich aus dem Bereich der Theaterwissenschaften. Das Wesentliche am Schauspielen lag darin, die einzelnen Rollen der Darsteller zu erkennen, um das Stückinhalt verstehen zu können (vgl. van Ments, 1998, S. 15).

Das Theater gilt als weit verbreitete Kultureinrichtung und trägt einen Teil gesellschaftlicher Themen mit, auf die es in künstlerischer Weise hinweist. Jeder Schauspieler stellt eine individuelle Person dar, indem er die Merkmale der jeweiligen Rolle übernimmt und auf der Bühne zum Ausdruck bringt. Die Informationen über das Verhalten dieser darzustellenden Person werden zum einen aus dem gesellschaftlichen Bild einer bestimmten Rolle, zum anderen aus eigenen Ideen darüber erhalten. (vgl. van Ments 1998, S. 17) Oerter sieht die Rolle als „Hochform der Umgestaltung des Selbst als Akteur“ (1999, S. 47).

Saders (1969) Merkmale des Rollenbegriffs einer „*theateranalogen Verwendung*“ lauten zusammengefasst:

Die Rolle im Theater ist ein vorgegebenes Verhaltensmuster, ein zusammenhängendes Ganzes, das entweder erlernt oder durch Erinnerung wiedergegeben werden kann. Es bestimmt das Verhalten nur vorübergehend, lässt sich wahlweise austauschen und entsteht durch den willentlichen Akt einer Rollenübernahme. Das Erleben als Anderer, als Handelnder in einer anderen Rolle, wird *neben* der eigenen Person wahrgenommen. (vgl. in Sader 1986, S. 15)

Die Rolle im Theater ist nicht mit der im realen Leben gleichzustellen, auch die Konsequenzen sind nicht dieselben. Zur Darstellung der Rolle in einer bestimmten Gegebenheit benötigt man jedoch die gleichen Techniken wie in einer „*realen sozialen Situation*“. Mithilfe von Mitteln aus dem ‚wahren‘ Leben wird auf der Bühne eine Situation dargestellt, die den Regeln des Alltags gerecht werden soll (vgl. Goffman 1983, S. 233).

5.2 Das Rollenspiel

Das Handeln und Verhalten in einer Rolle lässt sich als Rollenspiel verstehen, sobald „*jemand intentional und explizit (also thematisch) vor Zuschauern eine Handlungs- oder Verhaltenssequenz ausführt, die für ihn zu diesem Zeitpunkt einen als-ob-Charakter hat.*“ (Mann 1956, zit. n. Sader 1986, S. 15) Entscheidend sind die Handlung, das Ausführen der Aktion und das Verhalten in der Rolle. Die Imagination hingegen wird nicht als Rollenspiel verstanden (vgl. Sader 1986, S. 15).

„Rollenspiel ist die Bezeichnung für eine ganz bestimmte Art von Simulationsverfahren, und zwar für jene, durch die der Blick auf die Interaktion von Personen gerichtet wird. Es hebt die von verschiedenen Leuten, unter verschiedenen Umständen wahrgenommenen Funktionen hervor.“

(van Ments 1998, S. 13)

Im Rollenspiel können eine imaginäre, eine reale oder die eigene Person dargestellt werden. Die Situation kann bekannt oder neu, detailliert oder umrisshaft, kurz oder lang sein und entweder eine Interaktion von Person zu Person oder eine komplexere Gegebenheit darstellen (vgl. van Ments 1998, S. 12). Gegenstände des Spiels sind Verhaltensweisen, die der Spieler entweder noch nicht kennt oder bereits bekannte, die er in die Gegenwart holt (vgl. Bliesener 1994, S. 14).

Im Rollenspiel werden zu verschiedenen Zeiten, an unterschiedlichen Orten, wahre aber auch utopische Lebewesen dargestellt (vgl. Sader 1986, S. 18). *„Im Prinzip kann alles zum Stoff eines Rollenspiels werden.“* Denn *„alles, was Menschen tatsächlich tun und erleben können, können sie auch fiktiv realisieren, d.h. spielen.“* (Bliesener 1994, S. 13)

Die Grundlage des Rollenspiels liegt darin, ein Verhaltensmuster einer bestimmten Rolle zu übernehmen. Die Regeln des jeweiligen Schemas müssen im Spiel eingehalten werden (vgl. Oerter 1999, S. 99). *„Seine Aufgabe ist es, möglichst so zu fühlen, zu reagieren und sich zu verhalten, wie dies jemand in der bestimmten Situation tun würde.“* (van Ments 1998, S. 18)

Kinder ahmen im Rollenspiel andere Personen nach und treten mit ebensolchen Figuren in Interaktion. Inhalte dieser Rollen stammen meistens aus dem Umfeld der Kinder oder auch aus Medien wie Filme und Bücher. Die Alltagswirklichkeit wird mit Hilfe von Phantasie nachgestellt und es entsteht ein *„als-ob“* mit einer eigenen fiktiven Realität (vgl. Hartung 1977, S. 12).

Wenn sich Kinder mit Themen der Erwachsenen auseinandersetzen, so können sie sich in Bereichen üben, die ihnen die Realität noch nicht ermöglicht. Sie probieren Verhaltensweisen aus und speichern die damit einhergehenden Gefühle. Diese werden später ihr Handeln mit beeinflussen (vgl. Hartung 1977, S. 36). *„Rollenspiel ist das spontane Üben von Rollen zur Einübung des Verhaltens, das in bestimmten kulturellen Situationen erforderlich ist.“* (Shantel/Shantel 1973, S. 64)

5.2.1 Arten von Rollenspielen

Man unterscheidet zwischen angeleitetem und spontanem Rollenspiel. Der Unterschied liegt darin, dass bei Ersterem eine vorgegebene Rolle darstellt wird, bei Letzterem den Gefühlen freier Lauf im Ausdruck einer fiktiven Figur gelassen werden kann (vgl. Schaller 2001, S. 62).

a) Das angeleitete Rollenspiel

Beim angeleiteten Rollenspiel sind die Rolle, die Situation und die Handlung vorgegeben (vgl. Schaller 2001, S. 63). Es werden reale und fiktive soziale Beziehungen dargestellt, die durch einen pädagogischen Eingriff gekennzeichnet sind. Die Struktur wird somit von außen mitbestimmt (vgl. Richard in Kochan 1972, S. 57).

b) Das spontane Rollenspiel

Diese Art beschreibt eine individuelle Auswahl der Rolle, der Gegebenheiten und der Ausformulierung dieser beiden. Beim spontanen Rollenspiel ist eine möglichst breite und freie Gestaltung erwünscht (vgl. Schaller 2001, S. 63). Es kann eine passende Reaktion auf eine neue Situation oder eine neue Reaktion auf eine alte Situation erfolgen. Das spontane Rollenspiel eignet sich besonders, um neue Aktionsmuster kennen zu lernen (vgl. Moreno o.J., zit. n. Petzold 1972, S. 76).

5.2.2 Ziele von Rollenspielen

Das oberste Ziel des Rollenspiels kann darin liegen *„Einsicht und Einfühlung in andere Menschen zu fördern, Erspüren und Einüben eigener Möglichkeiten entwickeln oder Bewusstwerdung und Änderung eigener Gewohnheiten zu bewirken.“* (Bliesener 1994, S. 14)

Das Spielen mit Rollen kann als Selbsterfahrungsprozess gesehen werden, bei dem durch das Praktizieren unterschiedlicher Verhaltensweisen Übung, Bewusstwerdung und vor allem Einsicht erreicht wird (vgl. ebd.).

Weitere Ziele des Rollenspiels können sein, Kreativität, Spontaneität emotionale Intelligenz und Schlüsselqualifikationen zu erlernen (Schedler 2001, S. 190).

Im Allgemeinen unterscheidet man kognitive, affektive und psychosoziale Lernziele. Im Folgenden sind einige der von Schaller (2001) aufgelisteten Aspekte zusammengefasst:

- Kognitive Ziele beschreiben ein Wissen von unterschiedlichen Systemen, Werten, Regeln, Normen und das Erkennen und Lösen von Problemen, sowie das reflektierte Betrachten des Selbst.
- Affektive Ziele sind vor allem Empathie, Wahrnehmung und Differenzierung von Emotionen, das Ausbauen von Bewältigungsstrategien, Humor, Spontaneität, Kreativität, Toleranz und Förderung von Wohlbefinden.
- Psychosoziale Ziele stellen einen bewussten Umgang mit Rollen, Team- und Kooperationsfähigkeit, Training von Verhalten, Kommunikation und psychomotorische Fertigkeiten dar.

(vgl. Schaller 2001, S. 192)

Die drei wesentlichen Ziele eines angeleiteten Rollenspiels liegen nach Kosolapow (1974) darin, dass bestimmte soziale Rollen eingeübt sowie starre Fixierungen erkannt und verändert werden. Dadurch entwickeln sich Widerstandskräfte gegenüber gesellschaftlichen Vorgaben. Zudem werden verbale und nichtverbale Kompetenzen im Bereich zwischenmenschlicher Kommunikation auf kreativem Wege ausgebaut (zit. n. Hartung 1977, S. 16).

Das „*Aufbrechen starrer Rollenmuster*“ und eine „*Erweiterung des Rollenrepertoires*“ sind die wichtigsten Zielsetzungen, so Hartung (vgl. 1977, S. 19).

Verhalten in Rollenspielen austesten zu können, ist vor allem bei impulsiven Kindern von großer Bedeutung. Dadurch lernen sie, dass Konflikte auch verbal anstatt durch aggressive Handlungen ausgetragen werden können.

Ruhige, zurückhaltende Kinder haben die Möglichkeit, sich im Spiel zu beweisen bzw. sich anders als in ihrer ursprünglichen Rolle zu verhalten. Sie können dazu verleitet werden, aus sich heraus zu gehen und neue extrovertierte Aktionsmuster auszuprobieren. Zudem lernen sie, wie sie leichter Kontakte knüpfen können, indem sie erfahren, welches Verhalten beim anderen besser und auch schlechter ankommt. (vgl. Kirschner 2007, S. 1, 2)

Die erwarteten Auswirkungen beziehen sich fast ausschließlich auf das Rollenspiel als Lernspiel. Das heißt, man geht im Vorhinein davon aus, Veränderung zu bewirken. Dadurch entsteht der Begriff der ‚Zielsetzung‘, der hingegen so im Theaterspiel nicht gegeben ist.

Trotzdem lässt sich annehmen, dass die Wirkungen des Rollenspiels im Theater ähnlich oder vielleicht sogar dieselben sind. Diese Analyse folgt in Kapitel 6.7.

5.2.3 Einsatz von zielgerichteten Rollenspielen

Bliesener (1994) verweist auf die steigende gesellschaftliche Bedeutung des Rollenspiels, welches aufgrund seiner vielfältigen Einsatzmöglichkeiten in vielen Bereichen Anwendung findet. Er erkennt, dass sich das Rollenspiel, dessen Wirkung erstmals im Psychodrama erkannt wurde, bis heute zu einem „*universellen Instrument geplanten Lernens*“ entwickelt hat (vgl. S. 13).

Im Allgemeinen unterscheidet man zwischen der psychologischen und der pädagogischen Funktion des Rollenspiels. Im Psychodrama wird beispielsweise versucht, Konflikte des Teilnehmers aufzuarbeiten, um seelisches Wohlbefinden zu erlangen und psychische Krankheiten zu heilen.

Im pädagogischen Bereich wird das Rollenspiel dazu verwendet, Verhalten zu trainieren. Indem Anleitungen zu neuem Handeln gegeben werden, soll Sozialkompetenz gefördert werden (vgl. Schaller 2001, S. 62).

5.2.3.1 Rollenspiel in der Pädagogik

Das pädagogische Rollenspiel zielt darauf ab, zur Entwicklung und Förderung unterschiedlichster Fähigkeiten beizutragen. Im Unterricht findet es große Anwendung, da ‚Lernen durch Rollenspiel‘ zu einer etablierten pädagogischen Methode geworden ist (vgl. Kochan 1981, S. 7). Durch die Verknüpfung von Sachinhalten mit Aktionen können sich Kinder Tatbestände leichter merken, da sie sich als Erlebtes im Gehirn abspeichern (vgl. Schützenberger 1976, S. 73). Durch Rollenspiele werden neue Handlungen angeregt und angeleitet, sodass die Kinder Verhaltensweisen ausprobieren, einüben und übernehmen, ohne reale Konsequenzen daraus ziehen zu müssen (vgl. Hartung 1977, S. 35).

„Was und wie viel ein Schüler auch immer darüber liest, der einzige Erfolg versprechende Weg zur Entwicklung von entsprechenden Fähigkeiten führt über die Anwendung in tatsächlich zwischenmenschlichen Situationen.“ (van Ments 1998, S. 20)

Auch im außerschulischen Bereich gibt es viele Konzepte, um sozial kompetente Verhaltensweisen zu vermitteln (Kanning 2005, vgl. S. 72). *„In einer relativ angstfreien Atmosphäre kann das Verhalten des einzelnen in Rollenspielen systematisch analysiert und verbessert werden.“* (ebd., S. 73)

Besonders im *„Prozess der Verhaltensmodellierung“* (Kanning 2005) kann man die Wirkung von Rollenspielen gut erkennen. Richtiges oder falsches Verhalten wird vorgezeigt, danach wiederholt und gemeinsame reflektiert. Danach kann das Gelernte und Erfahrene in den Alltag übertragen werden (vgl. S. 76).

Der Nebeneffekt dieser Wiederholung von Verhaltensweisen und des darauf folgenden Feedbacks liegt in der Automatisierung sozialen Handelns (vgl. ebd., S. 81).

Da das Gruppentraining sozialer Kompetenzen in direktem Zusammenhang zum Arbeitsthema steht, möchte ich im Folgenden darauf eingehen.

5.2.3.2 Das Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK)

„Die ‚Schulung‘ zielt darauf ab, die durch die Kulturkonserven der Erziehung erstickte Spontaneität des Kindes wiederzugewinnen, die Möglichkeit, zu sein, der man ist, sein inneres Wesen zu finden, die Realität und die soziale Interaktion besser wahrzunehmen, kurz, mehr Freiheit zu erlangen.“ (Schützenberger 1976, S. 103)

Beim ‚Gruppentraining sozialer Kompetenzen‘ (Hinsch/Pfingsten 2002) werden Rollenspiele angewandt, um den Teilnehmern aufgrund des Prinzips ‚Lernen durch Erfahren‘ neue sozial kompetente Verhaltensweisen zu vermitteln (vgl. S. 68).

Als ein Teil von zahlreichen Vorgehensweisen des Trainings sehen sie das Rollenspiel *„als Verhaltensübung und Technik der Reizkonfrontation“* (vgl. Hinsch/Pfingsten 2002, S. 96). Während im geschützten Rahmen – also ohne reale Folgen – spielerisch neue Handlungsformen geübt werden können (Lazarus 1966, zit. n. ebd.), wird das Rollenspiel als Reizmittel für ängstliche Situationen des Teilnehmers genutzt. Dadurch können therapeutische Erfolge erzielt werden (vgl. Wlazo et al. 1992; Taylor 1996, zit. n. ebd., S. 102).

Diese Rollenspiele werden zu unterschiedlichen Themen wie beispielsweise Beziehung, Diskriminierung, etc. durchgeführt.

Ein Beispiel dafür:

„Situation: *Du kaufst eine Karte für das Theater. Als Du bezahlen willst, fällt Dir ein, dass Du als Schüler sicher einen ermäßigten Preis bekommst. Du verlangst eine verbilligte Karte.*

Instruktion: *Zeige Deinen Schülerschein vor und beharre auf einer ermäßigten Karte, selbst wenn es der Verkäuferin zu viel Arbeit ist, die Karte umzutauschen.“*

(Hinsch/Pfingsten 2002, S. 120)

Nach jedem Rollenspiel folgt ein Feedback (vgl. Hinsch/Pfingsten 2002, S. 186). Jede Szene sollte mindestens zwei Mal durchgespielt werden, daraufhin wieder rückgemeldet werden, um dann das ‚beste‘ Verhalten zu übernehmen (vgl. ebd., S. 188). Es können auch Erlebnisse aus der Vergangenheit durchgespielt werden, um näher an das alltägliche Verhalten der Teilnehmer zu gelangen (vgl. ebd., S. 264).

Das Training mit Kindern

Im einem durchgeführten Gruppentraining mit Kindern von 9-14 Jahren war die Zielsetzung, soziale Kompetenzen zu fördern. Durch ein ressourcenorientiertes Vorgehen war man darauf bedacht, neue Verhaltensmöglichkeiten zu aktivieren, anstatt gewohnte zu beseitigen. Im Durchspielen bekannter Situationen mit Erwachsenen und Kindern – wobei die Kinder die eigene Rolle, aber auch die des Gegenübers einnahmen – wollte man den zwischenmenschlichen Umgang schulen. (vgl. Hinsch/Pfingsten 2002, S. 265, 266)

Ein Beispiel dafür:

„Positive Gefühle mitteilen

Als du von der Schule nach Hause kommst, siehst du, dass Deine Mutter Dein Lieblingsessen gekocht hat.

Bedanke Dich bei deiner Mutter. Sage, dass du Dich freust und das Essen gut schmeckt.“

(Hinsch/Pfingsten 2002, S. 266)

Nach Bauer (1979) ist die Effektivität in Bezug auf das Neuerlernen von Verhalten und das erfolgreiche Übertragen auf die Umwelt gut belegt (zit. n. Hinsch/Pfingsten 2002, S. 103).

Auch Hinsch und Pfingsten konnten aufgrund von Beobachtungen erkennen, dass die spielerische Arbeit im GSK für das Fördern von Sozialverhalten wichtig ist. Viele Inhalte des Erlebten in der Gruppe wurden auf das Alltagsverhalten übertragen, Situationen konnten besser eingeschätzt und bewältigt werden, soziale Interaktion positiver gestaltet und Konflikte erkannt und begründet werden (vgl. 2002, S. 243).

5.2.3.3 Rollenspiel in der Psychologie

Mit Lazarus (1963) scheint zum ersten Mal öffentlich auf, welche Bedeutung das Rollenspiel für die Therapie hat. Einerseits um „*Verhaltensalternativen für bestimmte Situationen in einem Schonraum ohne ernsthafte Verhaltenskonsequenzen kennen zu lernen, zu erproben und einzuüben*“. Andererseits um jene „*Verhaltensweisen herauszuheben und damit leichter thematisierbar zu machen*“ (zit. n. Sader 1986, S. 42).

Veränderung durch Verhaltensübungen im therapeutischen Rollenspiel waren zu 86,5% gegeben, so Lazarus zu seinen Untersuchungen (1966, zit. n. Hartung 1977, S. 35).

Das bekannteste Therapiekonzept ist das Psychodrama nach Moreno. Aufgrund seiner Nähe zum Theater werde ich in Kapitel 6.7.7 darauf eingehen.

Beim psychologischen Rollenspiel führt ein geschulter Leiter den Prozess, beim pädagogischen wird in Richtung Veränderung gearbeitet (vgl. Schaller 2001, S. 62) – keines der beiden steht für die Vorgehensweise in meinem Arbeitsbeispiel.

Aus diesem Grund füge ich eine dritte Art von Rollenspiel hinzu: die des freien improvisierten Spielens im Theater.

Dieses Theaterspielen der Kinder soll weder explizit entwicklungsfördernd sein, noch soll es therapeutisch-selbsterfahrerisch wirken. Es fällt somit nicht in den Bereich des zielgerichteten Rollenspiels und erhält ein eigenes Kapitel (6.7) im Verlauf dieser Arbeit.

5.2.4 Lernen im Rollenspiel

Bevor ich auf die zahlreichen Lernmöglichkeiten des Rollenspiels eingehe, weise ich auf ein allgemeines Ziel des Rollenspiels hin. Um durch Spielen Veränderung zu schaffen, muss man davon ausgehen, dass sich das Gespielte auf die Alltagsrealität überträgt.

5.2.4.1 Transfer: Spiel – Realität

Das Wesentliche des Lernens im Rollenspiel ist die Übertragung der Erfahrungen auf die Alltagsrealität. Man geht davon aus, dass im ‚Selber-Tun‘ sich das Erlebte als Teil des Verhaltensrepertoires im Gedächtnis abspeichert (vgl. Schmitt in Kochan 1981, S. 83).

Laut Schmitt können die in der spielerischen Interaktion gemachten Handlungen und Einstellungen durchaus auf die Realität übertragen werden (vgl. in ebd.). Man darf jedoch nicht allgemein annehmen, dass alle spielerischen Aktionsübungen später direkt auf das Verhalten übertragen werden (vgl. Hartung 1977, S. 27).

Rollenspiel ist Fiktion – der Spieler kann sich angstfrei in seiner Rolle bewegen, alle seine Handlungen können wieder ungeschehen gemacht werden (vgl. ebd., S. 33) – das unterscheidet sich vom Agieren im realen Leben, da dieses unwiderrufliche Konsequenzen mit sich bringt.

Die im Rollenspiel gelernten Grundmuster können Teil sozialer Aktionen werden, sobald sie ähnliche Hinweisreize liefern wie die Spielsituation. Je ähnlicher die spielerische Situation mit der Realität ist, umso eher kann das Verhalten auf die Wirklichkeit übertragen werden.

Unrealistische Inhalte fördern die Entwicklung des Kindes, indem sie ein Ausagieren infantiler Phantasien ermöglichen (vgl. Hartung 1977, S. 43, 44).

Vorraussetzung zur Veränderung von Verhalten ist das Erfahren neuer Interaktionsprozesse (vgl. Krappmann in Kochan 1981, S. 36). Darauf basieren alle Versuche, mit Rollenspiel Handlungsmuster zu beeinflussen (vgl. ebd., S. 42). Der Transfer des Verhaltens im Rollenspiel auf die Realität lässt sich vor allem durch die Erfolge in der therapeutischen Praxis nachweisen (vgl. Hartung 1977, S. 44).

Von Harvey und Beverly wurde untersucht, inwieweit Rollenspiele Veränderungen der Persönlichkeit bewirken. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass diese Spiele Einfluss auf die Meinungen Einzelner haben können (vgl. Hartung 1977, S. 45, 46).

Ebenso Hartung berichtet von Veränderungen durch Rollenspielen. In ihrer Kindergruppe wurden nach dem Spielen die verbalen Konfliktlösungen den anfangs verbreiteten gewalttätigen Strategien vorgezogen (vgl. S. 40).

Rollenspiel stellt in Kombination mit anderen pädagogischen Mitteln ein erfolgreiches Konzept zur Entwicklung von Verhalten dar (vgl. Hartung 1977, S. 41). *„Die einfachste Methode, eine komplexe Verhaltensstrategie zu erlernen, besteht in der Einnahme der Rolle einer Person, die diese Verhaltensstrategie ausführt.“* (Fliegel 1981, zit. n. Sader 1986, S. 42)

Mehrere Autoren und Wissenschaftler (Hartung, Kochan, Shantel/Shantel) haben sich mit dem Thema des Rollenspiels und dessen Lern- und Wirkungsmöglichkeiten auseinandergesetzt. Sie sehen im Rollenspiel alle einheitlich einen Proberaum.

5.2.4.2 Rollenspiel – ein ‚Als-ob-Handeln‘ in einem Proberaum

Durch das Ausprobieren im Rollenspiel ist ein großes Maß an Sicherheit gegeben, da es sich beim Verhalten im Spiel nicht um das der eigenen Person handelt. Eine Reflexion des Handelns wird auf die Rolle bezogen und ein „Dumm-Dastehen“ vor der Gruppe ist somit ausgeschlossen (vgl. van Ments 1998, S. 21).

„Rollenspiel ist ein Verfahren, bei dem sich realitätswirksame Lernprozesse durch stellvertretendes Agieren in Als-ob-Situationen ereignen oder zumindest anbahnen sollen.“ (Kochan 1972, S. 18)

Man sieht im Rollenspiel eine Art Proberaum, da sich das Spielen beliebig unterbrechen, verändern und wiederholen lässt. *„Es trainiert soziales Handeln im Erfahrungsspielraum ohne den Ernstcharakter realer Situationen.“* (Bartnitzky in Kochan 1981, S. 100)

5.2.4.3 Aspekte des Lernens im Rollenspiel

Rollenspielen basiert auf dem Prinzip *„Learning by doing“*, also Lernen durch Handeln (vgl. Schaller 2001, S. 12). Zudem ermöglicht es *„entdeckendes Lernen“*, indem Problemlösungsmethoden ausprobiert werden und dies zur Einsicht führen kann (vgl. Shantel/Shantel 1973, S. 15).

Der Kernpunkt liegt darin, dass im Rollenspiel Fehler gemacht werden dürfen (vgl. ebd., S. 41). Durch Fehler kann man lernen – vor allem, impulsives Handeln zukünftig besser im Griff zu haben (vgl. ebd., S. 106).

Moreno geht in seiner Rollenspieltheorie von Folgendem aus: *„Rollenspiel kann als experimentelles Verhalten betrachtet werden, als eine Lernmethode, durch die das Spielen von Rollen angemessen ausgeführt werden kann.“* (zit. n. Petzold 1972, S. 64)

Van Ments sieht das Lernen durch Rollenspiel in zwei Dimensionen: Zum einen können ‚aus erster Hand‘, also teilnehmend, zum anderen ‚aus zweiter Hand‘, also beobachtend, Erfahrungen gesammelt werden. Die Inhalte können Fertigkeiten bzw. Techniken umfassen, aber auch zu Empfindungen führen, die eine Einstellungsänderung mit sich bringen können. (vgl. 1998, S. 12)

Im Folgenden möchte ich die Unterteilungskategorien Hartungs (vgl. 1977, S. 20, 51) der möglichen im Rollenspiel entstehenden Kompetenzen übernehmen und diese mit Thesen anderer Autoren verbinden:

a) *„Ausformung von Einstellungen und Verhaltensbereitschaften, Erweiterung des Verhaltensrepertoires“*

Rollen spielen meint zugleich erkennen. Der Teilnehmer muss die Situation und das Verhalten analysieren, um verstehen zu können, wie diese in Beziehung zueinander stehen. Dann kann er nachvollziehen, welchen Einfluss sein eigenes Verhalten auf das des Gegenübers hat. In diesem Prozess kann Empathie gefördert werden (vgl. Hartung 1977, S. 32).

Im Rollenspiel ist es Kindern möglich, ihr Verhalten mit anderen zu vergleichen. Sie entdecken verschiedene soziale und persönliche Wahlmöglichkeiten, dadurch erfahren sie, dass sie Entscheidungen treffen können (vgl. Shantel/Shantel 1973, S. 18). Wenn Kinder beginnen, Verhalten zu hinterfragen, entwickelt sich ihr eigenes Wertesystem, das ihr Handeln verändern kann (vgl. ebd., S. 64). Indem sie die *„Wertimplikationen unserer Kultur (samt deren Widersprüche) erfassen, können sie im Bewusstsein moralische Alternativen der Zukunft entgegensehen.“* (ebd., S. 33)

Das Rollenspiel ermöglicht einen Zugang und die Kontrolle zu unseren Gefühlen (vgl. van Ments, 1998, S. 18, 21). Nach Schützenberger (1976) dient es zur Bearbeitung vergangener, gegenwärtiger oder eventuell zukünftig auftretender zwischenmenschlicher – „*wirklicher oder fiktiver*“ – Konflikte. Durch eine wahrheitsgetreue Rollenübernahme in den jeweiligen Situationen kann es als Lernhilfe oder Trainingsmöglichkeit im Umgang mit Meinungsverschiedenheiten dienen (vgl. S. 61).

Im Versuch, mit Rollenspielen beispielsweise Einstellungen gegenüber Außenseitern, Gastarbeitern und Schwarzen zu ändern, konnten bedeutende Meinungsveränderungen festgestellt werden (vgl. Kochan 1981, S. 28).

b) „Erweiterung von Kenntnissen und Fähigkeiten“

Man geht davon aus, dass sich Kinder durch ‚Modelllernen‘ weiterentwickeln, indem sie das Verhalten anderer Personen (Modelle) beobachten und übernehmen.

Im Rollenspiel werden die Handlungen zudem nachgemacht und durchlebt. Daher kommt hier dem Modelllernen eine besondere Bedeutung zu (vgl. Hartung 1977, S. 28, 29). Durch diesen Prozess können soziale Fähigkeiten angeeignet werden. Die effektive Methode dieses Lernens ist mehrfach bestätigt worden (vgl. Kanfer/Goldstein 1977, S. 148, 171).

Im Rollenspiel können Situationen früher erlebt werden die Einfluss auf die spätere Entwicklung sozialer, operativer und kognitiver Fähigkeiten haben. Dies steigert die kommunikative und interaktionale Kompetenz, welche Voraussetzung für die Entstehung sozialer Kompetenzen sind (vgl. Hartung 1977, S. 50).

Kinder lernen im Spiel Figuren, Handlungen und Situationen kennen und erweitern dadurch ihr Verhaltens- und Rollenrepertoire. *Die Fähigkeit, kollektive Rollen zu spielen, ist wichtig für die Prägung und Anpassungsfähigkeit der Persönlichkeit.*“ (Moreno 1996, S. 371)

Umso mehr Konzepte sie greifbar haben, umso besser und flexibel können sie im Alltag reagieren und sich aus einer Rollenstarre befreien (Schmidtchen/Erb 1976, zit. n. Hartung 1977, S. 44).

„Auf diese Weise passiert Emanzipation, ein Stück Befreiung von überkommenen Mustern, starren Alltagsmasken und Alltagshaltungen.“ (Bibermann 2007, S. 25)

Kinder versetzen sich im Rollenspiel zwangsläufig in andere Positionen, erkennen deren Standpunkt und die Interaktion verbessert sich (vgl. Hartung 1977, S. 32).

Auf diesen Prozess – der mir als einer der bedeutendsten des Rollenspiels erscheint – werde ich im Kapitel ‚Rollentausches und soziale Perspektivenübernahme‘ (6.7.6) zurückkommen.

c) *„Psychische Entlastung, Aufbau des Selbstwertgefühls“*

Durch die Wiederholung von Situationen eröffnet das Rollenspiel die Möglichkeit, sich an Herausforderungen zu gewöhnen, und neue Verhaltensweisen und Strategien zu erproben, um den Schwierigkeiten des Alltags besser begegnen zu können (vgl. Schützenberger 1976, S. 90).

Im Auseinandersetzen mit Situationen, die neu sind oder auch Ängste auslösen, können wichtige Erfahrungen gemacht werden, die das Selbst stärken (vgl. Hartung 1977, S. 51). Indem man Zugang zu Gefühlen bekommt, die man im realen Leben nur selten bzw. nie erlebt, wird man im Spiel einen besseren Umgang mit den jeweiligen Situationen erhalten, man ist sozusagen *„schon geimpft und besser gewappnet“* (Rellstab, 1994, S. 25).

„Rollenspiele machen den Menschen wendiger und schlagfertiger.“ (Moreno 1996, S. 329)

d) „Beeinflussung des Gruppengefüges“

Im Rollenspiel können Lösungsvorschläge direkt von den Kindern in Bezug auf zwischenmenschliche Konflikte kommen (vgl. Shantel/Shantel 1973, S. 34). In Auseinandersetzung mit sozialen Problemen kann solidarisches Verhalten gelernt werden (vgl. Schmitt in Kochan 1981, S. 75).

Alle Lernprozesse, die im Rollenspiel und in der Gruppe passieren, haben Einfluss auf die Gruppendynamik und ebenso rückwirkend auf die Position des Einzelnen im Gefüge (vgl. Hartung 1977, S. 50, 51).

5.2.5 Zusammenfassend: Wie wirken Rollenspiele?

Da im Rollenspiel Einstellungen, Verhalten und Fähigkeiten zum Ausdruck kommen, bietet es einen Raum von „*emotionalem, sozialem, kognitivem und operativ praktischem Lernen*“ (Hartung 1977, S. 37, 38).

Das Rollenspiel bietet einen Freiraum, indem man sich ohne Angst vor Konsequenzen ausleben kann:

- Bei Konfliktsituationen lernt man zwischen eigenem und den Anteilen des anderen zu unterscheiden,
- man fördert Rollenflexibilität,
- Einfühlungsvermögen – also Empathie für die Probleme des Gegenübers und
- kann zuletzt, aus den durchgespielten Verhaltensweisen neue in sein Repertoire übernehmen.

(vgl. Brenner 1996, zit. n. Schaller 2001, S. 73)

Krappmann (1971) sieht im Rollenspiel die Möglichkeit, *Rollendistanz* zu erwerben, sodass Normen und Regeln bewusst reflektiert und dementsprechend gehandelt werden kann. Weiters entwickelt sich *Empathie* sowie *Ambiguitätstoleranz*, die den Menschen befähigt, mit den Erwartungen der Gesellschaft umgehen zu können.

Im Rollenspiel entsteht eine Identitätsdarstellung, die dem Spieler vermittelt, dass er ein eigenständiges Wesen und nicht lediglich einen Rollenträger darstellt (zit. n. Hartung 1977, S. 15, 16).

Da jedes Rollenspiel aufgrund seines spezifischen Einsatzes, Verlaufs und seinen individuellen Besonderheiten entsteht, können die möglichen Auswirkungen sehr weit reichend sein. Bliesener (1994) stellte eine Auflistung dar, die dies deutlich macht:

„Abbau von Hemmungen, Entwicklung von Selbstsicherheit, Verbesserung der Selbstwahrnehmung, Erwerb von Fertigkeiten zum Umgang mit schwierigen Menschen und schwierigen Situationen, Vergrößerung des Einfühlungs- oder des Durchsetzungsvermögens, Verbesserung der Reflexion und der Motivation, Erhöhung der kommunikativen Effizienz und vieles anderes mehr.“ (S. 13, 14)

Lernen durch Wiederholung und Erfahren, Erlangen von Bewusstsein und Erkenntnis – diese Ansätze wurden bereits in Kapitel 4 der ‚lerntheoretischen Grundlagen von Veränderung‘ angesprochen.

Somit kann Rollenspiel als ein Grundprinzip von Veränderung gesehen werden.

*„Fähigkeiten und Erfahrungen bewusst einzusetzen,
sich auch einmal von außen zu betrachten,
sich selbst aus der Vogelperspektive zu beobachten,
sich agieren zu sehen,
mit Humor zu den eigenen Schwächen zu stehen
und auch mal Fehler zuzugeben
kann neue Wege und Entscheidungsmöglichkeiten eröffnen.“*
(Zimmer-Walbröhl 2002, S. 91)

6 Theater und soziale Kompetenzen

Außer dem Rollenspiel können verschiedene andere Aspekte, Auswirkungen auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen haben. Diese werden im folgenden Kapitel behandelt, bevor ich auf die Wirkung des darstellenden Rollenspiels eingehe.

6.1 Theater als Freizeitort

Die Schule, der Kindergarten, die Familie etc. haben Einfluss auf die Entwicklung eines Kindes. Auch Freizeitangebote können einen pädagogischen Rahmen bieten, in dem sich ein junger Mensch weiterbildet.

Das Kinder- und Jugendtheater des Tiroler Theaterverbandes bietet jedes Jahr Kurse an, in denen Kinder ihre Freude und ihren Spaß am Theaterspielen ausleben können. Es geht nicht darum, ein bestimmtes Bildungsziel zu erreichen, sondern um das Mitwirken an einem Theaterstück. Die Entwicklung sozialer Kompetenzen tritt als Nebeneffekt ein.

Wie wirken somit Freizeit- und Kulturangebote, und können diese die Entwicklung sozialer Fähigkeiten fördern?

6.1.1 Auswirkungen von Freizeit- und Kulturangeboten

Vielfach wird angenommen, dass die Hauptträger kindlicher Bildung die Schule sowie berufliche Aus- und Weiterbildungen sind (Klieme/Leutner 2006, zit. n. Rohlfs et al. 2008, S. 69). Dafür müsste geklärt sein, wann, wie und wo genau welche Prägungen stattfinden (vgl. Rohlfs et al. 2008, S. 70). Anzunehmen ist, dass jeglicher soziale Kontakt Einfluss auf die Kompetenzentwicklung von Kindern haben könnte.

Man geht davon aus, dass Freizeitgruppen Gleichaltrigenbeziehungen ermöglichen und somit ‚Lernen in der Freizeit‘ mit ‚Lernen in Gruppen‘ gleichzusetzen ist (vgl. Grunert, S. 56). Auf den Einfluss der Gruppe wird in Kapitel 6.2 eingegangen.

Es gibt viele Möglichkeiten, die Freizeit von Kinder zu gestalten: Vereine, Verbände, Musik und Kunstschulen, Horte und ferienbezogene Projekte sowie alle sportlichen, kulturellen, sozialen, ökologische und politischen Kinder- und Jugendangebote (vgl. Rohlfs et al. 2008, S. 71). Nicht zu vergessen und von zentraler Bedeutung ist natürlich das Kindertheater.

Nach Grunert (2005) können alle diese Bereiche als ‚Bildungsorte‘ gesehen werden, da sich das Kind dort stets im Austausch mit seiner Umwelt befindet (vgl. S. 15).

„Autonome, informell und formell organisierte Gleichaltrigengruppen und Freizeitnetzwerke sind neben gleich- und andersgeschlechtlichen Beziehungen und neben Familie, Schule und Arbeitswelt die entscheidenden Sozialisationsfelder für Jugendliche.“ (Rohlfs et al. 2008, S. 72) Anzunehmen ist, dass dies auch für Kinder gilt.

Die Hauptaufgabe von Freizeitangeboten liegt darin, spannende Aktionen in einen langweiligen Alltag zu bringen (vgl. Rohlf et al. 2008, S. 72). Für die Entwicklung des Kindes bieten sie eine wichtige Basis sozialen Lernens, oft gerade deswegen, weil Kinder freiwillig teilnehmen und kein Bildungsziel im Hintergrund steht (vgl. Grunert 2005, S. 17).

Es wurde festgestellt, dass in Vereinen und Verbänden beispielsweise, neben spezifischen Fertigkeiten, auch Sozial- und Selbstkompetenz vermittelt werden kann (vgl. Grunert 2005, S. 77, 78).

„Einerseits wird hier die Aneignung von – insbesondere sozialem und kulturellem – Wissen und Können ermöglicht, aber und darüber hinaus zweitens jedoch auch die Positionierung zu Formen des Lernens, zu der Idee von Leistung und Karriereplanung, die Erfolg und Misserfolg mitprägt und so grundlegende Kompetenzen ausbildet, die für die Platzierung am Arbeitsmarkt nicht unwesentlich sind.“ (Grunert 2005, zit. n. Rohlf et al. 2008, S. 73)

In der Studie zum Kinder- und Jugendtheater des Deutschen Bühnenvereins (1971) geht hervor, dass durch den sich verändernden Alltag und den beruflichen Herausforderungen der Bedarf an freizeithlichen Spiel- und Erlebnisräumen stark steigt. Freizeitangebote sind Orte *„die anstelle unkritischer und kollektivistischer Passivität spontanes und selbstständiges Handeln ermöglichen“* (zit. n. Schedler 1972, S. 165).

Die Frage liegt darin, welche dieser Angebote den Kindern zur Verfügung gestellt werden (vgl. Rohlf et al. 2008, S. 74). Verantwortlich dafür sind gesellschaftlichen Ressourcen und die Eltern, die ihren Kindern Zugang dazu schaffen.

Indem der Austausch mit Gleichaltrigen für die Entwicklung des Kindes sehr wichtig ist und Theater somit einen zentralen Ort des Lernens darstellen kann, sollte jungen Menschen solche Freiräume zur Verfügung gestellt werden.

6.2 Einfluss der Gruppe

„Die Gruppe ist ein sozialer Spiegel, in dem er [der Mensch, Anm. d. Autorin] sich betrachtet. Indem er in der Gruppe und in den Spielszenen Rollen übernimmt, lernt er sich selbst und die Rollen, die er normalerweise spielt, oft ohne es zu wissen, besser zu verstehen. Er erweitert sein Rollenrepertoire, und oft ändert er seine Lebensweise.“

(Schützenberger 1976, S.99)

Wenn Aichinger und Holl (2002) erwähnen, dass Spielgruppen ein ideales Umfeld zur Entwicklung bieten (vgl. S. 178), so lässt sich annehmen, dass die Theaterspielgruppe des Arbeitsbeispiels ebensolch günstige Bedingungen erfüllt.

Theaterspielen ermöglicht freies Handeln und fördert ein positives Selbst. Dies passiert gerade dadurch, dass das Kind sich in der Gruppe mit anderen auseinandersetzt. Es lernt, Rücksicht zu nehmen, aufeinander einzugehen und vor allem, Kompromisse zu schließen (vgl. Lemanczyk 1995, S. 13). Im Zusammensein mit Gleichaltrigen hat das Kind die Möglichkeit Beziehungen aufzubauen (vgl. Petermann/Wiedebusch 2003, S. 22).

Ladd, Birch und Buhs (1999) bestätigen, dass Kinder, die einen zentralen Platz in der Gruppe finden, wesentlich mehr Freundschaften entwickeln, mehr Akzeptanz und zugleich weniger Zurückweisung erhalten (zit. n. ebd., S. 23). Im Gegenzug dazu ist erwiesen, dass junge Menschen, die wenig Kontakt mit Gleichaltrigen haben, Probleme im Bereich Konfliktbewältigung und -lösung haben können (vgl. Grunert 2005, S. 60).

Bereits in der Schule stellen die Kontakte zu Schulkollegen ein wichtiges Erfahrungs- und Lernfeld für Kinder dar (Grunert 2005, S. 53). *„Der gegenseitige Erfahrungsaustausch spielt eine wichtige Rolle in den informellen Gleichaltrigenbeziehungen.“* (Grundmann u. a. 2003, zit. n. ebd., S. 56)

Aichinger und Holl (2002) stellen fest, dass eine Peergroup dieselben sozialen Prägungen auf ein Kind haben kann wie die Familie.

„Sie bietet die Möglichkeit zum aktiven Ausleben und Ausspielen von Konflikten im gemeinsamen Spiel. Sie erlaubt neue Rollen zu erproben und einzuüben, die nicht durch Alter und Geschlecht wie in der Familie festgelegt sind, und Normen auf ihre Verbindlichkeit hin zu prüfen.“ (Aichinger/Holl 1997, S. 9)

Die Gruppe wird als Feld zur Reproduktion familiären Alltags und den Gegebenheiten der Umwelt, sowie als *„soziale Realität, in der sich soziale Kompetenz und Performanz entwickeln lässt“* gesehen (vgl. Petzold 1986, zit. n. Aichinger/Holl 1997, S. 13).

Unter dem Begriff der sozialen Performanz verstehen die Autoren eine angemessene Interaktion und Kooperation in zwischenmenschlichen Beziehungen. Es geht um die Förderung von Gemeinschaft und einem Miteinander (vgl. ebd, S. 155).

„Gleichaltrigenbeziehungen stellen ein wichtiges Lernfeld dar, das insbesondere die Ausbildung sozialer Kompetenzen fördert.“ (Grunert 2005, S. 77)
Gerade die für die zwischenmenschliche Kommunikation bedeutenden Aspekte *„Kooperations- und Konfliktfähigkeit“* sowie *„Netzwerkkompetenzen“* können in Gruppen gelernt und gefördert werden (vgl. ebd.).

In einer Gruppe herrscht meist starker Zusammenhalt. Die einzelnen Teilnehmer werden untereinander akzeptiert, geschätzt und Individualität erhält viel Platz (vgl. Shantel/Shantel 1973, S. 37, 38). Wenn sich die Mitglieder einer Gruppe untereinander wertschätzen, sich gegenseitig im Spielen und somit auch im Lernen unterstützen, kann dies das Selbst aller Beteiligten stärken (vgl. ebd., S. 29).

Das Spielen in Gruppen fordert Einfühlung, Anpassung und Kooperation (Smilansky 1968, zit. n. Petzold 1972, S. 331) und unterstützt ein „*Zusammengehörigkeitsgefühl, gemeinsame Ziele und Normen, Identifikation mit einer Bezugsperson, Beurteilung und Bewertung der Mitglieder untereinander*“ (Seyfried 1995, S. 17).

Wenn Kinder mit anderen spielen, Verhalten ausprobieren, sich selbst und den anderen erfahren, lernen sie soziales Handeln (Rohlf's et al. 2008, S. 26, 27). Dies erfolgt durch die im Spielen und Beobachten gemachte Fremdwahrnehmung (vgl. Petermann/Wiedebusch 2003, S. 24).

Nach Youniss (1994) sind diese Erfahrungen die Basis sozialer Perspektivenübernahme (zit. n. Grunert 2005, S. 56, 57), welche in Kapitel 6.7.6 genauer bearbeitet wird.

„*Sozialkompetent-Werden bedeutet, Anerkennung bei den Gleichaltrigen zu erfahren, Freunde zu finden und ein soziales Netz aufbauen zu können*“ (Keller 2001, zit. n. Grunert 2005, S. 27)

Gruppen fördern ein Zusammengehörigkeitsgefühl und geben dem Einzelnen Feedback über sein Verhalten, sodass er konstruktive Kritik zum etwaigen Verändern seiner Handlungsweisen erhält (vgl. Kanfer/Goldstein 1977, S. 519).

Die Möglichkeiten in und von einer Gruppe zu lernen sind zahlreich, da man miteinander zu einem besseren Verständnis gelangen kann, als alleine (vgl. van Ments 1998, S. 12). Gemeinsam haben die Teilnehmer ein höheres Wahrnehmung- und Problemlösungspotential zur Verfügung (vgl. Shantel/Shantel 1973, S. 40).

Schäfer (1973) fasst die Auswirkungen freier Spielgruppen wie folgt zusammen: sie „*ermöglichen vielfältige soziale Beziehungen, fördern emotionales Geschehen, verhindern Leistungsdruck zugunsten spontaner, selbst gewählter Aufgabenstellung und fördern Solidarität untereinander*.“ (S. 35)

6.3 Die Übungen vor dem Rollenspiel

In Kapitel 2 ‚Kindertheater‘ wurde erwähnt, dass vor den Proben im Arbeitsbeispiel Übungen und Spiele stattfanden. Dieses ‚Aufwärmen‘ lässt sich in fast allen Bereichen des darstellenden Spiels finden. Auch aus meiner Erfahrung weiß ich, dass diese Spiele wichtige Effekte mit sich bringen können.

Rellstab (1996) meint zu den Aufwärmübungen, dass sie eine besondere Bedeutung haben, da sie den Spieler wecken und ihn geistig sowie körperlich wach für die Proben machen. Besonders ergiebig sind die Spiele, wenn sie in Zusammenhang auf das zu erarbeitende Stück ausgewählt wurden und so eine Einstimmung auf die Szene mit sich bringen (vgl. S. 12).

Man sollte Kindern ermöglichen, in Spielen, die vom Stück und vom Alltag abgelöst sind, sich ihren Emotionen und ihrer Phantasie hingeben zu können. Dadurch können sie sich auf die bevorstehende schauspielerische Arbeit einstellen (vgl. Lemanczyk 1995, S. 77).

„Spontaneität, Lockerheit, Reaktionsschnelle, Spritzigkeit und Geschmeidigkeit, Härte und zugleich Eleganz sind weitere Ziele der Aus- und steten Weiterbildung.“ (Rellstab 1994, S. 233)

Der Einsatz des Körpers im Spiel ist von großer Bedeutung, da das gesamte Körperbild und seine Funktionen bewusst wahrgenommen werden. Mit einher gehen wichtige Aspekte wie die Akzeptanz des Ich und eine Stärkung des Selbstbewusstseins (vgl. ebd., S. 192).

An die Schulung des Körpers ist eine bewusste Steuerung von Mimik und Gestik gekoppelt. Dies ist ein interessanter Nebeneffekt, der ebenso wichtig für den Umgang mit dem anderen zu sein scheint: *„Eine Geste oder eine Miene sagt uns mehr darüber, wie ein anderer über uns denkt, als hundert Worte.“* (Watzlawick o.J., zit. n. Rellstab 1994, S. 200)

Als Beispiel anführen möchte ich das von allen Kindern ausgewählte Lieblingsspiel „*der Holzfäller*“ anführen:

Während alle Kinder Holzfäller darstellen, die im Wald fleißig hacken, übernimmt eines die Rolle des Grizzly-Bären. Mit einem lauten Schrei stürmt dieser auf die Holzarbeiter los, die sich tot stellen müssen, um nicht in den Fängen des Bären zu landen. Sie dürfen sich weder bewegen, noch lachen sondern müssen ruhig am Boden liegen. Der Bär darf versuchen, ein Opfer zu erwischen, indem er mit Geräuschen, Grimassen, etc. probiert, sie zum Lachen oder Bewegen zu bringen. Berühren ist strengstens verboten. Wenn der Bär einen Holzfäller dazu gebracht hat, wird dieser auch zum Bären, und das Spiel geht mit zwei Grizzlys weiter.

Auch aus meiner Erfahrung in der Anwendung mit Kindern weiß ich, dass dieses sehr beliebte Spiel sich bestens dazu eignet, Kontrolle über seinen Körper zu bekommen, sich zu konzentrieren und auch für die Bärenkinder, sozusagen über ihren Schatten zu springen und auf andere Kinder zuzugehen.

6.4 Einfluss des Spielleiters

Da wir im konkreten Arbeitsbeispiel von einer Spielleiterin reden, werde ich in diesem Abschnitt die weibliche Form des Begriffes verwenden.

Die Aufgaben der Spielleiterin liegen darin, die Improvisationen der Kinder in eine Reihenfolge zu bringen, eine Geschichte zu entwickeln und den für ein Theater wichtigen dramaturgischen Verlauf zu konstruieren (vgl. Lemanczyk 1995, S. 15).

Als erstes sollte sie die Freude am Spielen der Kinder wecken, sie ermutigen, sich darzustellen und vor allem deren Phantasie anregen. Dazu braucht es stimulierende Übungen und eben eine ‚Spiel-Leitung‘ (vgl. Schmitz in Reuter/Theis 1997, S. 176, 178).

Sie soll darauf bedacht sein, Einfälle der Kinder mit einzubeziehen, da sie die Geschichte mit-leben (vgl. Lemanczyk 1995, S. 29).

Die Leitung soll drauf bedacht sein, die Gruppe zusammenzubringen, da die Theaterarbeit nur in einem Gefüge funktioniert (vgl. Hoffmann/Israel 1999, S. 20). Entspanntes Spielen miteinander kann nur dann geschehen, wenn sich die Kinder gegenseitig vertrauen können (vgl. ebd., S. 23). Wenn die Stimmung in der Gruppe und im Spielraum anregend und spannend ist, können junge Menschen sich ganz dem Darstellen ihrer inneren Bilder hingeben.

Produktionsdruck sollte vermieden, das oberstes Ziel bei der Arbeit mit dem Nachwuchs beachtet werden: Da jedes Kind individuell ist, darf es kein Richtig oder Falsch geben – dann kann es all seine Ausdrucksfähigkeiten einbringen (vgl. Schmitz in Reuter/Theis 1997, S. 176, 178).

Im Theater könnten Szenen entstehen, in denen eine Figur spürt, wie es ist, wenn man ausgeschlossen ist, oder wenn man jemanden ausschließt (vgl. Shantel/Shantel 1973, S. 36). Das Finden der Lösungen von Problemen und Konflikten kann die Spielleitung beobachten, sie sollte jedoch nicht zur Antwort hinführen, sondern die Kinder diese alleine finden und entwickeln lassen.

Die Leiterin sollte darauf bedacht sein, dass die Teilnehmer aufeinander Rücksicht nehmen und sensibel mit den Gefühlen untereinander umgehen (vgl. ebd., S. 87). Dadurch kann erreicht werden, dass sich reale Probleme in der Gruppe durch die Einsicht und Sensibilität der Kinder lösen (vgl. ebd., S. 48).

Wie zum gewöhnlichen, gehören auch zum darstellenden Spiel Abmachungen, Vereinbarungen und Regeln. Diese sollen den Spieler nicht behindern, sondern dazu dienen, einen Rahmen vorzugeben, da zu viele Anleitungen eine bedeutende Einschränkung der Spielmöglichkeiten darstellen können (vgl. Rellstab 1996, S. 12).

Die Spielleiterin muss ein passendes Ende finden, wenn die Kinder im Spielen und Improvisieren ganz versunken sind. Es gilt ihr, den Schlussmoment zu bestimmen, ohne die Handlungen der Kinder zu stören oder zu unterbrechen (vgl. Lemanczyk 1995, S. 98).

Der Leiterin obliegt die Regie, indem sie die Spielideen der Kinder einbezieht, die Szenen anleitet und sortiert, bei der Entstehung der Rollen unterstützt und den Kindern den Inhalt der Geschichte so vermittelt, dass sie wissen, worum es geht. Zudem sollte sie die Kinder animieren und motivieren, am Spielprozess aktiv teilzunehmen (vgl. ebd., S. 102).

„Die soziale Funktion der SpielleiterIn besteht darin, ein Arbeits- und Raumklima herzustellen, das ohne Druck und Einengung Raum für Kreativität und Gestaltungsfreude schafft.“ (ebd. S. 103)

*„Ich ziehe es vor,
Leute mit Spaß zu unterhalten
in der Hoffnung, dass sie lernen,
statt ihnen was beibringen zu wollen
in der Hoffnung,
dass es ihnen Spaß macht.“*
(Walt Disney)

6.5 Einfluss der erlebten Geschichten

Die Handlungen in Kindergeschichten, behandeln meist soziale Themen. Es geht um Liebe, Hass, Macht, etc. und fast immer gibt es die Guten, die durch ihre Menschenliebe am Ende für ein Happy End sorgen.

Goleman (2006) führt in seinem Buch Aussagen von Psychologen an, die davon ausgehen, dass alleine das Vorlesen dieser Geschichten bei Kindern Spuren hinterlassen (vgl. S. 85). Soziales Verhalten von Fabelwesen könnte vorbildhaft auf die kleinen Menschen wirken.

Wichtig ist, Kinder in ihrem Spiel erst zu nehmen. Sie wollen Konflikte ausstehen und versuchen, sie zu lösen. Gerade die Grenzerfahrungen sind die, die das Kind in seinem Verhalten prägen. Daher ist es wichtig, dass die Geschichte des Stückes glaubwürdig und nachvollziehbar ist (vgl. Lemanczyk 1995, S. 18).

Am besten lernen Kinder in Märchen, da es sich dort immer um alltägliche Probleme der Menschen dreht (vgl. ebd. S. 19). Diese Geschichten behandeln gesellschaftliche Fragen wie: Wie geht man miteinander um? Wie kann man Leid vermeiden? Wie kann man helfen?

Mithilfe der Einbildungskraft, wird der Theaterspieler mit einer fiktiven Situation konfrontiert. Je intensiver er sich in diese Gegebenheit hineinversetzen kann, umso stärker kann er die jeweiligen Gefühle, die mit dem darauf folgenden Verhalten in Verbindung stehen, nachvollziehen (vgl. Rellstab 1998, S. 61).

„Durch Vorstellungen kann der Mensch all seine Möglichkeiten erst wirklich ausleben, Glück und Grauen so am intensivsten erfahren“ (...) (ebd., S. 63)

Indem sich Kinder in die Geschichte hineinversetzen, sie nacherleben und nachspielen, wird es ihnen ermöglicht, die Gefühle dieser Situationen nachzuspüren. Sie können sich alternativ ausprobieren und ihr Verhalten an der Reaktion ihrer Mitspieler austesten. Sie erfahren, wie sich ihre Taten auf ihr Gegenüber auswirken und welche Gefühle diese auslösen (vgl. Kirschner 2007, S. 1, 2).

Das Erleben einer Geschichte ist anders, als das Lesen einer solchen, und kann somit intensiv prägend sein.

Als Grundlage für diesen Prozess, gilt das unbewusste Lernen, welches im nächsten Abschnitt bearbeitet wird. Dieser Ansatz muss zudem als ausschlaggebender Aspekt für ‚Veränderung durch Theaterspielen‘ angesehen werden und steht für die Unterscheidung des darstellenden Spiels zum zielgerichteten Rollenspiel (Kapitel 5).

*„Erst wenn die Produktivität entfesselt ist,
kann Lernen in Vergnügen und
Vergnügen in Lernen verwandelt werden.“*

(Bert Brecht)

6.6 Unbewusstes Lernen

Wenn wir die Fragestellung der vorliegenden Arbeit betrachten, so stellen wir fest, dass ein besonderer Faktor fast die größte Bedeutung hat: Man geht davon aus, dass das freie kindliche Spielen im Theater rein der Handlung selbst willen passiert, daher findet es zielungerichtet statt. Es geht dem Nachwuchs also nicht darum, bewusst im Spiel zu lernen, sondern es spielt aus Freude. Das Lernen und etwaige Verändern des Verhaltens können als damit einhergehender Nebeneffekt gesehen werden.

Gerade in der Pädagogik löst dieser Aspekt einen Diskurs aus. Die Erziehungswissenschaften stellen Forderungen an Kinder und deren Entwicklung. Schule muss auf Leistung abzielen, es geht darum, wie Kinder werden sollen (vgl. Büttner in Kochan 1981, S. 202, 203).

Dies wirft die Frage auf, ob nicht gerade durch die Fixierung auf ein zu erreichendes Ziel andere bedeutende Lernpotentiale verloren oder gar nicht gesehen werden.

„Im Theater erlebt jeder seine Geschichte, während die Pädagogik will, dass alle eine bestimmte Geschichte kapieren.“ (Hoffmann/Israel 1999, S. 18)

Müller und Popp sehen das pädagogische, zielgerichtete Vorgehen im Rollenspiel kritisch, da Kinder und Jugendliche diese erzieherische Absicht durchschauen – sie erkennen die Fiktion und Künstlichkeit des Spiels (vgl. in Kochan 1981, S. 191). Indem ein Zweck im Spiel erkannt wird, beeinflusst dies das Verhalten stark. Diese Einengung – beispielsweise nur Konflikte zu spielen – bewirkt, dass die Kinder den Spaß verlieren und ihre Phantasie und Kreativität versagen (Seidel in ebd., S. 197).

Auch Bliesener weist in Bezug auf Verhaltenstrainings nach dem Konzept ‚Lernen durch Rollenspiel‘ auf die Gefahr hin, dass es zu einem künstlichen, unechten Handeln, einem rein *„trainingsbedingte[n] Verhalten“* führe (vgl. Bliesener 1994, S. 7). Wenn ich ohne Druck handeln kann, ohne darüber nachdenken zu müssen, ob mein Verhalten bewertet werden könnte, so wird mein Handeln echter sein.

„Die strikte Verfolgung sozialer Lernziele im Rollenspiel kann diese Lernziele merkwürdigerweise der Erreichbarkeit entziehen.“ (ebd., S. 198)

Wenn Kinder wollen, was sie sollen, hat dies einen entscheidenden Vorteil: Aus reiner Freude am Spiel begeben sie sich in einen Lernprozess, ohne dies ihn als solchen wahrzunehmen (vgl. Kochan 1981, S. 27).

Mit dem Ziel zu fördern und dem Wissen zu trainieren, geht man davon aus, dass es ein Ergebnis geben muss. Wird das Spiel als Entstehung aus sich selbst heraus gesehen, entsteht eine Echtheit des Moments. Das im Training forcierte Verhalten findet ebenso statt, jedoch unbewusst, von selbst, spontan und authentisch.

Theaterarbeit ermöglicht einen solchen erwartungsfreien Spielraum: Im Kreieren fiktiver Szenen wird die Gruppe offener und spontaner gegenüber Verhaltensmöglichkeiten (Schützenberger 1976, S. 60, 61). Aus diesem Grund ist die Improvisation im Rollenspiel wichtig. Wenn ein Handeln aus Spontaneität passiert, so ist dieses ein wirkliches, kein gespieltes. Alles Geplante und Vorausschauende ist lediglich Show.

Die Spielleiterin des Arbeitsbeispiels hat diesen Faktor richtig erkannt. Sie hat die Kinder spielen und somit leben und lernen lassen.

Seidel spricht einen der wesentlichsten Punkte für diese Arbeit an: Die meisten Rollenspieltheoretiker gehen davon aus, dass nur soziales zielgerichtetes Rollenspiel zwischenmenschliches Verhalten fördert. Die Erfahrungen mit darstellendem Spiel sprechen jedoch für sich: Sie ermöglichen aufgrund ihrer Nähe zur Alltagsrealität immer soziales Lernen.

Im künstlerischen Ausleben der Kinder werden „*Kooperationsfähigkeit, Engagement, Einfühlungsvermögen und Selbstdisziplin verlangt*“ und dadurch auch gefördert (vgl. Seidel in Kochan 1981, S. 198).

Daher sollte Kindern ermöglicht werden, darstellendes Spiel, wie im Theater, auszuüben. Erst dann können und werden sie sich ganz auf das Spiel einlassen, sich und ihre Welt erleben und ihre Fertigkeiten erweitern können (vgl. Seidel in Kochan 1981, S. 199).

Es ist ein Rollenspielkonzept vorzuziehen, dass das freie Spielen der Kinder, das Improvisieren, das Ausleben fördert und somit zum unbewussten Lernen beiträgt.

Auf dieser Basis werde ich im folgenden Kapitel auf das Rollenspiel des Arbeitbeispiels und die möglichen Auswirkungen in Bezug auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen eingehen.

“Kinder sollen mehr spielen, als viele Kinder es heutzutage tun, denn wenn man genügend spielt, solange man klein ist, dann trägt man Schätze mit sich herum, aus denen man später sein ganzes Leben lang schöpfen kann; dann weiß man, was es heißt, in sich eine warme, geheime Welt zu haben, die einem Kraft gibt, wenn das Leben schwerer wird. Was auch geschieht, was man auch erlebt, man hat diese Welt in seinem Inneren, an die man sich halten kann!” (Astrid Lindgren)

6.7 Wirkungsanalyse des Rollenspiels

„Gebt mir ein Duzend Kinder! Ihr werdet schon staunen über ihre Phantasie. Sie werden so ins Spielen kommen, dass es gar kein Ende nimmt. Also seid doch wie Kinder!“ (Stanislawski 1988, zit. n. Rellstab 1998, S. 154)

Das zielgerichtete Rollenspiel (Kapitel 5) hat bestimmte Auswirkungen auf die Veränderung von Verhalten.

Beim Beispiel der Kindertheatergruppe handelt es sich um einen Zusammenschluss von Kindern, deren Ziel die Aufführung eines Stückes ist. Daher unterscheidet sich das dortige Spielen zum angeleiteten Rollenspielen dadurch, dass keine Veränderung von Persönlichkeit angestrebt wird. Die Kinder spielen aufgrund eines persönlichen Anreizes – sie wollen etwas gemeinsam erreichen. Das Spiel ist Teil des Prozesses, denn ohne zu spielen, können sie keine Theateraufführung inszenieren. Sie agieren aus ihrem eigenen Spieltrieb heraus.

Im Folgenden werde ich die einzelnen Faktoren des Rollenspiels des Arbeitsbeispiels analysieren und auf ihre Wirkungsmöglichkeiten untersuchen. Ich werde darauf eingehen, was Improvisation ist, wie diese in Zusammenhang mit dem freien Spiel des Kindes steht und wie sich dessen Wirkung auf das Theater übertragen lässt.

6.7.1 Die Improvisation

„Bei der Improvisation tritt das spontan schöpferische Handeln, nicht der Verstand, in den Vordergrund.“ (Lemanczyk 1995, S. 97)

Die Improvisation wird als Basis des darstellenden Spiels gesehen, bei dem spontan, aus dem Stegreif Theater, ohne Text- und Rollenvorgabe gespielt wird.

Die Inhalte dieser Methode können frei erfunden sein oder real existieren, sie können klischeehaft oder natürlich geprägt sein (vgl. Schmitz in Reuter/Theis 1997, S. 174, 175).

Die wesentlichen zu beantwortenden Fragen beim Improvisieren sind: „*Wer bin ich? (Rolle); Wo bin ich? (Spielort); Was will ich? (Handlungsgegenstand)*“ (ebd.). Das Improvisieren fällt in den Bereich des spontanen Rollenspiels ohne Anleitung.

Gerade, wenn Szenen aufgrund von Improvisationen entstehen, kann man den Einfallsreichtum von Kindern erkennen (vgl. Lemanczyk 1995, S. 9). Bei dieser Form des Schauspielens steht nicht das rationale Denken sondern die Phantasie im Vordergrund.

Unter Phantasie versteht man die Fähigkeit eines Darstellers, seine Realität im zur Verfügung gestellten Spielraum mit der Alltagswirklichkeit zu verbinden. Hier kann sich der Spieler austoben und seine Vorstellungen in Rollen und Situationen ausprobieren (vgl. Schmitz in Reuter/Theis 1997, S. 176).

Ziel der Improvisation ist es, dem Ausdruck von Emotionen freien Lauf zu lassen. Das kann erreicht werden, da das Improvisationstheater einen wertfreien Raum zum Experimentieren bietet (vgl. Schaller 2001, S. 69). „*Improvisieren heißt im Spiel Unvorhergesehenes auszuprobieren, sich dem Unvorhergesehenen stellen, sich dem Leeren aussetzen.*“ (Rellstab 2000, S. 205) Diese Kunst wird auch als Anregung, zu denken und somit als Möglichkeit, zu lernen verstanden: „*...sich spielerisch Neues holen und mit dem Gegebenen verbinden.*“ (ebd., S. 205)

Gerade für die Persönlichkeitsentwicklung stellt die Improvisation eine geeignete Methode dar. Im Entstehen einer Figur durch Phantasie, Spontaneität und Kreativität werden echte Gefühle und Vorstellungen geweckt, die das Kind alleine entwickelt (vgl. Lemanczyk 1995, S. 15). Die in und mit der Gruppe entstandenen Gestaltungsmöglichkeiten und das Spielen fördert soziales Verhalten (vgl. ebd., S. 97).

Wenn Kinder in einem Theaterstück angeleitet werden, einen vorgegebenen Text aufzusagen, müssen sie sich darauf konzentrieren. Dadurch vergisst das Kind, welche Rolle es eigentlich hat und ist lediglich damit beschäftigt, fehlerfrei vorzusagen.

Wenn junge Schauspieler auf der Bühne stehen, ist es für sie wesentlich einfacher, etwas zu tun, als etwas Bestimmtes zu sagen. Daraus kann eine natürliche Figur entstehen, die aus innerem Antrieb heraus agiert. Das Kind fühlt sich freier und sicherer, es entwickelt spontan seine individuelle Rolle und den Text dazu (vgl. Lemanczyk 1995, S. 14, 15)

Der gegebene Freiraum für jegliches Denken und Handeln in der Improvisation hat auch seine Grenzen. Diesen Rahmen muss der Spielleiter festlegen, ansonsten kann das Spiel ‚aus-arten‘ bzw. kein Ende finden (vgl. Schmitz in Reuter/Theis 1997, S. 179). Wie genau diese Aufgabe verstanden wird, wurde bereits im Abschnitt zur Bedeutung des Spielleiters (6.4) bearbeitet.

In Bezug zur Improvisation spricht man auch von Stegreif. Diesen Begriff führte Moreno (1971) ein und bezeichnete damit die „*Kunst des Augenblicks*“ (zit. n. Petzold 1972, S. 15). Das Stegreifspiel bietet folgende Lernmöglichkeiten: gegenseitiges *Ausreden* lassen, aus dem *Zuhören* spielen, den anderen *beobachten* und darauf *individuell reagieren*, offen sein für Neues und Spontaneität (vgl. Petzold 1972, S. 48).

Die Quelle aller Improvisationen ist das Beobachten von Menschen (vgl. Schmitz in Reuter/Theis 1997, S. 186). „*Das Leben ist Einatmung, Stegreif Ausatmung der Seele.*“ Die eingeatmeten ‚Gifte‘ können im Spiel ausgelebt werden – dies passiert völlig automatisch und ungezwungen (vgl. Petzold 1972, S. 58).

6.7.2 Phantasie, Spontaneität und Kreativität als Grundlage des Improvisierens

Phantasie

„Phantasie hat nicht nur eine Auge auf der Wirklichkeit und ein zweites auf der Wiedergabe, sie ist mehr, ‚ein drittes Auge‘, das hier wie dort immer Neues erspäht, neue Erscheinungsweisen der Realität und neue Formen ihrer Wiedergabe des Gekannten oder Geahnten.“ (Rellstab 1994, S. 65)

Phantasie wird nach Winnicott als Raum beschrieben, in dem der Spieler seine persönliche Realität mit der Außenwelt verbindet (zit. n. Schmitz in Reuter/Theis 1997, S. 176). Dass Phantasie und abweichende Vorstellungen höchstens im frühen Kindesalter gern gesehen sind (vgl. Schmitz in ebd.), könnte als gesellschaftliche Einschränkung gesehen werden.

Das frühere Theatermodell *„La pomme verte“* entwickelte Theaterstücke gemeinsam mit Kindern, indem es sich als Ziel setzte, den Geist, die Spontaneität und die Phantasie junger Menschen zu wecken. Besonders letztere Fähigkeit, die oft durch Bildung, Erziehung und Medien unterdrückt wird, soll dabei zum Ausdruck kommen – im Sinne einer Phantasie, die zur Selbstverwirklichung führt und *„Ausweichregionen jenseits des Wirklichen erschließt.“* (vgl. Schedler 1972, S. 192)

„Alle gesellschaftlichen Implikationen werden von dem Erwachsenen als verabscheuungswürdiger Realismus angesehen, das Gegenteil davon aber nennt er Phantasie.“ (ebd., S. 194)

Spontaneität

„Spontaneität ist eine Art Katalysator für den Veränderungsprozess: Sie führt den Menschen dazu, auf sich verändernde Lebensumstände zu reagieren und selbst bestimmend, lebenserhaltend, und verantwortungsbewusst zu handeln. Mit anderen Worten: Lernen.“ (Schaller 2001, S. 186)

Spontaneität wird auch als Grundlage sozialen Lernens gesehen: Erst kommt die Handlung, dann der Gedanke und zuletzt das Erkennen der Rolle im Spiel (vgl. Schaller 2001, S. 186). Erste Voraussetzung für Lernen ist die Wahrnehmung, welche bereits ein Neugeborenes mitbringt. Diese ist spontan und somit offen für alle Möglichkeiten an Erfahrungen, die die Welt bietet. *„Spontaneität ist die Urform des menschlichen Lernens.“* (vgl. ebd., S. 187)

Schützenberger spricht in Bezug zur Gesellschaft von einer ‚sozialen Programmierung‘, bei der die Rollen und das dazugehörige Verhalten übernommen und im täglichen Handeln wiederholt werden. Durch diese Einseitigkeit sind die Aktionen des Öfteren unpassend und der Situation nicht angemessen (vgl. 1976, S. 68).

Wenn Spontaneität auf das Rollenverhalten übertragen wird, so kann die Person im Wahrnehmen von *„Aktionen, Kognitionen, Empfindungen und Verhaltenszuständen“* ihre Handlungen gezielt einsetzen (vgl. Schaller 2001, S. 187).

Unerwartete Situationen können nur mithilfe von Spontaneität gerettet werden. Im Rollenspiel kann dies geübt werden, indem der Spieler aufmerksam das Verhalten seines Gegenübers wahrnimmt und entsprechend darauf reagiert (vgl. Petzold in Burkhart 1972, S. 50). Das erste Handeln, das bewusste Handeln, scheint immer das erfolgreichste, so Schützenberger (vgl. 1976, S. 90). *„Spontaneität ist die Fähigkeit, sich unmittelbar aus eigenem Antrieb aktiv zu betätigen.“* (Schischkoff 1965, zit. n. Burkhart 1972, S. 27)

Kreativität

Wenn man sich auf das Denken und Verhalten eines Menschen bezieht, spricht man heutzutage öfters von kreativem als von spontanem Handeln. Synonym werden auch Begriffe wie emotionale Intelligenz und Schlüsselqualifikationen (vgl. Schaller 2001, S. 187) verwendet, welche in dieser Arbeit bereits erwähnt wurden.

Rogers (1976) versteht unter Kreativität Folgendes:

„Es ist das tätige Hervorbringen eines neuartigen Produkts der Beziehung zwischen der Einzigartigkeit des Individuums einerseits und den Materialien, Ereignissen, Menschen oder Umständen seines Lebens andererseits.“ (S. 339)

Er geht davon aus, dass diese Fähigkeit in jedem Menschen vorhanden ist und zum Ausdruck gebracht werden möchte (vgl. Rogers 1976, S. 340). Rogers führt psychologische Ergebnisse an, die besagen, dass ein Mensch erst durch Offenheit kreativ sein kann; vor allem dann, wenn dieser bewusst offen gegenüber neuen Erfahrungen ist. Kreatives Handeln setzt eine innere Bewertungsinstanz voraus, die bestimmt, ob das Produkt dem eigenen Selbst entspricht.

Wenn zudem die Fähigkeit vorhanden ist, mit Begriffen und Elementen zu spielen, sie individuell miteinander zu verknüpfen, sie neu zu formen, verändern und umzukreieren, wird die Realität in einer anderen, einer *kreativen* Form ausgedrückt. (vgl. ebd., S. 342 - 344)

Dadurch entsteht ein ‚wertvolles‘ Produkt, das es zuvor noch nicht gegeben hat, wobei der Prozess zu dessen Entstehung ebenfalls neu ist. *„Ganz zentral bei der Kreativität ist es also, neue Wege zu beschreiten, neue Lösungen zu finden, neue Produkte zu realisieren.“ (Schaller 2001, S. 187)*

Der kreative Akt besteht in der Kombination der eigenen Quelle des Erinnerten und des im Spiel neu Aufgetauchten und der Verbindung von beiden in einer passenden Handlung (vgl. Rellstab 1994, S. 65).

„Kreativität meint die umfassende sinnliche, geistige und körperliche Fähigkeit, besondere, treffende und ausstrahlende, schauspielerische Akte zu schaffen.“ (ebd.)

Es gibt keine Richtschnur, an der eine kreative oder unkreative Handlung bewertet werden könnte (vgl. Rogers 1976, S. 341). Man kann sie auch nicht erzwingen – Kreativität entsteht frei und dann, wenn man ihr Platz gibt, zu entstehen (vgl. ebd., S. 346). Dies kann gefördert werden, indem der Einzelne und seine Handlungen bedingungslos wertgeschätzt werden (vgl. ebd., S. 347, 348)

„Kreativität heißt Neues schaffen, es wagen, neue Wege zu gehen, persönliche Grenzen zu erweitern.“ (Bibermann 2007, S. 25)

Die Wirkung kreativer Handlungen beschreibt Rogers (1976) treffend:

„Aus dieser Vielfalt roh geformter Möglichkeiten wählt der Organismus, einem riesigen Computer gleich, die Möglichkeit, die sein inneres Bedürfnis am effektivsten befriedigt, jene, die eine wirksame Beziehung zu der Umwelt herstellt, oder die, die eine einfachere und eher befriedigende Weise aufzeigt, um das Leben wahrzunehmen.“ (S. 345)

Die Schlüsselqualifikationen ‚Kreativität, Phantasie und Spontaneität‘ stehen für Offenheit, sich auf Unbekanntes einzulassen und es mit bereits erworbenen Fähigkeiten in Verbindung zu setzen. Dadurch können neue Verhaltensweisen entdeckt, alte kritisch betrachtet, überdacht und gegebenenfalls verändert werden (vgl. Schaller 2001, S. 188).

Wenn ein Mensch kreativ, spontan und phantasie reich ist, ist er zugleich bereit, Neues wahrzunehmen und in sein Verhalten zu übernehmen. Darunter könnten auch soziale Kompetenzen fallen.

Improvisation wird als unangeleitetes Spielen gesehen, daher kann es auch als freies Kinderspiel angesehen werden.

6.7.3 Das freie Kinderspiel

„Das Spiel ist ein Naturphänomen, das von Anbeginn den Lauf der Welt gelenkt hat: die Gestaltung der Materie, ihre Organisation zu lebenden Strukturen wie auch das soziale Verhalten des Menschen.“ (Eigen/Winkler 1975, zit. n. Rellstab 1994, S. 18)

Das Spiel im Kindesalter stellt ein wichtiges Medium zufälligen Lernens dar (vgl. Shantel/Shantel 1973, S. 104) – *„Der intensive Drang, Lebensaktivitäten zu dramatisieren, kann pädagogisch fruchtbar gemacht werden.“* (ebd., S. 110)

Kinder lernen durch Spielen, aber sie machen es nicht bewusst aus diesem Grund. Nach Oerter ist das Spiel ein prozessorientierter Vorgang, bei dem es hauptsächlich um die Aktion selbst geht: *„(...), das Spiel wird um seiner selbst Willen betrieben.“* (1999, S. 5) Das Spiel dient dazu, Wünsche und Interessen umzusetzen (vgl. Hoffmann/Israel 1999, S. 15), es ist meist zweck- und stets zwangfrei und wechselt zwischen Spannung und Entspannung (vgl. Hartung 1977, S. 11).

Kinder spielen damit, was ihnen das Unbewusste an Material gibt. Sie überlegen sich nicht, welche Begründung es dafür geben könnte, sie spielen, weil sie Freude daran haben (vgl. Lemanczyk 1995, S. 97). Dadurch scheint eine gewisse Ungezwungenheit vorhanden, der Leistungsdruck entfällt und ein Freiraum ist gegeben, der erlaubt, sich im Handeln auszuprobieren, Neues zu entdecken und Alternatives einzuüben. *„Alles Spiel ist zunächst und vor allem freies Handeln.“* (Huizinga 1956, zit. n. Rellstab 1994, S. 15)

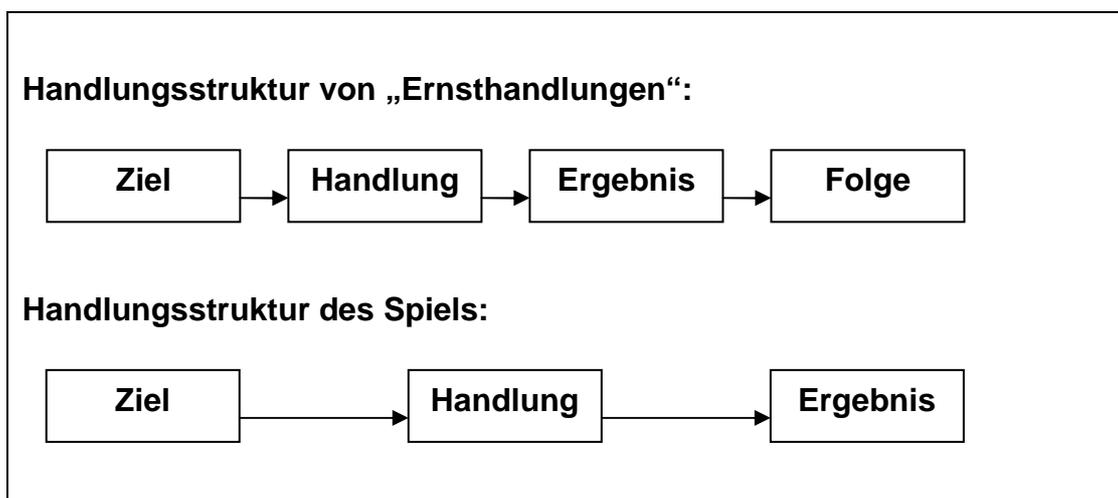
Immer wieder taucht in späten Werken bekannter Schriftsteller die Bedeutung des Spiels auf: *„Es ist das Spiel und nur das Spiel, das den Menschen vollständig macht.“* (Schiller o.J., zit. n. Rellstab 1994, S. 18) Auch Goethe schreibt: *„Der Mensch ist nur dann an Leib und Seele gesund, wenn ihm alle seine Verrichtungen, geistige und körperliche zum Spiele werden.“* (ebd.)

Eine der ersten Thesen zum Spiel verfasste Freud (1908), indem er im Spieltrieb das Ausleben jener Bedürfnisse sah, welche die Realität nicht zulassen würde. In der Welt der Phantasie könne man der geordneten Wirklichkeit entfliehen.

Hier findet die Theorie der „*Katharsis*“ einen zentralen Platz, die durch ein Ausleben – eventuell auch früherer Konflikte – eine „*Reinigung*“ im Sinne einer „*Befreiung von Ängsten*“ erzielen kann (zit. n. Oerter 1999, S. 175). Auf den Aspekt der *Katharsis* wird im späteren Verlauf (Kapitel 6.7.7) noch genauer eingegangen werden.

„*Das kindliche <Als ob> ist viel stärker als unser <magisches Wenn>... die Kinder schaffen beim Spielen die Illusion des echten Lebens....*“ (Stanislawski o.J., zit. n. Rellstab 1998, S. 167) Dadurch lernt das Kind schnelles Reagieren, welches es in akuten Anforderungen der Umwelt einsetzen kann. Durch die Erfahrungen lernt es mehrere Handlungsmöglichkeiten, die es ihm erleichtern, spontan und flexibel auf die Situationen zu reagieren (vgl. Schmidtchen/Erb 1976, zit. n. Hartung 1977, S. 11).

Hierdurch ergibt sich Merkmal des Rollenspiels: das ‚Als-ob-Handeln‘ in einem Proberaum. Heckhausen skizziert den Unterschied zwischen Alltagssituationen und denen im Spiel in folgender Abbildung:



(Heckhausen 1977, in Oerter 1999, S. 6)

Das Spiel bietet den geschützten Raum, um sich Gefahren und Bedrohungen im Sinne des ‚Als-ob‘ auseinanderzusetzen, die keine realen Konsequenzen nach sich ziehen. Dadurch können Probleme besser gemeistert, aber auch Wünsche und Phantasien ausgelebt werden, welche die Realität nicht erlauben würde (vgl. Goleman 2006, S. 269).

„Jedes spielende Kind benimmt sich wie ein Dichter, indem es sich seine eigene Welt erschafft, oder, richtig gesagt, die Dinge seiner Welt in eine neue, ihm gefällige Ordnung versetzt.“ (Freud 1907, zit. n. Aichinger/Holl 1997, S. 12)

Im Spiel lernen Kinder sich und die Welt kennen und setzen beides in Beziehung zueinander (vgl. Shantel/Shantel 1973, S. 108). Das Schema Erwachsensein, welches mit ‚groß‘ dargestellt wird, reicht dem Kind nicht, um zu wissen, wie diese Realität aussieht (vgl. Oerter 1999, S. 265). Im spielerischen Ausprobieren kann es einen besseren Zugang zum Erwachsenenalter erlangen, zugleich Wichtiges für die Zukunft lernen und mehr Verständnis für das Verhalten in fortgeschrittenem Alter bekommen.

Aichinger und Holl (2002) gehen davon aus, dass gerade das freie Spiel dem Kind die Aufarbeitung von Themen ermöglicht, die es beschäftigen. Unter anderem können das auch soziale Probleme sein, wie beispielsweise mangelnde Anerkennung (vgl. S. 177). Jüngere Kinder verarbeiten ihre innere Entwicklung mehr im Spiel und im Verhalten, als ältere. Mit dem Erwachsenwerden tritt die Verbalisierung an die Stelle des Spielens (vgl. ebd., S. 11).

Beinahe alles kann seinen Ausdruck im Spiel finden:

„Hass, Neid, Ambivalenz, Angst, Wut, Eifersucht und Einsamkeit, Beziehungen zu Eltern, Lehrern, Arbeitskollegen, Vorgesetzten, die alltäglichen und allnächtlichen Probleme eines Kindes oder eines Erwachsenen, seine Befürchtungen und Hoffnungen, seine Schwierigkeiten, Phantasien, Alpträume, das Wirkliche, das Symbolische und das Vorgestellte, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft – all dies wird oft Gegenstand des Spiels.“ (Schützenberger 1976, S. 56)

Häufig werden im Spiel dieselben Themen immer wieder aufgegriffen, um neue Spiel- und Handlungsvarianten zu entdecken (vgl. Oerter 1999, S. 6). Nach Bruner (1985) können durch diese Art des Wiederholens Verhaltensschritte automatisiert und abgespeichert werden, die in normalen alltäglichen Vorgängen kaum Anwendung finden. Er betont, dass es nicht um festgelegte Handlungsschritte geht, sondern um die Fähigkeit von Flexibilität im Handeln (vgl. Bruner zit. n. Oerter 1999, S. 6, 12).

„Durch Handeln im Spiel kann ein Zugang zu Erlebnisbereichen eröffnet werden, der der lustlosen Antwort auf Fragen überlegen ist.“ (Sader 1986, S. 20)

6.7.3.1 Arten des freien Spielens

Oerter (1999) sieht im Spiel eine Form der „Lebensbewältigung“, die in drei Arten erfolgen kann: in einer *„Nachgestaltung, Umgestaltung und in einem Verlassen der Alltagsrealität“*. Diese können einzeln, aber auch in Kombination auftreten (zit. n. Aichinger/Holl 2002, S. 177, 178).

„Das Spiel ist nicht nur kreativ verfremdete Inszenierung eines Konfliktes, sondern auch aktive Umsetzung und Bearbeitung von Erfahrungen, ein Stück Bewältigungsarbeit.“ (Aichinger/Holl 1997, S. 12)

a) Spielerische Nachgestaltung

Man spricht hier auch synonym vom Nachahmen bzw. Nachspielen, wodurch das Kind lernt, sich in seiner Umwelt orientieren zu können. *„Es deutet seine Spiele als Welt und verwandelt die Welt in Spiele.“* (Rellstab 2000, S. 48)

„Es ist Darstellung der Wirklichkeit, gerade so, wie das Kind sie gegenwärtig erlebt, erfährt, fühlt und interpretiert. Und es ist zugleich auch Aneignung und Gestaltung der Wirklichkeit.“ (Oerter 1999, zit. n. Aichinger/Holl 2002, S. 11)

b) Spielerische Umgestaltung

Bei dieser Form des Spiels, auch Transformation genannt, wird die Realität umgedeutet und -geformt, sodass gesellschaftliche Aspekte wie Macht, Kontrolle, Sicherheit und Bindung verarbeitet werden können (vgl. Aichinger/Holl 2002, S. 177).

c) Verlassen der Alltagsrealität

Wenn sich Kinder in Märchenfiguren verwandeln und fiktive Positionen einnehmen, spricht man von einem „*radikalen Realitätswechsel*“. In dieser Welt herrschen die Gesetze des Kindes, die dazu dienen, die Wirklichkeit zu kompensieren (vgl. ebd., S. 178).

Beim Arbeitsbeispiel vermischen sich alle diese drei Formen in der Darstellung. Aus dem Inhalt des Stückes geht hervor, dass es vor allem um Macht und Kampf geht. Die Bewohner der Erde stehen in Konkurrenz zu denen des Weltraums. Es gibt böse und gute Menschen, Verräter und Beschützer, Helden und Verlierer. Mithilfe von Magie lässt sich verwirklichen, was in der Realität nicht möglich wäre.

„Spielen ist experimentieren mit dem Zufall.“

(Novalis o.J., zit. n. Schaller 2001, S. 66)

6.7.3.2 Freies Rollenspiel

Auch das Rollenspiel ist Teil des natürlichen Verhaltens des Kindes, in dem es verschiedene Verhaltensweisen üben kann (vgl. van Ments 1998, S. 17). Es ahmt andere Rollen nach, wandelt sie gegebenenfalls nach eigenen Bedürfnissen ab und kann neues Handeln erproben und lernen (vgl. Retter 2002, S. 29).

Da Rollenspiel in den Bereich des Spielens fällt, das zweckfrei aus Freude passiert, kann Lernen hier auf Basis eines „*lustvollen Erlebens und Tuns*“ verstanden werden. Im spontanen Rollenspiel werden im Wiederholen Verhaltensweisen verstärkt und im Repertoire verfestigt (vgl. Hartung 1977, S. 39). Es bietet dem Kind einen Freiraum, in dem es viel Platz erhält, sich zu erfahren.

Wenn Rollenspiele in Theaterstücke übergehen, können sich Kinder in verschiedenen Situationen sozialer Begegnungen ausprobieren und alternative Bewältigungen (er)finden (vgl. Krappmann in Kochan 1982, S. 46).

Das freie Rollenspiel des Kindes kann somit mit dem improvisierten Spielen im Theaterbeispiel gleichgesetzt werden.

*„Theater ist etwas Wildes,
etwas außerhalb der Normen.“*

(Williams o.J., zit. n. Rellstab 1994, S. 65)

6.7.4 Improvisiertes Rollenspiel im Theater als freies Spielen von Kindern

Das Theaterspiel bietet die Möglichkeit zum freien Spielen, welches auf dem Bedürfnis aller Menschen beruht, sich in andere hineinzuversetzen und etwas anderes, außerhalb unseres Selbst auszuprobieren (vgl. Hoffmann/Israel 1999, S. 15). Freies Spielen im Theater passiert nur, solange es als Freizeitaktivität gesehen wird (vgl. Schaller 2001, S. 87). Somit kann das Spielen im Theaterbeispiel als ein freies definiert werden, zumal es auf Grundlage der Improvisation durchgeführt wird.

Der Entwicklungspsychologe Piaget analysierte die Entwicklung von Kindern, indem er deren Spielverhalten auf der Bühne über lange Zeit beobachtete (vgl. Rellstab 1994, S. 22).

Auch das Kindertheater im Märkischen Viertel beschäftigte sich jahrelang mit dem Spielen im Kindertheater und konnte im Laufe der Zeit drei Entwicklungsphasen feststellen:

- *„Die Phase der Erprobung‘, in der die Kinder sich ihrer Ausdrucksfähigkeit bewusst werden, ihre bislang beengte Motorik ausspielen und Beobachtungen aus ihrem Lebensbereich dramatisch reproduzieren.*
- *„Die Phase des Erkennens‘, in der die Kinder ihre Lage objektivieren und nach den gesellschaftlichen Ursachen und Hintergründen der von ihnen nachgespielten Konfliktsituationen zu fragen beginnen.*
- *„Die Phase des Veränderns‘, in der die Kinder Strategien zur Änderung der als unhaltbar erkannten Zustände entwickeln: Die anfänglich spielerisch nachahmende Phantasie der Kinder entwickelt sich zur konkret planenden konstruktivistischen Phantasie.“ (zit. n. Schedler 1972, S. 173)*

Wichtig ist, dass die Kinder gefördert werden, die dritte Phase zu vollbringen. Denn würden sie daran scheitern oder daran gehindert werden, das Erlebte in die Realität zu übertragen, würde sich ein hohes Maß an Energien aufstauen (vgl. Schedler 1972, S. 274).

Indem das Kind im freien Rollenspiel kein bestimmtes Verhalten aufgedrängt bekommt, kann es sich selbst und sein Handeln kennen lernen und versuchen, Konflikte eigenständig zu lösen (vgl. Büttner in Kochan 1972, S. 213). Barz (1988) benennt die wesentlichen Merkmale des Spiels: Wiederholbarkeit, Spielraum, Spielregeln, Spontaneität, freie Handlung und offener Ausgang des Spiels. Sie betont, dass bei einem Spiel andere als die konventionellen Regeln des ‚wahren Lebens‘ gelten, da sich die Mitspieler bewusst seien, es handle sich um Vergnügen. Sie betont jedoch, dass dies nur für eine gewisse Zeit möglich ist (vgl. S. 99).

Shakespeare sieht die bedeutenden Elemente des Schauspiels in der *„Echtheit, der Vorstellungsgabe und Einbildungskraft, über Phantasie und Handlung und Verwandlung.“* (Rellstab 1998, S. 74) *„Diese werden gezeugt in der Bauchhöhle der Erinnerung, genährt im heiligen Mutterschoß und entbunden bei reifer Gelegenheit.“* (Shakespeare IV, 2, zit. n. ebd., S. 53)

6.7.5 Zur Wirkung des freien improvisierten Rollenspiels

Theaterspiel bei Kindern kann als Symbolspiel verstanden werden, bei dem sie mittels Symbolen die Realität nachstellen. Zugleich kann man von einer ‚Vorstufe des Denkens‘ sprechen (vgl. Rellstab 1994, S. 25). Mithilfe ihrer Phantasie kreieren sie nach und schulen ihre Vorstellungskraft (vgl. ebd., S. 26).

Ich habe immer wieder erleben dürfen, wie schnell sich Kinder in andere Rollen versetzen konnten. Sie spielten Situationen nach, als wären sie im Hier und Jetzt – als sei das Spiel Wirklichkeit.

Auch Rellstab berichtet vom unglaublichen Können der Kinder schon ganz frühen Alters im Umgang mit Fiktion und Realität (vgl. 1994, S. 26). Das Kind nützt die gestellten Spielsituationen, um Regeln des Alltags lernen zu können. Es nimmt das Verhalten der anderen wahr, beobachtet, prägt sich Beziehungsmuster ein, lernt, wie Menschen miteinander umgehen und wie man andere soziale Muster übernehmen kann (vgl. ebd., S. 27).

Im spielerischen Prozess können sozial relevante Erfahrungen gemacht, da unterschiedliche zwischenmenschliche Konstellationen erlebt und erprobt werden.

Die vielen Jahre, die Kinder zur Verfügung haben, um zu spielen, sieht Goleman als sehr bedeutend, da sie im Spiel soziale Fertigkeiten erwerben (vgl. 2006, S. 267). *„Spielen ist für Kinder ein Experimentierfeld zur Erweiterung ihres Repertoires, hier können sie neue Dinge ausprobieren, ohne dabei Angst haben zu müssen.“* (ebd., S. 268)

Indem man die Situation bereits kennt und man darüber informiert ist, was geschehen könnte, wird man sich besser auf die gestellten Anforderungen einstellen können (vgl. Goffman 1983, S. 227).

Ich sehe die Wirkung im Spiel wie Petzold (1972): Als Lebensspiel in *„der engen und echten Wechselbeziehung zwischen Fiktion und Realität, Spiel und Leben.“* (S. 46)

Aichinger und Holl (2002) weisen auf den durch alle Entwicklungspsychologen einhellig festgestellten Wirkungskern des Spiels hin. Zum einen ist es entwicklungs-, zum anderen funktionsfördernd. Aus dem 10. Kinder- und Jugendbericht (1998, S. 49) zitieren sie dazu:

„Das Üben motorischer Fähigkeiten, die Anforderungen, die das Spielen an die Sinne, an die Problemlösungsfähigkeit und die Kreativität sowie an soziale Kooperation und den Ausdruck von Emotionen stellt, sind für das Aufwachen der Kinder von großer Bedeutung.“ (zit. n. ebd., S. 177)

Hier lassen sich ersten Verbindungen zu sozialen Kompetenzen herstellen, indem jedes Spielen zur Entwicklung des Kindes beitragen kann und Elemente wie ‚soziale Kooperation‘ und ‚Problemlösungsfähigkeit‘ gefördert werden können.

Im Folgenden fasse ich die Wirkung des Spiels nach Schaller (2001) zusammen:

- Spielen ist Lernen.
- Im Spielen können sensomotorische Fertigkeiten erworben werden.
- Das Spiel bietet ein Feld zum Ausprobieren eigener Emotionen.
- Im Erleben der Situationen kann dies zu Wohlbefinden (Katharsis) führen, egal ob die Gegebenheiten real oder fiktiv sind.
- Spontaneität und emotionale Intelligenz können im Spiel gefördert werden. (vgl. Schaller 2001, S. 94)

Schaller und Rellstab betonen das Potential des Spiels:

„Spielen (und damit auch Rollenspielen) ist eine absolut natürliche Lernform, die mit höchster Effektivität zum Trainieren von sozialen Fertigkeiten von Menschen jeglichen Alters und jeglichen Bildungsniveaus praktiziert wird. Voraussetzung ist aber die Freiwilligkeit der Spielhandlung.“
(Schaller 2001, S. 95)

„Wer zu Spielen bereit ist, ist offen für anderes, für Veränderung. Er anerkennt, dass viele sind wie er, und viele, die nicht so sind wie er. Er hält sich für das andere, das Fremde, das Nonkonforme bereit, gerüstet einen Schritt über sich selbst hinaus zum anderen hin zu tun.“
(Rellstab 2000, S. 188)

6.7.6 Rollentausch als Mittel sozialer Perspektivenübernahme

Der Rollentausch erhält sowohl im Theater als auch im Psychodrama seine Bedeutung. Brecht (1962) beschreibt den Rollentausch als effektive Methode, um dem Spieler einen umfangreichen Einblick in sowohl seine Rollen als auch die der anderen zu bieten (vgl. Brecht in Burkhart 1972, S. 41).

Der Rollentausch ist Voraussetzung für das Rollenspiel und wird als ‚*Wechsel des Standpunktes*‘ bezeichnet. Er vermittelt die Einsicht in eine andere Haltung und ermöglicht den Blick von zwei Seiten (vgl. van Ments 1998, S. 99). Kinder erkennen im Rollentausch erstmals den Begriff des ‚Du‘ und die andere Wirklichkeit (vgl. Aichinger/Holl 1997, S. 49). Sie erhalten Informationen über die *„Denkweise, Werte, Gefühle und Handlungen“* des anderen und können nachvollziehen, wie er sich und seine Umwelt erlebt (vgl. Schaller 2001, S. 38).

Automatisch und unbewusst binden Kinder den Rollentausch in ihr Spiel ein, um erlebte und/oder aktuelle Konflikte aufzugreifen und (wieder)zubearbeiten (vgl. Aichinger/Holl 1997, S. 49). Der Tausch der Rolle bietet sich ideal dafür an, neue Verhaltensweisen und Lösungsvarianten zu erfahren und zu erproben (vgl. Schaller 2001, S. 40).

Im alltäglichen Leben versuchen wir oft die Position des anderen einzunehmen. Mit den Aussagen: ‚Ich an Ihrer Stelle...‘ und ‚Ich habe Recht, Sie haben Unrecht‘ verdeutlichen wir, dass es verschiedenste Standpunkte gibt. Durch die Methode des Rollentausches kann der Blick „von innen“ ermöglicht werden, um eine alternative Sicht der Situation gewinnen zu können (vgl. Schützenberger 1976, S. 46, 47).

„Die Erfahrung des Einsseins, ein Gefühl der Verschmelzens oder der gemeinsamen Identität, entsteht immer dann, wenn wir die Perspektive des anderen einnehmen, und wird umso stärker, je mehr wir die Dinge aus seiner Sicht sehen.“ (Goleman 2006, S. 169)

Der Rollentausch ermöglicht das Erfahren der Realität des anderen, was zugleich eine aufklärende Wirkung haben kann. Barz (1988) spricht davon, dass einem klar werden kann, dass die Vorstellung von der Welt und den Lebewesen, die in ihr leben, eventuell anders ist, als wir sie erleben (vgl. S. 78). Dies kann eine „Rücknahme von Projektionen“ bedeuten und zugleich eine Bearbeitung von Vorurteilen. Zudem bietet das „Sich-in-den-anderen-Versetzen“ die Möglichkeit, Einsicht der eigenen Person zu erlangen, da man von einem anderen Standpunkt aus Blick auf das Selbst erhält (vgl. ebd., S. 47)

Hier stellt sich die Frage der Wirklichkeiten: Mit der Annahme, dass jeder Einzelne die von ihm konstruierte Realität als wahre ansieht, kann mit dem Rollentausch wichtige Einsicht erlangt werden.

Es wird uns bewusst, dass es mehrere Sichtweisen gibt und die jeweilige Wirklichkeit im Auge des Betrachters liegt. Auf die Konstruktion von Wirklichkeiten werde ich in Kapitel 6.7.8.1 zurückkommen.

6.7.6.1 Soziale Perspektivenübernahme als Grundlage sozialer Kompetenzen

Die mit dem Rollentausch mit einhergehende soziale Perspektivenübernahme ermöglicht es, sich an die Stelle des anderen versetzen zu können, um den anderen, aber auch sich selbst besser verstehen zu können (vgl. Schützenberger 1976, S. 69).

Durch das Erleben anderer Bedingungen erkennt man die Sichtweisen unserer Mitmenschen und findet Lösungen, die für alle annehmbar sind (vgl. Shantel/Shantel 1973, S. 23). Im Einfühlen entstehen Kompetenzen wie Rücksichtnahme und verantwortungsvolles Handeln (vgl. ebd., S. 28).

In psychologischer Hinsicht wird die soziale Perspektivenübernahme als „*Vergegenwärtigen des Standpunktes*“ (Piaget 1975, Mead 1968) eines anderen gesehen, welche die Basis sozialer Intelligenz darstellt. Die Bildung von Beziehungen und die Entstehung positiver zwischenmenschlicher Kommunikation fundieren auf der Fähigkeit, sich in andere hineinversetzen zu können (vgl. Damon 1984, S. 261).

Piaget (1977) ging davon aus, dass sich Erwachsene in die Positionen anderer hineinversetzen können. Donaldson hält diese Annahme für überholt und Kinder für fähig, bereits in frühen Jahren die Perspektive zu wechseln (vgl. Donaldson 1982, S. 64).

Da das Verständnis vom Vorhandensein unterschiedlicher Rollen schon früh vorhanden ist, beginnen Kinder bereits im Alter von 3 Jahren damit, sich auch in diese anderen Rollen zu versetzen. Oerter spricht von der Grundlage zur „*Entwicklung sozialer Kognition*“ durch diese Rollenübernahmen.

Wenn die Wünsche und Ziele des anderen kennen gelernt werden, so können zwischenmenschliche Beziehungen besser verstanden werden (vgl. Oerter 1999, S. 48-50). *„Das Verständnis von sich und anderen, eine Leistung, die man als soziale Kognition bezeichnet, entwickelt sich in früher Kindheit zweifellos vor allem im Spiel.“* (ebd., S. 45)

Selman (1975) untersuchte die Perspektivenübernahme von Kindern mithilfe verbaler Aussagen über Geschichten. Er teilte die Ergebnisse in 4 Niveaustufen ein, wobei man auf der niedrigsten davon ausgeht, dass das Kind die Gefühle anderer erkennt, aber nicht weiß, dass diese eine andere Perspektive, also anders, wahrnehmen könnten. Im Weiteren versteht es dann, dass eine Situation anders erkannt werden könnte, da das Gegenüber sie aufgrund eines anderen Standpunktes alternativ interpretiert. Als nächstes kann das Kind über seine Gefühle nachdenken und erkennt, dass dies Einfluss auf die Wahrnehmung der Emotionen des Gegenübers hat. Am Ende verfügt es über die Fähigkeit, die Perspektive des anderen einzunehmen, um in einer Situation beide Standpunkte erkennen und für beide Seiten adäquat reagieren zu können. (zit. n. Damon 1984, S. 266, 267)

Im Laufe der Jahre und der mit einhergehenden Erfahrungen kann man sich immer besser in den anderen einfühlen (vgl. Donaldson 1982, S. 64). Es ist anzunehmen, dass durch mehr Erfahrungsmöglichkeiten, wie beispielsweise durch Theaterspielen, der Prozess der sozialen Perspektivenübernahme gefördert werden könnte.

Um sozial denken und handeln zu können, muss man verstehen, wie Beziehungen funktionieren. Wichtig dafür ist, die Wünsche und Bedürfnisse der Mitmenschen wahrzunehmen. Wenn ein Kind erkennt, dass Denken und Verhalten stets individuell ist und von jedem anders aufgefasst wird, erkennt es die möglichen Perspektiven. Indem es dann die Sichtweisen der Beteiligten im Handeln mitberücksichtigt, kann es Konflikte vorbeugen (vgl. Damon 1984, S. 279): Das ist sozial kompetentes Verhalten.

Um eine weitere mögliche Wirkung aufzuzeigen, führe ich im Folgenden die kathartische Wirkung des dem Arbeitsbeispiel nahen Psychodramas an.

6.7.7 Wirkung der Katharsis aus dem Psychodrama

Der im Rollenspiel und Psychodrama weitgehend therapeutisch verwendete Begriff der Katharsis kommt ursprünglich aus dem Bereich des Theaters. Zu Zeiten der griechischen Tragödie und Aristoteles' definierte Racine Katharsis als „*Reinigung von den Leidenschaften*“ und meinte damit die befreiende Wirkung, die durch die dramatische Wirkung im Spiel eintrat (vgl. Schützenberger 1976, S. 68).

Im altgriechischen Wörterbuch finden sich folgende sinnverwandte Bezeichnungen: „*Reinigung, Befreiung, Erleichterung, Vermittlung von Einsicht in einen Sachverhalt, Aufhebung (der Affekte)*“ (zit. n. Rellstab 1998, S. 35).

Im Kindertheater – vor allem beim Improvisieren – werden Lebenssituationen eines Teilnehmers dargestellt. Diese können Teil vergangener Erfahrungen sein und somit einen ähnlichen Effekt mit sich bringen, wie die Katharsis im Psychodrama. Bevor ich auf den Begriff der Katharsis näher eingehen werde, schiebe ich aufgrund seiner Nähe zum Theater einen Exkurs über das Psychodrama ein.

6.7.7.1 Exkurs: Das Psychodrama

„*Die Wahrheit der Seele durch Handeln ergründen.*“ (Moreno o.J., zit. n. Rellstab 1994, S. 75)

Burkhart sieht im Psychodrama die „*Schnittstelle zwischen Psychotherapie und Theaterwissenschaft*“ (Burkhart 1972, S. 30). Sie unterstreicht, dass es eine verbindende Wirkung zwischen Theater und Psychodrama gibt, da Aktionen in beiden Bereiche Aufschluss über das Verhalten geben können (vgl. ebd., S. 13).

Psychodrama ist „eine therapeutische Methode zur Lösung persönlicher oder zwischenmenschlicher Konflikte, an denen der Klient persönlich intensiv beteiligt ist“ (Schützenberger 1976, S. 61). Es versteht sich als handlungsorientiertes Vorgehen, welches im Besonderen durch das Merkmal ‚Hier und Jetzt‘ geprägt wird. Dadurch kann über verschiedenste Parameter Verhalten (wieder)erfahren werden, „über das Denken wie das Fühlen, über die Wahrnehmung wie die Intuition“ (Barz 1988, S. 7).

Wie auch im Theater findet sich im Psychodrama ein Spielfeld mit den Möglichkeiten des grenzenlosen Sich-Ausprobierens und Versuchens, wie es unsere Gesellschaft sonst nicht zulassen würde. Burkhart spricht von „Versuchswelten, in denen alle Aktionen das Aussehen des Nicht-Realen annehmen“ (1972, S. 44-46).

Die Theorie zum Psychodrama entwickelte Moreno auf Grundlage des Spielens. Mit Geschichten und Erzählungen regte er Kinder zum spontanen Spielen an, was ihnen, aber auch Moreno, reichlich Freude bereitete, und ihn im Jahre 1922 dazu brachte, das Stegreiftheater zu gründen. Mit der theoretischen Verfestigung dieser Theaterform zwei Jahre später ebnete er den Weg vom Theater als Kunstform zum therapeutischen Schauspiel (vgl. Burkhart 1972, S. 18-20).

Moreno legte großen Wert darauf, das Theaterspielen vom Psychodrama zu unterscheiden, bei dem – im Gegensatz zu schauspielerischem Können – der therapeutische Ansatz im Vordergrund steht (vgl. ebd., S. 28).

Obwohl seine Entstehung auf das Spielen mit Kindern zurückgeführt werden kann, entwickelte Moreno es nur für Erwachsene. Erst später bauten es verschiedene Theoretiker für Kinder weiter aus (vgl. Aichinger/Holl 1997, S. 10). Das Psychodrama bietet Kindern die Möglichkeit, sich mit Konflikten auseinanderzusetzen und spontanes Handeln zu fördern (vgl. Petzold 1972, S. 230). Sie können ihre Rollen selbst auswählen (vgl. Aichinger/Holl 1997, S. 34), und frei improvisieren (vgl. ebd., S 40).

„Wir müssen handeln, um zu tieferer Erkenntnis zu kommen.“ (Weizsäcker in Burkhart 1972, S. 34) – Die Wirkung des Psychodramas liegt in der Einsicht und dem Verständnis individueller Lebenssituationen. Durch das Ausprobieren in unterschiedlichen Personen und Positionen, das sogenannte „*role taking*“, ermöglicht das Psychodrama ein „*Erlernen neuer Rollen*“ sowie das Einüben verschiedener Verhaltensmodelle (vgl. Burkhart 1972, S. 40).

Einige Aspekte des Psychodramas lassen Parallelen zum darstellenden Rollenspiel erkennen, die zeigen, dass ähnliche Erfahrungen wie im Psychodrama gemacht werden können.

6.7.7.2 Kathartischer Effekt im Theaterspiel

Unter Katharsis versteht Moreno (1959) das „*Wiedererleben bestimmter Lebenssituationen*“, das ihm in folgendem Beispiel verdeutlicht wurde:

„Eine Schauspielerin, die mit Vorliebe und großem Erfolg Heldinnen, Heilige und romantische, zarte Wesen darstellte, heiratete, und nach einiger Zeit kam ihr Ehemann zu Moreno, dem Leiter und Regisseur der Stegreifbühne, und erzählte ihm, wie verwandelt seine Frau zuhause wäre. Dort war die scheinbar so sanftmütige Schauspielerin streitsüchtig und bediente sich einer sehr gewöhnlichen Sprache. Moreno ließ sie darauf hin die Rolle eines Straßenmädchens spielen, die sie mit Begeisterung verkörperte. Ihr Mann konnte beobachten, wie ihre Zornesausbrüche seltener wurden und wie sie mitten in Auseinandersetzungen zu lachen begann, da sie sich an ähnliche Situationen auf der Bühne erinnerte. Später wurde auch ihr Mann aufgefordert, an der Stegreifdarstellung teilzunehmen.

Das Ehepaar gestaltete nun Szenen aus seinem täglichen Leben und gelangte so zu einem besseren Verständnis seiner zwischenmenschlichen Beziehungen. An Hand einer Analyse der gespielten Szenen deckte Moreno den Ehepartnern ihre Konflikte auf.“ (Moreno 1959, S. 14, 15)

Hier lässt sich eine Verbindung zur lerntheoretischen Grundlage von Lernen durch Wiederholung (Kapitel 4.2) erkennen.

Schaller (2001) spricht in allgemeinem Bezug auf Rollenspielen ebenso von einem kathartischen Effekt:

„Das kreative Rollenspiel ermöglicht es, in Beziehung mit anderen Rollen individuelle Lebensereignisse als soziale Phänomene wahrzunehmen, neue Deutungsmuster zu erkennen sowie neue Handlungsmöglichkeiten auszuprobieren und zu spüren, ob diese ‚stimmig‘ sind.“ (S. 115)

Durch das Einüben von spontanem Handeln kann die Wahrnehmung geschult und zur Verbesserung menschlicher Beziehungen beigetragen werden (vgl. Schützenberger 1976, S. 21). Mit einhergehende freudige und entspannende Emotionen führen zu einem gewissen „*Aha-Erlebnis*“. Indem der Spieler eigenes unproduktives Agieren erkennt, kann er dies durch alternatives Handeln ersetzen. Dieser Prozess der Verhaltensänderung bringt ein Gefühl eigener Zufriedenheit mit sich (vgl. Schaller 2001, S. 115).

Katharsis passiert im Sinne des Einfühlens in den Anderen oder in sich selbst im Reinszenieren und Spielen vergangener Situationen. Durch das Ausagieren ermöglicht dies eine Befreiung von Hemmungen und belastenden Emotionen (vgl. Burkhart 1972, S. 50). Die genaue Wortdefinition (Wörterbuch der Psychologie in ebd., S. 55) lautet: *„das Sichbefreien von unterdrückten Emotionen und Spannungen im Sinne einer Abreaktion“*.

In Bezug zum Theater spricht man davon, dass man *„(...) das beklemmende Element nicht zu verwandeln oder zurückzudrängen sucht, sondern es aufregen, hervortreiben und dadurch Erleichterung des Beklommenen bewirken will.“* (Aristoteles 1959, zit. n. Burkhart 1972, S. 57) Mit der Aktion kann ein Wiederhineinversetzen in die Situation stattfinden, in der man *„so tut, als ob – und das Vergangene neu erlebt“* (Schützenberger 1976, S. 24).

Burkhart (1972) sieht die kathartische Schnittstelle des Theaters zum Psychodrama folgendermaßen:

„Kommt es im Psychodrama durch Wiedererleben von Konflikten zur Befreiung von ihnen, so kann diese Befreiung im Theater durch Miterleben erfahren werden. Wobei nicht vergessen werden darf, dass Theater nur in Ausnahmefällen eine medizinisch-katharsische Wirkung bewusst anstrebt, ganz im Gegensatz zum Psychodrama, bei dem genau auf diese Wirkung hingestrebt wird.“ (S. 58)

Durch das Auseinandersetzen mit unterschiedlichen Lebensthemen können subjektive Einstellungen gelockert werden. Im Wiedererleben vergangener Situationen ist ein Freiraum gegeben, anders zu handeln. Dies kann zur Erkenntnis führen und zukünftiges Handeln mitprägen.

*„Das erste Darstellungsmittel der Bühne ist der Mensch.
Wenn er spielt, von Situation zu Situation springt,
von Gefühlswelt zu Gefühlswelt schwimmt oder abtaucht,
wenn er vor Freude jauchzt oder ungeschickt ausrutscht,
dumm daherplappert, andere zärtlich umarmt,
vor Glück strahlt oder allein trauert,
verliebt hinsinkt oder kalt dreinschlägt,
wenn er sich als ein anderer verhält,
wenn er farbig erzählt und berichtet,
schlau den Partner übers Ohr haut,
tänzelnd übers Parkett schwebend seine Geliebte bezaubert
oder eine weithin schallende Rede schwingt,
dann ist es Theater pur: Menschentheater.
Dann ist der Spieler selbst das Mittel zur Darstellung.“
(Rellstab 2000, S. 219)*

6.8 Ein Erklärungsversuch – der Lernprozess von sozialem Verhalten im Theaterspiel

„Damit das Verhalten der andere Teil der eigenen Erfahrung wird, müssen wir es wahrnehmen. Und eben dieser Akt der Percepation bringt Interpretation mit sich.“ (Laing o.J., zit. n. Rellstab 1994, S. 122)

Theater ist Nachahmung – Aristoteles ist sich sicher: *„Nachgestaltung macht Vergnügen.“* (zit. n. Rellstab 1998, S. 23) und Rellstab meint, *„durch Nachgestaltung lernt der Mensch die Wirklichkeit kennen und verstehen“* (1998, S. 23).

„Theater kommt immer von der Realität, ist aber nie mit der Realität identisch, sondern stellt sie immer nur dar.“ (vgl. ebd., S. 72) Da jeder Spieler über eine individuelle Wahrnehmung verfügt und Realität individuell interpretiert, ist das Endprodukt einer Darstellung stets unterschiedlich. Einflussgebend sind all die Erfahrungen, die eine Person auf besondere Weise geprägt haben und ihre Wahrnehmung leiten (vgl. ebd., S. 19, 20)

Zurückgreifend auf Kapitel 4.4 und das WIBR-Modell (Streif et al.), welches besagt, dass ein Mensch wahrnimmt, interpretiert, bewertet und reagiert, ist Theater Nachahmung des Lebens und das dortige Handeln passiert aufgrund der selben Bedingungen.

Legen wir diesen Prozess auf das Geschehen auf der Bühne so können wir erkennen, welche Auswirkungen die Erfahrungen im Theater haben können.

Zuvor gehe ich auf die Basis zum Verständnis dieses möglichen Lernprozesses ein:

6.8.1 Die Konstruktion von Wirklichkeit

Im Theater entsteht eine zweite Wirklichkeit, zu der es eine Brücke zur Alltagsrealität zu schlagen gilt (vgl. Hoffmann/Israel 1999, S. 28).

Der handelnde Mensch greift auf ein im Repertoire abgespeichertes Verhalten zurück, das abhängig ist, von der individuellen Persönlichkeit, seinen Erfahrungen und seiner Konstruktion von Wirklichkeit (vgl. Seyfried 1995, S. 23).

Leben wir nur nach *unserer* Wirklichkeit, so bedeutet dies eine naive Einschränkung unserer Lebensweise (vgl. Rogers 1976, S. 144). Schon Watzlawick (1976) betonte, dass es äußerst gefährlich sei, davon auszugehen, es gäbe nur eine, die eigene Wirklichkeit (vgl. S. 7).

Jeder Mensch hat seine eigene wahre Anschauungsweise. Erst indem wir uns die Erwartungen, Bedürfnisse und Wünsche der anderen, also deren Realität vergegenwärtigen, können wir sozial kompetent handeln. Wir müssen verstehen, dass es kein „Entweder/oder“, sondern viele Möglichkeiten gibt (vgl. Donnert 1999, S. 18).

„*Alles ist richtig, auch das Gegenteil.*“ (Tucholsky o.J., zit. n. Donnert 1999, S. 19) Denn es lässt sich darüber streiten, was ‚wirklich‘ wirklich ist (vgl. Watzlawick 1976, S. 143).

„*Wir sagen: wir nehmen etwas wahr, unsere Sinne nehmen wahr.*“ Hierzu stellt sich Rellstab die Frage, ob wir nicht auch sagen können, „*wir nehmen etwas ‚für wahr‘, wir halten also das, was wir aufnehmen, für etwas Wahres?*“ (2000, S. 70) Die psychologische Forschung hat sicher gestellt, dass unsere Sinne nur wahrnehmen, was auch zu unserem „Selbst-Bild“ passen (vgl. Rogers 1976, S. 121).

Erst indem wir unsere Wahrnehmung bewusst öffnen, können wir Neues erkennen. Wir erinnern uns zurück an Krejcis Feststellung (Kapitel 4.1), dass alles, was wir erkennen, immer Teile von bereits Bekanntem in sich trägt.

Besonders in Trainings- und Psychodramagruppen wird der Unterschied zwischen objektiver und subjektiver Wirklichkeit klar. Man erfährt die Motive des eigenen Handelns, die Werte und Normen, die einen seit früher Kindheit prägen.

Man erkennt die Herkunft eigener Vorurteile gegenüber anderen und erfährt, wie eigene Vorstellungen von Realität, die Wirklichkeit projizierend und verzerrend mitbestimmen (vgl. Schützenberger 1976, S. 103).

Es ist wichtig, dass wir dies erkennen, da unser Verständnis von der Welt, wie wir sie sehen und erleben, ausschlaggebend für unsere sozialen Beziehungen ist (vgl. Goleman 2006, S. 168).

Theaterspiel beruht auf dem Gesamten an Wirklichem und Unwirklichem, das ein Mensch wahrnimmt und auf der Realität, die er daraus konstruiert (vgl. Rellstab 2000, S. 78). Die Erfahrung und die Konstruktion von Wirklichkeit spielt somit eine besondere Bedeutung im Theater. Daraus entsteht der Stoff der Bühne.

Wenn wir erkennen, dass es eine zweite Wirklichkeit gibt, wird uns bewusst, warum Handeln immer individuell ist. Wir erhalten Zugang über Normen, die unser Verhalten mitbestimmen und können bewusster damit umgehen. Dadurch kann unser Agieren reflektiert und verändert werden: Soziales Handeln kann entstehen.

Sowohl das Selbst, als auch die Umwelt haben sich verändert und bilden eine neugeschaffene Realität. Sie mag vorübergehend sein, aber sie hinterlässt eine neue Erfahrungsgrundlage für das Selbst, die für die Weiterentwicklung bedeutsam werden kann und die aktuelle Problemlage meistern hilft.“ (Oerter 1999, S. 272)

6.8.2 Realität und Spiel

In Verbindung zu Kapitel 5.2.4.1. – der Transfer des Spiels auf die Realität im Rollenspiel, werde ich in diesem Abschnitt darauf eingehen, wie sich diese Theorie auf das Handeln auf der Theaterbühne verhält.

Kinder sind oft so konzentriert, dass sie sich im Spielen verlieren und das Spiel mit dem wahren Leben vermischen. Sie stellen Situationen und Regeln realitätsnah dar, spielen sie nach und lernen dadurch. Kinder erfahren im Spiel, dass Regeln einschränken, aber auch Freiheit vermitteln können. Sie orientieren sich daran oder versuchen, ihr Handeln selbst zu bestimmen. Das Spiel bietet einen kreativen Freiraum mit viel Platz für Phantasie, der die Möglichkeit eröffnet, über das eigene Vorgehen nachzudenken und es alternativ auszuprobieren. (vgl. Rellstab 2000, S. 50)

Die Frage stellt sich, ob das Theaterspiel nun die Wirklichkeit darstellt oder reines Spiel ist?

Den Unterschied zwischen Realität und Spiel untersuchte Bateson (1981/1983) und stellte fest, dass beispielsweise aggressives Verhalten im Spiel nicht echt, sondern nur die Imitation von Aggression darstellt (vgl. in Retter 2002, S. 154). Wiener (2001) hingegen meint, dass auch das Erleben fiktiver Situationen ebenso real ist (vgl. S. 12).

Ein Spiel ist dann interessant, lebendig und für alle greifbar, wenn Kinder eigenes einbringen. „*Wenn etwas auf dem Spiel steht*“ handeln die Teilnehmer echt und sinnvoll, so Petzold (vgl. 1972, S. 48).

Beobachten wir Kinder beim Spielen, können wir feststellen, dass sie oft angeregter agieren und denken, als in realen Situationen. Es scheint möglich, dass Kinder im Spiel vergessen, dass es sich um ein solches handelt (vgl. Kochan 1972, S. 27).

Wenn Kinder die Fiktion des Spiels wahrnehmen, so können sie dadurch über die Grenzen des Möglichen schreiten (ebd.). Sie spielen auch dann, als wären die Situation real (vgl. Hartung 1977, S. 31). Alle Erlebnisse wie Emotionen, Absichten und Wünsche werden in der Figur erlebt – alleine die Bedingungen, die zu diesen Gefühlen führen, sind fiktiv (vgl. Rubinstein 1968, zit. n. ebd.).

„Die Kinder springen also dauernd von einer Realität zur anderen.“ (Rellstab 1994, S. 70) Während sich das Kind im realen Leben an das Verhalten der ihm vorgelebten Umwelt anpasst, kann es im Spiel seine Bedürfnisse ganz nach seinem eigenen Wunsch befriedigen. Durch die im Spiel vorhandene zweite Realität erschafft sich der spielende junge Mensch eine Welt, in der er Probleme besser bewältigen kann (vgl. Oerter 1999, S. 12, 13). Mit der Methode des Spiels erhält das Kind die Freiheit, die es zur Selbstentfaltung nötig hat (vgl. ebd. S. 14).

„Es ist letzten Endes die Kraft der Einbildung, die dem Rollenspiel seine situativen Erfolgswirkungen verleiht.“ (van Ments 1998, S. 25)

Im Theater verhält sich dieser Ansatz wie folgt: *„Der Schauspieler hält sich das Bewusstsein wach, dass all sein Handeln auf der Bühne ein Spielen ist. Er bleibt stets bereit, das ‚so‘ - Spielen auch ‚anders‘ auszuprobieren, spielerisch zu variieren.“* (Rellstab 1994, S. 229)

6.8.3 Der Wert des Handelns auf der Bühne

„...alle handeln, vom ersten bis zum letzten Moment, da sie auf der Bühne sind.“ (Rellstab 1994, S. 79)

Ausschlaggebend für den das Rollenspiel ist die Kommunikation zwischen den Teilnehmenden, die auf denselben Erlebnis- und Verhaltensweisen fußen, wie reale Begegnungen. Der Unterschied liegt darin, dass sie keine weitreichenden Konsequenzen mit sich tragen.

Es entsteht ein ‚*künstlicher Rahmen*‘ der Kommunikation, der nicht aus der Motivation heraus entsteht, zu kommunizieren, sondern daraus, Rollen zu spielen (vgl. Bliesener 1996, S. 15). Hieraus ergibt sich die Frage, ob der Theaterspieler in einer fiktiven Situation ‚natürlich‘ reagiert?

Es könnte sein, so Bliesener, dass die Darsteller *„ihre Wahrnehmungsbereitschaften und Konzentration, Wissen und Erwartungen, Einstellungen und Gefühle, Absichten und Reaktionen, Fähigkeiten und Fertigkeiten“* genau so in Szene setzen, als trügen sie die Verantwortung für die Handlung (vgl. ebd.).

Rellstab (1994) hingegen ist sich sicher:

„Ich lebe als ein fiktiver anderer in einer anderen, ebenso fiktiven Situation – ohne das Bewusstsein des Übergangs, ohne das Wissen, eine Rolle zu spielen, sondern hingerissen, hingegeben bis zur Selbstaufgabe und bis zum Verlust des eigenen Ichs!“ (S. 72)

Wichtig ist, dass das Bühnenhandeln auf einer Absicht basiert (Rellstab 2000, S. 117). Erst dann kann die Tat nachvollzogen und verstanden werden.

Die wichtigsten Fragen, die ein Schauspieler beantworten muss, damit er sich ‚real‘ verhält, lauten nach Rellstab (2000, S. 18):

1. *Woher komme ich? Woher bin ich gekommen? (Vorgeschichte)*
2. *Wo bin ich? (Ort, Raum, Klima)*
3. *Wozu tue ich es? Was will ich? (Absicht)*
4. *Wer ist da? (Frage nach der Beziehung)*
5. *Was will ich danach? Was erwartet mich? (Nachgeschichte)*

Mittels dieser fünf Fragen können die Situation und die Beziehung, die in ihr stattfindet, klar herausgearbeitet und sichtbar gemacht werden. Man erkennt, dass jede Figur und jede Situation individuell durch den Spieler geprägt und somit anders dargestellt werden kann (vgl. ebd., S. 119).

Die Gestaltung des Bühnengeschehens wird durch die Persönlichkeit des Darstellers bestimmt, die durch seine Erfahrungen geprägt ist (vgl. Rellstab 1994, S. 37, 38). *„Theaterspielen ist Umsetzen solcher menschlicher Erfahrungen in Spielakte für Zuschauer.“* (ebd. S. 34)

Die Imagination löst beim Schauspieler Assoziationen aus, die sich in Verhaltensmustern ausdrücken und durch Handeln aktiv werden. Sie entstehen aus Vorstellungen über die Geschichte und den Text, sowie aus ähnlich erlebten Situationen des Spielers (vgl. Rellstab 1994, S. 230).

Wenn wir uns im Theater eine Figur und dessen Verhalten vorstellen, so geschieht dies nicht nur geistig, sondern wir verkörpern unsere Einbildung: *„Theaterspielen ist verkörperndes Handeln aufgrund von Vorstellungen und Einbildungen.“* (Rellstab 2000, S. 110)

Durch Assoziationen und Bilder werden Gefühle in uns (wieder)erweckt und lebendig gemacht. *„Gefühle werden durch imaginierte Situationen ausgelöst und durch Handlungen sichtbar.“* (Rellstab 1994, S. 232) Das ist der erfolgreichste Weg, um Emotionen im Theater darzustellen (vgl. Rellstab 1996, S. 209). *„Einführung meint das gefühlsmäßige Eingehen, das Verschmelzen der Gefühle des Spielers mit den Gefühlen der Rolle.“* (Stanislawski o.J., zit. n. Rellstab 1998, S. 187)

*Erfahrung soll heißen
was unmittelbar da,
unmittelbar gegeben,
gleichsam rein
von der Zutat des Gedankens
und darum untrüglich sei.*

(Adorno o.J., zit. n. Rellstab 1994, S. 33)

6.8.4 Erfahrungs- und Wahrnehmungsprozesse

a) Erfahrung

„Unser Verständnis zur Welt ist an einem einzigen Faden aufgehängt, der Regelmäßigkeit der Erfahrung.“ (Pirandello o.J., zit. n. Bellebaum 1983, S. 160)

Wir streben danach, zu erfahren, wie andere Menschen leben, wie sie in Beziehung zueinander stehen und welche Komponenten ausschlaggebend für deren zwischenmenschliches Verhalten sind. Wir wollen Unterschiede finden und herausfinden, wie andere Kulturen denken und fühlen. Wenn wir wissen, wie und warum sich andere Menschen verhalten, gibt uns dies ein gewisses Maß an Kontrolle sowie die Sicherheit für unser eigenes Handeln. (vgl. Rellstab 1996, S. 37, 41) Wir lernen und entwickeln uns durch unsere Erfahrungen (Kapitel 4.1)

Erfahrungen beziehen wir aus unterschiedlichen Quellen unseres Alltags. Einfluss auf diese Erfahrungen haben Eltern, Pädagogen, Kollegen, sowie Instinkte und Triebe, und auch das Verhalten unserer Vorfahren, das uns seit Jahrhunderten prägt (vgl. Faix/Laier 1991, S. 9).

Alles, was wir tagtäglich erleben und zur Kenntnis nehmen, alle Reize, die jede Minute auf uns einströmen, haben eine bestimmte Wirkung auf unser Verhalten. Manches davon vergessen wir gleich, anderes speichert sich in unserem Gehirn.

Die Informationen, die wir dort ansammeln, bestimmen unser Denken, Fühlen und Tun und ergeben vereint unsere Erfahrung – auch das, was vergessen scheint, aber in unserem Unbewussten schlummert (vgl. Rellstab 1996, S. 35; 2000, S. 64).

Jede Erfahrung, die wir machen, ist individuell. Das heißt, sie steht in Zusammenhang zu dem, was wir bereits erfahren haben und ist nur unsere: „...*sie ist immer an der Erfahrenden gebunden.*“ (Rellstab 1994, S. 37)

Jede Erfahrung in Bezug auf Verhaltensweisen löst bestimmte Gefühle in uns aus, die in Verbindung mit sozialer Interaktion dem Dialog eines Rollenspieles gleichen (vgl. Retter 2002, S. 290).

Erfahren im Theater

„Die Probe ist ein Akt des Entdeckens.“

(Greenaway o.J., zit. n. Rellstab, 1994, S. 96)

Mit der *„Umsetzung der persönlichen Erfahrung ins Spiel“* wird eine Forderung der Theaterwissenschaften an die Schauspieler gestellt, ihr gelerntes und erlebtes Wissen über die Welt in Darstellung zu bringen (vgl. Rellstab 1998, S. 21). Shakespeare bringt es auf den Punkt: *„Erfahrung ist Voraussetzung für das Theaterspiel“* (zit. n. ebd., S. 59).

Wenn man sich in ein Stück hinein versetzt, dann passiert dies immer auf eine Weise, die durch unsere bisherige Erfahrung geprägt ist. Wir sehen die Gegebenheiten durch unsere persönliche Brille (vgl. Rellstab 1996, S. 35). Liest ein Schauspieler einen Rollentext, so werden bestimmte Vorstellungen über die Figur in ihm entstehen, genährt aus dem Material seiner eigenen Erfahrung. Man nennt diese Bilder auch Imaginationen, *„Umstände des eigenen Lebens“* (Rellstab 1998, S. 36), die wachgerufen werden. Es sind erinnerte und beobachtete Verhaltensmuster, die der Rolle gemäß schlüssig, zugleich aber Teil der eigenen Person sind (vgl. Rellstab 1994, S. 34, 38).

„Das Spielen überhaupt kann als ein Umsetzen und Äußern von Erfahrungen gesehen werden.“ (Rellstab 1996, S. 36)

Sie haben eine höhere Bedeutung für soziales Handeln, als etwa angelesene Informationen über zwischenmenschliche Beziehungen (vgl. ebd., S. 44).

Es gibt unterschiedliche Faktoren, die das ‚Lernen durch Erfahren‘ auf der Bühne unterstützen können. Im Folgenden werden Begriffe wie Wahrnehmung, Beobachtung und Erinnerung in Bezug zur Veränderung durch Theaterspielen erläutert.

b) Wahrnehmung

„Der Mensch, seine persönliche Identität, ist nichts anderes als eine Folge von Wahrnehmungen.“ (Sacks o.J., zit. n. Rellstab 1994, S. 63)

Neurowissenschaftliche Tests haben bewiesen, dass alles, was wir wahrnehmen, in einen ‚Code‘ umgewandelt wird, der ausschlaggebend für unser Handeln ist. Daher haben wir gelernt, wahrzunehmen und für einen Augenblick darauf zu reagieren (vgl. Goleman 2006, S. 97).

Es gibt viele Begriffe, die synonym für wahrnehmen stehen. Zum Beispiel spüren, fühlen, sehen, usw. – Verben die unser Handeln beschreiben. Auch Eigenschaftswörter wie sensibel, offen, feinfühlig, etc. und Begriffe wie Gespür, Neugier und vieles mehr drücken aus, dass wir in irgendeiner Weise wahrnehmen (vgl. Rellstab, 2000, S. 67).

Wahrnehmen meint eine aktivierte Aufmerksamkeit, die all unsere Sinne herausfordert, sodass wir unsere Umwelt voller Neugier inspizieren (vgl. ebd., S. 66) Wenn wir wahrnehmen, sind sowohl der Körper als auch der Geist aktiviert, um darauf zu reagieren (vgl. ebd., S. 43). Nach Rellstab kann die Reaktion entweder *„automatisch, reflexartig oder überlegt-besonnen“* vor sich gehen (ebd., S. 52).

„Die Eigenwahrnehmung ist wie das Auge des Körpers.“ (Sacks o.J., zit. n. Rellstab 1994, S. 49) Aber nicht alles, was wir mit unseren Sinnen parallel und pausenlos aufnehmen, nehmen wir bewusst wahr (vgl. Rellstab 1994, S. 52).

Zwischenmenschliche Wahrnehmungen prägen unsere Muster, die wir während unserer Kindheit anlegen, zum Beispiel lässt eine faltige, gerunzelte Stirn auf ein verärgertes Gegenüber schließen (vgl. ebd., S. 51). „Wahrnehmungen entstehen immer durch Vergleichen von veränderten Zuständen und durch das Vergleichen mit Mustern, die wir in uns tragen.“ (ebd., S. 52)

„Unsere Wahrnehmungen
gehören zu einem Bewusstseinsstrom,
zu einem Erfahrungskontinuum.“

(Rosenfield 1992, zit. n. Rellstab 1994, S. 50)

Wahrnehmen im Theater

„Für Theaterspielende ist das Wahrnehmen Lebens- und zugleich Spielelement.“ (Rellstab 2000, S. 65) Im Theater reagieren wir auf fiktive Situationen, indem wir uns in die Rolle versetzen und uns die Situation vorstellen.

Rellstab beschreibt hierzu ein interessantes Beispiel:

„Wir stellen uns vor, am Baum hängt ein Apfel. Er ist rot und glänzt matt. Wir bekommen Lust auf den Apfel. Wir greifen danach, pflücken ihn. Wir beißen hinein, kauen, schlucken.“

Hier wird durch die reine Vorstellung des Apfels am Baum ein Impuls ausgelöst, der dieselbe Lust entstehen lässt, als hätten wir es real wahrgenommen. Beweis dafür ist der entstandene Speichelfluss (vgl. Rellstab 2000, S. 168). Wir erkennen also: die Situation ist fiktiv, die Emotion real. „Reales Wahrnehmen und Wahrnehmen von angenommenen Personen und Vorgängen durchdringen sich auf der Bühne ständig.“ (ebd., S. 77)

Rellstab geht davon aus, dass sich der Spieler auf der Suche nach dem passenden und kongruenten Verhalten für seine Rolle von seinen Instinkten leiten lässt. Er stellt sich eine Situation vor, versetzt sich hinein und erlebt sie mit seinen Gefühlen und dem dementsprechenden Verhalten wieder (vgl. 1994, S. 30): *„Er reagiert, lässt sich von seiner Wahrnehmung leiten.“* (ebd., S. 31)

Der Vorteil für den Schauspieler liegt darin, dass er bewusst wahrnimmt und auf das, was in seiner Umgebung passiert, achtet. Er nimmt aktiv, mehrfach und unterschwellig wahr und schult laufend all ihre Sinne (vgl. ebd., S. 229, 230). *„Sie lernen, erweitern ihr Menschenwissen laufend, wissen um Verhaltensweisen anderer Zeiten, Stile, unterschiedlicher Stände und Rassen usf..“* (ebd.)

Rellstab weist auf die doppelte Wirkung hin, wenn wir unsere Wahrnehmung bewusst schulen. Zum einen werden wir gegenüber dem Leben offener, zum anderen fördert es die Bühnenpräsenz und die Lebendigkeit des Theaters (vgl. 2000, S. 66). Indem wir unser Gegenüber intensiv wahrnehmen, können wir seine Gefühle, die aufgrund seiner Denkweise entstehen, nachvollziehen und besser mit ihm umgehen (vgl. Rellstab 1996, S. 43).

Die Forderung an die Schauspieler lautet, sie sollen stets *‚wahrnehmungsbereit‘* sein und spontan, lebendig und im Hier und Jetzt reagieren (vgl. Rellstab 1994, S. 53). *„Vom Theaterspiel erwarten wir Spontaneität.“* (ebd., S. 52) Dadurch wird der Spieler angeregt, mit all seinen Sinnen anwesend zu sein. Er soll sich die Situation nicht vorstellen, sondern sie leben (ebd.).

„Durch Selbstwahrnehmung, Bewusstwerden der Erinnerungen und des Körpergefühls entwickeln sie ihr Selbstbewusstsein als Spieler, das jederzeit verfügbare ‚Das-bin-ich!‘“ (ebd., S. 230)

c) Erinnerung

„Unser ganzes Tun und Lassen – das Leben und das Spielen! – ist von Erinnerungem bestimmt, und von tatsächlich oder scheinbar Vergessenem.“ (Rellstab 1994, S. 57)

Unter Erinnerung verstehen wir alle Erfahrungen, die wir in unserem Leben gesammelt haben und die bewusst, aber auch unbewusst abgespeichert sind. Diese sind ausschlaggebend für das Verständnis neuer Erlebnisse. Im Vergleich mit vergangenen Erfahrungen wird entschieden, inwieweit das Neue wichtig für uns ist (vgl. Rellstab 2000, S. 93)

„Wir verlieren uns selber, wenn wir unsere Erinnerung verlieren.“ (Rellstab 1996, S. 82)

Schon das Nachahmen des Kindes, durch das es seine Welt begreift, beruht auf Erinnerungen. Dadurch entwickelt es seine Identität (vgl. Rellstab 1994, S. 56, 57).

Wenn wir uns an etwas erinnern, so können wir die Informationen auf gegenwärtige Handlungen übertragen (vgl. Goleman 2006, S. 126). *„So wie ich lebe, erinnere ich mich, und wie ich mich erinnere, lebe ich.“* (Rellstab 1994, S. 57)

*„Erinnerungen sind der Schlüssel zu uns selbst
und unserer Entwicklung
und zur sich verändernden Welt.“*
(Rellstab 2000, S. 94)

Erinnern im Theater

Für Shakespeare sind Erinnerungen Abbildungen von Realitäten und die Quelle unseres Spielens. Inhalte können real stattgefunden haben, aber auch Produkte unserer Phantasie sein (zit. n. Rellstab 1998, S. 60). *„Als Schatz, der zu bergen gilt“*, beschreibt Rellstab diese vorhandenen Erinnerungen an Menschen und deren Verhalten (vgl. 1996, S. 85).

Durch das Mitteilen von Erinnerungen werden sie uns bewusst, der Erinnerungshorizont erweitert und die daran geknüpften Gefühle wieder aktiviert (vgl. ebd.). *„Erinnerung ist ein bewusstes Bild, das nach den Maßstäben des Ich strukturiert ist.“* (Rosenfield 1992, zit. n. Rellstab 1994, S. 55)

Wenn wir Erinnerungen spielen, kann es sein, dass uns etwas bewusst wird, was wir sonst nicht bemerkt hätten (vgl. Rellstab 1996, S. 41). Indem wir eine Situation wiederholen, sie wieder aufgreifen, können wir sie oftmals endlich begreifen. *„Das Spielen ermöglicht uns, uns unserer Erinnerungen zu vergewissern!“* (Rellstab 2000, S. 94)

Für das Theater besonders wichtig sind Erinnerungen, die in Verbindung mit Gefühlen stehen (vgl. ebd., S. 105). Ich denke daran, wie es damals war, wie es mir ergangen ist und setze mich nochmals direkt der Situation aus (vgl. Rellstab 1994, S. 58). Dadurch beschäftige ich mich ein weiteres Mal mit der Gegebenheit und erlange Bewusstsein oder verstärkte Wahrnehmung darüber.

„Solange man nur in einem Einweg-Modell verbleibt, das frühere (nicht bewusste) Erfahrungen in Spielhandeln einspeist, unterschlägt man die Möglichkeit, dass der Spielrahmen und das Spiel-Setting Schlüsselreize enthalten, die Gedächtnisspuren aktivieren.“ (Oerter 1999, S. 268)

Im Wiederholen läge die Möglichkeit, Zugang zu vergessenen Geglaubtem zu erhalten, die Situation wieder zu erleben, zu verstehen und bewusst als Teil der Erfahrung abzuspeichern. Zum anderen können Verhaltensweisen nochmals ausprobiert oder auch neue erschlossen werden (Rellstab 1994, S. 58). Theater ist auch ‚Lernen durch Wiederholen‘ (Kapitel 4.2).

„Erinnerung ist der unerschöpfliche Tresor des Theaterspiels. Erinnerung ist unser ureigenstes, individuellstes Spielmaterial. Mit der Erinnerung werden wir selbst Spielmaterial, wir kommen selbst ins Spiel.“ (Rellstab 2000, S. 95)

d) Beobachtung

„Beobachten ist gezieltes Wahrnehmen.“ (Rellstab 1994, S. 53)

Wenn wir uns an das Kapitel 6.7.1 ‚Die Improvisation‘ zurückerinnern, und daran, dass die Quelle des Improvisierens das Beobachten ist, so schlieÙe ich hiermit den Kreis: *„Das Beobachtete drängt mich zum Handeln.“* (Rellstab 1994, S. 55)

Die individuelle Erfahrung hat Einfluss auf die Beobachtung: *„...es hat viel mit eurer Fantasie, eurem Wesen, mit euch selber zu tun“* (Rellstab 2000, S. 81), denn unsere Konstruktion von Wirklichkeit, unsere Wahrnehmung, unsere Beobachtung – all dies ist subjektiv und individuell.

Wir speichern Facetten unserer Beobachtung ab – diese werden Teil unserer Nachgestaltung (vgl. ebd., S. 81) und liefern Ideen und Vorstellungen von Verhalten über Menschen, die auf der Bühne dargestellt werden können.

„Als Spieler verlassen wir uns nicht nur auf bisher gemachte Wahrnehmungen. Wir steigern das Wahrnehmen, wir nehmen aktiv wahr, wir gehen gezielt auf die Realität los: Wir beobachten.“ (Rellstab 2000, S. 78)

Beobachten im Theater

Hoffmann und Israel (1999) sehen die Beobachtung des Lebens als Quelle für das Theaterspielen. Es geht darum, dass die Kinder Erfahrenes mit dem vergleichen, was sie beobachten, um es dann im Spiel bewusst erfahren und austesten zu können (vgl. S. 17).

Ein Schauspieler ist stets ein Beobachter von Verhaltensweisen. Er studiert das Leben (vgl. Rellstab 1996, S. 66) und die Vorgehensweisen anderer Menschen, um Material für seine Stücke zu erhalten.

Beobachtung liefert Informationen, Informationen werden gespeichert, Gespeichertes ist Teil unserer Erfahrung, Erfahrung nährt das Spiel.

„Erst was durch Beobachtung in den Menschen eingedrungen und im Spiel realisiert worden ist, bietet Gewähr, ein echtes, realitätsnahes Bild zu erzeugen.“ (Rellstab 2000, S. 92)

Durch Beobachtung entsteht Intuition mit dem Gegenüber. Wir können spüren was jemand fühlt und warum er in einer Situation entsprechend handelt (vgl. Rellstab 1994, S. 54). Indem wir das Beobachtete nachgestalten, konstruieren wir ein Bild des anderen, welches zugleich sehr viel Ähnlichkeit mit uns selbst hat. *„Er [der Mensch, Anm. d. Autorin] findet auf diesem Weg zu sich selbst.“* (vgl. Rellstab 2000, S. 93)

Das Eigene, wie es anders sein könnte, bildet zugleich ein *„Abbild der Wirklichkeit“* (Rellstab 1994, S. 55) und die alternative Realität des anderen.

Wir wissen, *„... was durch Wahrnehmung und Zuwendung zu Neuem und Fremdem uns zur Kenntnis gekommen und verfügbar ist...“* (ebd., S. 37) und wodurch unser Verhalten geprägt wird. Wir haben erfahren, wie wir erfahren – daraus entstehen veränderte Vorstellungen.

6.8.5 Ergebnis: Veränderung von Vorstellungen

Wahrnehmungen werden zu Vorstellungen, Vorstellungen zur Grundlage von Verhalten (vgl. Rellstab 1998, S. 133).

„Erst wenn unterschwellige Wahrnehmungen und Erinnerungen ins Bewusstsein dringen, wenn beispielsweise in einer Probe hervorgehoben und bewusst werden, nähren auch sie das Bewusstsein, das Selbstbewusstsein – mit allen Folgen.“ (Rellstab 1994, S. 63)

Die eben erläuterten Faktoren wie Wahrnehmen, Beobachten und Erinnern sind mitbestimmend für unsere Vorstellungen, die wir von der Welt haben, in der wir leben (Oerter 1999, S. 270).

Alle diese Erfahrungen werden in uns als Bilder, Modelle oder Muster abgespeichert und diese bestimmen unser Handeln. Der Begriff ‚*vorstellen*‘ meint, dass wir sie in uns hervorholen, bewusst machen und körperlich nachspüren (vgl. Rellstab 1994, S. 67).

„Die ‚Qualität der Nachahmung‘ ist von der Qualität der Beobachtung, Wahrnehmung oder überhaupt von der Erfahrung bestimmt.“ (Rellstab 1994, S. 63) Es soll eine Verknüpfung des Eigenen und des Musters des anderen entstehen, ein *„schöpferisches Nachgestalten“*, beruhend auf Erfahrungen (vgl. ebd., S. 64).

„Theaterspielen ist Kurzhandschrift von Verhaltensmustern.“

(Peter Brook, zit. n. Rellstab 1994, S. 68)

Wenn wir davon ausgehen, dass all diese Elemente wie Erfahren, Wahrnehmen, Beobachten und Erinnern Einfluss auf unsere Vorstellungen haben, so können wir annehmen, dass sie uns verändern. Wenn das zwischenmenschliche Erfahrungen – wie es im Theater meist der Fall ist – sind, so könnten diese die Entwicklung sozialen Verhaltens fördern.

„Wahrnehmung um Wahrnehmung, Gedanke um Gedanke entwickle ich in mir, Appelle und Bilder, die mich innerlich aufladen, meinen Körper und mein Denken in Betrieb setzen und soviel Aktivität erzeugen, bis die innere Aktivität in ein äußeres Handeln umschlägt.“ (Rellstab 1994, S. 77)

Hiermit ließe sich der Kreis zur Entstehung sozialer Verhaltensweisen durch Theaterspielen schließen. Wir haben auf den vergangenen Seiten einige Möglichkeiten erfahren, wie solch ein Veränderungsprozess vor sich gehen kann.

7 Theaterpädagogik und Formen sozialen Lernens im Theater

„Die Beziehungen zwischen Pädagogik und Theater sind so vielfältig, wie die Intentionen derjenigen, die sie eingehen, und beide berühren sich in den Bewegungsmöglichkeiten des Menschen, seiner Entwicklung und seiner humanen Potenzen, denn hier treffen sich Kunst und Pädagogik, weil beide eigentlich das Nämliche bewirken. Also hier am Mensch bündelt sich, was man danach wieder getrennt denken darf.“ (Hoffmann/Israel 1999, S. 18)

Im Folgenden werde ich auf den Ansatz ‚durch Theaterspielen verändern‘ und auf einige Spielvarianten eingehen. Dadurch kann ein Einblick in die weitschichtige Wirkung des Theaters gegeben werden.

Aktuelle Zeitungsartikel wie *„Mit viel Theater zurück ins Leben“* und *„Theater macht Schule“* geben zu erkennen, dass Methoden des Theaterspielens immer mehr in die Pädagogik vorrücken.

Die ‚Kronenzeitung Tirol‘ berichtet über den Verein *„Peoples Theater“* aus Deutschland, der Tiroler Berufsschülern spielerisch vermitteln möchte, besser *„im Einklang mit anderen leben zu können“*.

Mithilfe von Rollenspielen werden junge Menschen dazu angeleitet, Lösungsstrategien zu entwickeln, um eventuelle Konflikte in der Zukunft besser zu bewältigen. Zudem lernen sie, wie man selbstsicher auftritt und was es heißt, miteinander richtig umzugehen. *„(Theater)pädagogisch höchst wertvolle Erfahrungen“* sollen Jugendliche machen, um sie so auf eine erfolgreiche Zukunft in der Gesellschaft vorzubereiten. (vgl. Spirk-Paulmichl, Kronenzeitung Tirol)

„Mit viel Theater zurück ins Leben“ berichtet eine weitere Zeitung über theaterpädagogische Methoden in einem Kinderzentrum, die sich mit Hilfe von Spielen den Problemen und Herausforderungen der Kinder nähern.

„Wir geben ihnen in Form von Theaterrollen, in die die Kinder schlüpfen wollen, die Möglichkeit ihren Gefühlen freien Lauf zu lassen.“

Durch diese Erfahrungen falle es ihnen dann leichter, alltägliche Situationen und Krisen zu meistern. Während Erwachsene sich wissentlich mit Problemen auseinandersetzen, passiert das bei Kindern eher unbewusst, ganz im Sinne von *„sich zurückspielen ins Leben“*. (vgl. Kitzbüheler Anzeiger, S. 7)

Unsere Kinder sind dazu verleitet, in einer Medien- und Computerwelt zu versinken. Theaterspielen stellt keine zusätzliche Anforderung dar, sondern die Möglichkeit wichtige Erfahrungen zu machen. Die direkten Erlebnisse sind von *„eigenständigem und unverwechselbarem Wert an sich“*, da sie nicht sekundär, wie beispielsweise beim Fernsehen, statt finden (vgl. Lemanczyk 1995, S. 11).

Das Theater stellt einen Ort des Lernens sowie der *„Lebensbewältigung“* dar verhilft dem Kind zur Entwicklung seiner Persönlichkeit (vgl. ebd.). *„Das Kind muß über diese Welt Bescheid wissen, sich in ihr bewegen und zurecht finden können.“* (ebd., S. 125)

7.1 Theaterpädagogik

„Spielen, was ist, verändert die Welt.“ (Bibermann 2007, S. 25)

Die Theaterpädagogik will den Menschen zu eigenständigem Denken, Fühlen und Handeln anregen, indem sie ihn und seine Fähigkeiten in den Vordergrund stellt. Dadurch kann er sein Verhalten eigenständig planen und durchführen (vgl. Rellstab 2000, S. 280).

„Jeder Bühnenkünstler hat es bereits erlebt: wir wissen mehr als uns bewusst ist. Wir verfügen über Kenntnisse, die uns nicht bewusst zur Kenntnis gekommen sind.“ (Rellstab 1998, S. 191)

Die Person und das Spielen in sozialen Gruppen stehen in der Theaterpädagogik im Vordergrund. Es soll Offenheit gefördert und Verständnis besonders für Menschen aus Randgruppen geweckt werden. Dadurch kann ein bedeutender Schritt zur Integration getan werden. Zudem geht es um den Prozess des ursprünglichen Spielens und des Freisetzens von Verwandlungsmöglichkeiten, Veränderung und Entwicklung (vgl. Rellstab 2000, S. 31).

Theaterpädagogik wird als künstlerische, aber auch erzieherische Tätigkeit verstanden. *„Dieses Spielen, genährt vom eigenen Erleben, von eigenen Nöten und Interessen, soll Authentizität und Echtheit erreichen und dadurch künstlerische Qualität.“* (vgl. ebd.).

Theaterpädagogische Ansätze findet man heute in verschiedenen Anwendungsgebieten, wie beispielsweise Schulen, Freizeit, Beruf, etc. (vgl. ebd., S. 43).

Die Theorie der Theaterpädagogik baut auf folgenden vier Säulen auf: *„learning by doing“*, *„ganzheitliches Lernen“*, *„das Theoretische folgt dem Praktischen“* und dem *„Transfer“* (Rellstab 2000, S. 262). Diese zielen im Allgemeinen darauf ab, die Persönlichkeit durch Selbsterfahrung weiterzuentwickeln (vgl. Bibermann, S. 25, 26).

Der erste Grundsatz der Theaterpädagogik *„learning by doing“* (vgl. Rellstab 2000, S. 37) besagt, dass es einer Person durch praktische Übungen leichter fällt, sich Sachen zu merken, als durch bloßes Lesen und Studieren (vgl. ebd., S. 167). In der Theaterpädagogik werden wir angeleitet, zu ‚tun‘. Wir handeln in einer fiktiven Situation, erfahren uns und lernen durch und mit unserem Körper (vgl. ebd., S. 197).

Hier lässt sich eine Parallele zum Lernansatz ‚Lernen durch Erfahren‘ erkennen, der in Kapitel 4 ‚Lerntheoretische Grundlagen von Veränderung‘ bearbeitet wurde.

Das erste Ziel der Theaterpädagogik ist es, emanzipatorisch zu wirken. Das heißt, den Menschen in seiner Komplexität zu fördern, um zu mehr Selbstbewusstsein und -kenntnis zu gelangen. Durch ein ganzheitliches Erleben, wie es die Kunst erlaubt, kann die Sensibilität gegenüber anderen geschult werden und der Umgang miteinander besser gelingen (vgl. Rellstab 2000, S. 31).

Situationen werden spielerisch dargestellt, dadurch können neue Handlungsvarianten entdeckt und erprobt werden, die der besseren Bewältigung des Alltags dienen können. Mithilfe von Phantasie und Kreativität finden im Spielprozess Aktivitäten statt, die im realen Leben keinen Platz finden (vgl. Bibermann 2007, S. 25).

Neben einer Förderung des Körper- und Gefühlsbewusstseins wollen Theaterpädagogen ein Aufeinander-Zugehen, ein Zuhören und Hinschauen, ein gemeinsames Handeln und ein ‚Sich-aufeinander-verlassen-Können‘ entwickeln (vgl. Rellstab 2000, S. 281). Zudem möchten sie Stärke, Halt und Selbstbewusstsein der Teilnehmer fördern, sodass andere Realitäten gesehen und akzeptiert, diverse Konzepte verstanden und besser gehandhabt werden können. Dadurch wird die Erkenntnis erlangt, die einen besseren zwischenmenschlichen Umgang fördert sowie soziale Kompetenzen erweitert (vgl. ebd., S. 194, 195).

Rellstab (2000) sieht in der Methode der Theaterpädagogik einen realitätsnahen Handlungsrahmen, der durch zwei wesentliche pädagogische Grundsätze gekennzeichnet ist: den Blick auf das Selbst und jenen auf das Zusammensein mit dem anderen. Daher stellt diese Methode ein „*Lernfeld für alle*“ dar (vgl. S. 263). „*Theaterpädagogik will auf spielerische Weise Wertvolles zum Blühen und Missstände zum Verschwinden bringen.*“ (ebd., S. 45)

Einige Schwerpunkte der Theaterpädagogik, die sich auch auf die Förderung sozialer Kompetenzen beziehen, lauten:

-
- *„Ganzheitliches Spielen mit allen Sinnen und Gefühlen*
 - *Handlungsorientiertes und mit Emotionen verbundenes Lernfeld*
 - *ein geschützter, interaktiver Handlungsraum*
 - *Auseinandersetzung mit Lebensaufgaben, Regeln, Beziehungskonstellationen, möglichen Ängsten und Wünschen*
 - *Forum kultureller Verschiedenheit und interkultureller Begegnung, also gegen Separierung und gesellschaftliche Atomisierung“*
(Rellstab 2000, S. 43, 44)

Theaterpädagogik fördert:

- *„die individuellen Gaben und das Selbstwertgefühl*
- *wahrnehmende, kommunikative, handlungsorientierte & kreative Fähigkeiten*
- *den Kontakt in und mit der Gruppe*
- *den Abbau sozialer und kultureller Schranken*
- *ganzheitliches Denken, Fühlen und Handeln“*
(Rellstab 2000, S. 45)

Einige gemeinsame Denkansätze zum Arbeitsbeispiel lauten:

- *„Zivilisation und Kultur erspielen und lehren gegen den Ausschluss der ‚Unzivilisierten‘.*
- *Die Welt in Ordnung spielen gegen den Zwang zur Ordnung oder die Auflösung im Chaos.*
- *In der Sprachlosigkeit abholen und zur Sprachkompetenz führen.*
- *Die ursprüngliche Kreativität des Kindes ins Leben hinüberretten statt der Reduktion auf Disziplinierung.*
- *Soziales Lernen gegen isoliert rationales Lernen.“*
(Rellstab 2000, S. 46)

„Weiten Raum für Sensibilisierung, für tiefes Erleben, für ein Lernen und Spielen, das den ganzen Menschen erfasst, seinen Körper, seine Seele, seinen Verstand und all seine Sinne.“ (Rellstab 2000, S. 260)

7.2 Formen sozialen Lernens im Theater

„Die Idee, Menschen durch theatrale Mittel auf kreative Weise Informationen zukommen zu lassen, sie einzubeziehen und zu bilden, ist so alt wie das Theater selbst.“ (Wiener 2001, S. 14)

Pädagogisches Theater

Im Pädagogischen Theater wird versucht, durch Experimentieren in fiktiven Alltagssituationen die sozialen Kompetenzen von Kindern und ihre Persönlichkeit weiterzuentwickeln. Es geht um Themen wie Macht und Gewalt, die eine Erarbeitung von Bewältigungsstrategien für Konfliktsituationen ermöglichen (vgl. Schaller 2001, S. 67). Eine Art des pädagogischen Theaters stellt das kreative Drama dar.

Das kreative Drama

Im kreativen Drama setzen sich Kinder mit Themen auseinander, indem sie in eine Figur schlüpfen, diese nachempfinden und -leben. Dadurch erlangen sie Einsicht, wie es sich in dieser Situation und für diese Person anfühlt (vgl. Seeds 1939, zit. n. Shantel/Shantel 1973, S. 109). Indem sie eine andere Zeit und einen anderen Ort, eine individuelle Person und dessen Lebensumstand erfahren, kann das Spiel in seiner gesamten Aktion als Lernprozess gesehen werden (vgl. Shantel/Shantel 1973, S. 126).

Durch die Möglichkeit des ‚freien Ausdrucks‘ wird das Selbstvertrauen gesteigert und die Kreativität geschult. Das im Spiel gezeigte Verhalten wird nicht bewertet, es gibt kein richtig oder falsch. Durch die Freude am Spielen wird eine Welt geschaffen, in der man lernen kann (vgl. van Ments 1998, S. 136, 137).

Kinder können ihre Ideen und Anregungen einbringen, sie agieren frei, spontan und immer wieder neu, da Spontaneität den Kern des dramatischen Spielens darstellt (vgl. Shantel/Shantel 1973, S. 115).

Das Soziodrama

Die „Soziometrie (griechisch: *metrein – messen*), die Wissenschaft der Messung zwischenmenschlicher Beziehungen“, stellt die Basis des Soziodramas dar. Sie beschäftigt sich mit der Beobachtung, Analyse und Beschreibung gesellschaftlicher Probleme, um Konflikte vorzubeugen (vgl. Moreno 1996, S. 385).

Moreno (1996) wollte mithilfe von Rollenspiel und Soziodrama Spontaneität und Rollenbewusstsein fördern (vgl. S. 325). Durch sein Vorgehen konnte er zur verborgenen Struktur des Menschen, die von verschiedenen sozialen Konflikten geprägt sein kann, vordringen. „Über Spontaneität und auch Kreativität in der Erfindung von Lösungsmöglichkeiten“ kann sich der Mensch weiterentwickeln (vgl. Dollase in Moreno 1996, S. 20). „Die Spielenden haben Gelegenheit, Methoden zur Erkenntnis anfänglich ungenügenden Verhaltens zu erlernen.“ (Moreno 1996, S. 328)

Soziodrama ist eine „Methode des sozialen Lernens in Gruppen“ (Moreno 1993 zit. n. Wiener 2001, S. 10), also ein Verfahren des Rollenspiels, das explizit zum Lernen sozialer Fähigkeiten oder Klären gemeinschaftlicher Probleme von Gruppen angewendet wird (vgl. van Ments 1998, S. 134).

Das Soziodrama eignet sich besonders dafür, kulturelle, gesellschaftliche und politische Themen aufzugreifen, indem die Gruppe gemeinsam Lösungsvorschläge und Veränderungsmöglichkeiten erarbeitet (vgl. Schaller 2001, S. 107). Die spielenden Personen erleben, dass sich die Welt verändern lässt und vor allem, dass sie entwicklungsfähig ist (vgl. Rellstab 1994, S. 29).

Im Soziodrama geht es nicht wie beim klassischen Rollenspiel um das Erlernen von Verhaltensweisen, sondern um die Beschäftigung mit sozialen Themen (vgl. Wiener 2001, S. 12, 13). Dadurch kann in Begegnungen mit anderen Kulturen mehr Offenheit und Toleranz erlangt werden (vgl. Sprague 1995 in Wiener 2001, S. 5-7).

Das Theater der Unterdrückten (Forumtheater)

„Erkennen heißt verändern.“ (Bibermann 2007, S. 26)

Das „*Theater der Unterdrückten*“ – auch „*Forumtheater*“ – wurde von Augusto Boal entwickelt (vgl. Schaller 2001, S. 100). Im Spielen unterschiedlicher Rollen soll es dazu anregen, alternative Handlungsmöglichkeiten in Konfliktsituationen zu erkennen. In Auseinandersetzung mit eigenen Wünschen, Normen und Ängsten wird das eigene Verhalten reflektiert und bearbeitet (vgl. Bibermann 2007, S. 25).

Ziel ist es, durch ‚Bewusstmachen‘ Wirklichkeiten anders zu sehen und dadurch Veränderung zu erreichen. In Darstellung einer fiktiven Konfliktsituation, können die Zuschauer eingreifen, mitspielen, Lösungsvorschläge einbringen und ausprobieren. Mithilfe von Kreativität und Phantasie wird die Realität umgeformt und versucht, diese anders und besser zu bewältigen (vgl. Schaller 2001, S. 100, 101).

7.2.1 Beispiele aus der Praxis

In diesem Abschnitt werde ich eine bedeutende themenbezogene Studie sowie einige Beispiele des öffentlichen Bereiches anführen, die Theater mit sozialem Lernen verbinden.

Studie „Kreativität als Ressource“

In einer Studie zum Thema „*Kreativität als Ressource – Ist Theaterspielen eine Maßnahme der Gesundheitsförderung?*“ (Berlein 2005) wurde untersucht, wie Theater auf Kinder wirkt. Ziel war es – wie auch in der hier vorliegenden Arbeit – darauf hinzuweisen, dass Theaterspielen mit Kindern nicht bloße ‚Spielerei‘ ist, sondern als Ort vieler Entwicklungsmöglichkeiten gesehen werden kann.

In der Durchführungen von Theaterprojekten mit insgesamt mehr als 60 Schülern wurden theaterpädagogische Methoden angewandt. Diese Ergebnisse wurden mit derselben Anzahl von Schülern, die nicht teilnahmen, verglichen. Mit unterschiedlichen Persönlichkeitstests wurden die möglichen Veränderungen untersucht. (vgl. Berlein 2005, www.bdat-online.de)

Die empirischen Ergebnisse waren folgende: Die theaterspielenden Kinder waren signifikant kreativer als die Nicht-Theaterspielenden. In Bezug auf das Selbstkonzept konnten keine bedeutenden Unterschiede festgestellt werden. Die Merkmale psychischer Gesundheit der Theater-Kinder waren in wesentlichem Maße höher, als bei jenen der Kontrollklasse. Während 42 Kinder angaben, dass das Theaterspielen sie mutiger, sicherer und fröhlicher mache, antwortete ein Kind, es hätte Angst, ausgelacht zu werden. 54 Kinder gaben an, dass sie positive Veränderungen an ihren Mitschülern beobachten konnten. Die Lehrer der Theaterklasse bemerkten mehr Toleranz, Motivation und Austausch untereinander sowie gesteigertes Selbstbewusstsein der Einzelnen. Alle Kinder bestätigten, dass sie Spaß beim Spielen hätten, die meisten in Bezug auf den Rollenwechsel, einige aufgrund des gemeinsamen Lachens, manche im Präsentieren. Unangenehmes beim Theaterspielen waren Über- und Unterforderung, störendes Verhalten anderer Kinder sowie die Angst, sich zu blamieren. (vgl. ebd.)

Insgesamt ließ sich feststellen, dass die Experimentierklasse deutliche Veränderungen in den untersuchten Bereichen aufwies. Die Kinder gaben eindeutig mehr positive als negative Auswirkungen an. Zudem konnte allgemein das Wohlbefinden in der Klasse gesteigert werden (ebd.).

Die Autorin stellt jedoch fest, dass *„das Theaterspielen nicht im Sinne einer Gesundheits- und Persönlichkeitsförderung instrumentalisiert werden soll, sondern an erster Stelle die künstlerische Freiheit und die spielerische Ausgelassenheit stehen.“* (Berlein 2005, www.bdat-online.de)

Grundschulprojekt

Bönninghausen et al. (2007) sprechen von einem Trend des Wandels vom schulischen, wissensorientiertem hin zum individuellen Lernen. *„Die Schüler werden mit individuellen Förder- und Fördermaßnahmen auf ihren Lernwegen begleitet, sodass sie lernen, ihr Potenzial gezielt zu nutzen und weiterzuentwickeln.“* (S. 25)

Besonders durch Theaterspielen im Unterricht könnten die individuellen Fähigkeiten von Kindern gefördert werden. Man solle Kindern in der Schule nicht nur vermitteln *„Ich kann etwas“*, sondern ebenso *„Ich bin bereit etwas zu tun“*, sie unterstützen, Handlungskompetenz zu entwickeln (vgl. ebd., S. 28).

In diesem Sinne organisierten die Experten ein Grundschulprojekt mit dem Titel *„Kompetenzerwerb durch Theaterspielen?“*, bei dem sie gemeinsam mit den Schülern ein Theaterstück inszenierten. Die damit verbundene Auseinandersetzung mit der fremden Kultur Ägyptens ermöglichte den Kindern, sich mit fremden Gewohnheiten auseinanderzusetzen (vgl. Bönninghausen et al. 2007, S. 26).

„Die szenische Darstellung schafft den Spielraum, der Grenzerfahrungen eigener Körperlichkeit und Sozialität ermöglicht und so erlebtes Wissen im Gedächtnis verankert.“ (Bönninghausen et al. 2007, S. 28).

Durch den künstlerischen Aspekt des Theaters lernen Kinder zu gestalten und schulen zugleich ihre Wahrnehmung. Indem die jungen Menschen mit Sprache arbeiten, lernen sie zwischenmenschliche Kommunikation. Im Auseinandersetzen mit den Texten fördern sie ihrer Satz- und Wortwahl. Im Theaterspielen üben sie, frei und sicher zu sprechen und ihre Körperlichkeit wie Mimik und Gestik mit einzubeziehen (vgl. ebd., S. 29).

„Theaterspielen als eine Unterrichtsform, die fachliches und soziales Lernen miteinander verbindet und Freiräume für Kreativität lässt, fördert die Selbstständigkeit, die Stärkung von Motivation, das Selbstkonzept und legt damit (...) ‚Kapitale‘ im ‚Herzen‘ und in den Köpfen der Kinder, die langfristig der Entwicklung der genannten Kompetenzen ‚zustatten kommen‘.“ (ebd., S. 30)

Deutsches Kinder-Theater-Fest

Der Deutsche Bundesverband für Darstellendes Spiel (BVDS) veranstaltete vom 2. – 10. Oktober 2008 das Deutsche Kinder-Theater-Fest in Magdeburg, bei dem verschiedene Kindertheatergruppen ihre Stücke zum Besten gaben. Aufgrund dieses Anlasses wurde die Veranstaltung mit einer Fachtagung zum Thema ‚Theater zeigt Wirkung‘ in Bezug auf persönlichkeits-, soziale- sowie ästhetischkulturelle Bildung von Kindern im Grundschulalter verknüpft. (vgl. BVDS, www.bvds.org)

Die Themenstellung dieser Fachtagung zeigt, dass die Analyse der Wirkung des Theaters große Bedeutung für Menschen, die sich mit darstellendem Spiel beschäftigen, zu haben scheint.

8 Persönlichkeitsentwicklung durch Theater – kurzgefasst

In diesem Kapitel werde ich darauf eingehen, wie und warum im Theater Veränderung von Persönlichkeit erfolgen kann. Zudem führe ich Zitate und Aussagen an, die direkt auf diese Entwicklungsmöglichkeiten eingehen.

Zuvor möchte ich den von mir vielfach zitierten Autor Felix Rellstab, der 4 Bände des ‚Handbuches Theaterspielen‘ herausgegeben hat, noch einmal erwähnen, da er sich Zeit seines Lebens intensiv mit dem Theater und seinen Auswirkungen auf Menschen beschäftigte.

Rellstab versuchte, die Ursachen menschlichen Verhaltens in Verbindung mit dem Spiel zu erforschen, um damit das Vorgehen der Theaterspielpraxis erklären zu können. *„Das Theaterspiel mit seinen Prinzipien, seinen künstlerischen Erscheinungsformen, seinen inneren und äußeren Vorgängen und seiner Einbettung in einen gesellschaftlich-pädagogischen Gesamtzusammenhang.“* (Rellstab 1994, S. 11)

In Auseinandersetzung mit Entwicklungs- und Neuropsychologie fand er keine direkten Zusammenhänge mit den Theaterwissenschaften und erklärte dies durch eine vermeintliche Abneigung zwischen Geistes- und Naturwissenschaften (vgl. Rellstab 2000, S. 239). Aus diesem Grund beobachtete er diese Bereiche während seiner langjährigen Tätigkeiten als Regisseur, Schauspieler und Pädagoge, um sie dann miteinander in Beziehung zu setzen.

Die vorliegende Arbeit berücksichtigt viele seiner Thesen, da sie bedeutende Theorien zur Wirkung des Theaterspielens darstellen. Seine – wie auch meine – Annahmen stehen in Zusammenhang beispielsweise mit Watzlawicks Theorie der Konstruktion von Wirklichkeit und Thesen des Entwicklungspsychologen Piaget. Indem er verschiedene Spielformen in Verbindung mit diesen Theorien brachte, erhielt er Anreize für seine Forschung (vgl. ebd., S. 240).

„Ja, er möchte allen, die mit dem Spielen auf der Bühne zu tun haben, Mut und Lust machen, sich auch einmal auf bühnenpraktische Weise mit den Zusammenhängen von Körper, den Sinnen und Gefühlen, von Gedanken, Sprechen und Spielen oder von Wahrnehmung und Bewusstsein zu befassen.“ (Rellstab 1994, S. 13)

Im letzten Teil seiner Bücherreihe (2000) findet sich eine detaillierte und auf den Punkt gebrachte Beschreibung seiner Arbeit des Autors Vogel:

„Er begreift das Theater immer als Spiel. Es lebt von Wahrnehmung, Beobachtung, Erinnerung, von Vorstellungen und Einbildungen, es folgt Gesetzen des Handelns und der Kommunikation, es beantwortet die Fragen nach der Situation, den Lebensumständen der auftretenden Figuren, es vermittelt und erhellt dem Zuschauer durch Verhaltensveränderungen und gefühlsstarken, stimmlich-sprachlichen und körperlichen Ausdruck im Spiel anderer Zeiten und Welten seine eigene Existenz.“

(Vogel in Rellstab 2000, S. 320)

Entwicklungsprozesse im Theater

Wenn Kinder auf der Bühne in eine andere Rolle schlüpfen, so machen sie Erfahrungen, die ihnen ansonsten nicht möglich wären. Sie treten mit Figuren in Beziehung und leben aus, was bisher nur in Gedanken vollzogen wurde. Kinder arbeiten Erfahrungen mit ihrer Umwelt auf, wiederholen sie und begegnen unbekanntem Neuem, das sie neugierig macht. *„Neue soziale Phantasien“* entstehen und werden ausprobiert, ohne dass mit unmittelbaren Folgen auf die eigene Person zu rechnen ist (vgl. Lemanczyk 1995, S. 12).

Das echte Leben bietet aufgrund seiner Ernsthaftigkeit oft nicht die Möglichkeit, Lebenserfahrungen wie im Rollenspiel zu sammeln, das durch den *„Humor des Spiels“* (vgl. Moreno 1996, S. 328) und den dort dargebotenen Freiraum geprägt sind:

„Lachen bringt Distanz, befreit aus ohnmächtigem Ausgeliefertsein und schenkt dem Lachenden die Überlegenheit, die er braucht, um seine angstbesetzten Vorstellungen auf ein zu bewältigendes Maß zu reduzieren.“ (Lemanczyk 1995, S. 20)

Im Theater kann man sich austoben, ohne ein Risiko einzugehen. Im realen Leben ist das nicht möglich, denn jede Aktion hat Einfluss auf die nächst folgende, wenn wir an den Regelkreis der Handlungen (Kapitel 3.3.3) zurückdenken.

Eine problemreiche Situation löst individuelle Gefühle aus, die zu einem bestimmten Verhalten führen. Meist erst danach reflektieren wir die Handlung. Es ist wichtig, Kindern zu vermitteln, dass sie fühlen, denken und dann erst handeln sollen. Dadurch können impulsive Aktionen mit negativen zwischenmenschlichen Konsequenzen vermieden werden.

Das Rollenspiel ermöglicht dem Teilnehmer, in einem sicheren Rahmen Entscheidungen und Lösungen zu erkennen und auszuprobieren. Dazu muss zwangsläufig vor der Handlung darüber nachgedacht werden. Erst dann kann soziales Verhalten entstehen (vgl. Shantel/Shantel 1973, S. 41).

Beispielsweise wird Solidarität im Rollenspiel dann vermittelt, wenn Kinder sich mit anderen Kulturen auseinandersetzen. Dies kann vor allem im Theater erfolgen, indem Eigenarten anderer Menschen, Länder und Gesellschaften in das Stück einfließen (vgl. Lemanczyk 1995, S. 22).

„Menschen spielen mit sich selber, was sie waren, was sie sind und wie sie sind – und was sie und wie sie sein möchten! Wer so spielend mit sich und seiner Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft umgeht, wird im Spiel sich zwangsläufig kennenlernen.“ (Rellstab 2000, S. 64)

Der deutschen Kinder- und Jugendtheater-Studie zufolge stellt das darstellende Rollenspiel ein Medium dar, welches durch die Darbietung von Interaktionen neue, flexible Verhaltensweisen gegen übliches Rollenverhalten zu ersetzen vermag. Da Kinder noch recht formbar seien, könne man hierdurch deren Entwicklung beeinflussen. Durch die dargestellten Handlungen werden ihre „*Erlebnisfähigkeit und Sensibilität*“ ausgebaut und Konfliktbewältigungsstrategien gefördert (zit. n. Schedler 1972, S. 168, 169). „*Spielen ist nicht nur zweckgerichtet, Spiel ist auch zweckfrei, als Spiel von Zufall und freier Lust.*“ (Rellstab 1994, S. 229)

Wir wissen also: Rollenspiel bedeutet entdeckendes Lernen. Es meint üben im Entscheiden, Lösungen erarbeiten, Verhalten hinterfragen und ein Wertesystem entwickeln. Das Rollenspiel bietet einen Proberaum, in dem Kinder ihre Handlungsmöglichkeiten für die Wirklichkeit üben können.

Verbinden wir diese Tatsache mit dem Regelkreis von Handlungen nach Kanning (Kapitel 3.3.3), so können wir erkennen, dass eine hohe Anzahl an Verhaltensalternativen soziales Verhalten wahrscheinlicher macht. Je mehr Möglichkeiten ich zu handeln habe, desto gezielter und passender kann meine Reaktion in der jeweiligen Situation sein.

„Das Rollenspiel ist eine höchst angemessene Technik für die Übung sozialen Verhaltens, und zwar nicht nur, weil es zu sensibilisieren vermag, sondern besonders auch, weil gezielte Informationen und Hinweise auf notwendige und wünschenswerte formelle und informelle Umgangsweisen in das Szenario hinein gegeben werden.“ (van Ments 1998, S. 26)

Die Grundlage des Theaterspielens sind die unterschiedlichsten Verhaltensweisen von Menschen (vgl. Rellstab 1994, S. 90). Der Unterschied zum alltäglichen Leben liegt darin, dass sie willkürlich auf der Bühne entstehen und keiner Moral unterliegen. „*Sie entstehen spontan, wild und frei von Hemmungen.*“ (ebd.)

Rellstab fasst das Vorgehen auf der Bühne in einer kreativen Wortkombination zusammen:

„Probieren ist spontanes Handeln, ist ein Dem-nächstliegenden-Folgen, ein Von-Assoziation-zu Assoziation-Hüpfen und ein Geschehenlassen, ein In-Freiräume-Vorstossen.“ (1994, S. 90, 91)

Beziehungen stellen die Grundlage des Lebens dar (Kapitel 3.1). Im Miteinander entstehen Situationen, die Konflikte auslösen. Diese müssen gelöst werden, sodass diese zwischenmenschlichen Beziehungen aufrechterhalten bleiben können. Soziale Kompetenzen unterstützen diese Prozesse.

Wie verhält sich nun dieser Ansatz auf das Vorgehen im Theater?

Auch im Theater handelt es sich immer um Beziehungen, sei es zwischen Menschen, Tieren oder auch fiktiven Lebewesen. Die Regeln des Alltags lassen sich auf das Vorgehen im Theater umwandeln – Beziehungsvorgänge sind immer gleich. Somit sind diese Teil des Vorgehens auf der Bühne und zeigen ähnliche Strukturen (vgl. Rellstab 1994, S. 113).

Konflikte sind ebenso Teil des Theaters: Es geht um Macht- und Besitzverhältnisse, darum, wer das ‚angebliche‘ Sagen hat. Die Dialoge in den Spielszenen stellen ein ‚Wechselspiel von Beziehungen‘ dar. *„Konflikte und Lösungen sind Konflikte und Lösungen im Beziehungsgeflecht der Figuren.“* (ebd., S. 114)

Situationen – *„das Aktionsfeld des Menschen“* (Hartmann o.J., zit. n. Rellstab 1994, S. 95) – stellen eine weitere Basis des Theaterspielens dar. Rellstab betont, dass sie in der Realität wie im Theater die Richtung unseres Verhaltens vorgeben. Er definiert sie als *„Boden für unser Spiel, als Startbahn, von der sich unsere Phantasie in die Lüfte erhebt“* (vgl. 1994, S. 95, 96).

Im zwischenmenschlichen Umgang stellen die Situation und die unterschiedlichen Interpretationen der Beteiligten, die größten Ursachen für Konflikte dar (vgl. ebd.).

Werden wir im Theater mit einer Begebenheit konfrontiert, so entstehen Gedanken wie „Was habe ich da gemacht?“ oder „Wie ist es mir ergangen?“ die wiederum in Bezug zur Realität stehen (vgl. ebd. S. 100). Die Umstände der Situation sind ausschlaggebend für die Handlung und vice versa (vgl. ebd., S. 101). *„In der Situation muss der Mensch handeln. Die Situation ist Zwang zum Entscheiden überhaupt, Freiheit aber darin, wie er entscheidet.“* (Hartmann o. J., zit. n. Rellstab 1994, S. 102)

„Man kann versuchen, seine Spontaneität und seine schöpferischen Fähigkeiten zu entwickeln, klarsichtiger und offener für andere zu werden, sein Wahrnehmungsvermögen zu verfeinern und die Rollen, die man spielen kann, weiter aufzufächern.“ (Schützenberger 1976, S. 106)

Beziehungen, Konflikte und Situationen – die Inhalte menschlicher Interaktion stellen die Grundlage des Theaterspielens sowie ein Probefeld für Verhalten dar. Es erhebt sich die Frage, ob die Erfahrungen auf der Bühne mit denen des Alltags gleichzusetzen sind?

Petzold (1972) geht davon aus, dass man im Theater lernen kann, da alle Lebensaktivitäten – ob im Spiel oder in Realität – wahrgenommen und abgespeichert werden (vgl. S. 53).

Die Sozialwissenschaften bestätigen dies, indem sie feststellen, dass das Gehirn auch auf imaginäre Situationen mit biologischen Auswirkungen reagiert. Sobald eine Situation Konsequenzen nach sich zieht, wird sie als real erlebt (vgl. Goleman 2006, S. 35).

Wir können somit annehmen, dass die Erfahrungen, die wir im Theater machen, sich uns ebenso einprägen. Dieser Prozess geschieht unbewusst, er entsteht durch das Erleben auf der Bühne und kann ausschlaggebend für Veränderung sein.

„Darstellendes Spiel ist die Ausbildung einer natürlichen Fähigkeit, die im Allgemeinen erst durch Theater sichtbar wird, aber als Alltagsverhalten bereits existiert.“ (Hoffmann/Israel 1999, S. 16)

Das Theaterspiel verbindet Realität, Moral und Weltanschauung mit der individuellen Phantasie des Einzelnen. Indem das Spiel immer soziales Verhalten darstellt, hat es im Theaterspiel die Möglichkeit, sich weiterzuentwickeln (ebd.).

Im Theaterspiel können sich Kinder durch seine schöpferischen und spielerischen Möglichkeiten entfalten und sich durch die Rolle besser kennen lernen. Durch das „Freiwillige“ (vgl. Müller-Holtz 1998, S. 7) am Theaterspielen können Kinder genießen:

„Sie lernen, etwas darzustellen, sie lernen, sich ein- und unterzuordnen, sie praktizieren Teamgeist, sie helfen unaufgefordert, sehen, wo es etwas zu tun gibt und tun's. (...) Jeder spürt, dass jeder wichtig ist. Sie lernen sich kontrolliert zu bewegen, sie erfahren, wie Wirkungen auf andere entstehen, sie deklinieren die ganze Skala der Gefühle durch, die sie selber darstellen oder bei ihren Mitspielern beobachten. Sie lernen hinzusehen und hinzuhören, sie werden letztlich bewusster lebende Menschen, nicht nur auf der Bühne, sondern auch in ihren alltäglichen Geschäften. Sie wissen jetzt, dass sie beobachtet werden, und sie wissen auch, durch welche Mittel sie welche Wirkungen erzielen können.“ (Müller-Holtz 1998, S. 6)

9 Empirischer Teil

9.1 Forschungsvorhaben

Um die Auswirkungen des Theaterspielens bei Kindern auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen deutlich zu machen, habe ich die Methode der Beobachtung in meine Arbeit einfließen lassen. Zum einen, indem ich die Theaterarbeit selber beobachtet, zum anderen, indem ich die Spielleiterin anhand eines leitfadenorientierten Experteninterviews auf ihre Beobachtungen hin befragt habe.

In beiden Bereichen habe ich mich an folgender Forschungsfrage orientiert: *„Wie wirkt das darstellende Spiel am Beispiel einer Kindertheatergruppe auf die Entwicklung und Förderung sozialer Kompetenzen als Nebeneffekt?“*

9.2 Einzelfallanalyse

Um eine allgemeine Aussage über das Sozialverhalten von Kindern und deren Entwicklung treffen zu können, müssten viele Bewohner aus unterschiedlichen Ländern, Kulturen, Schichten und familiären Situation beobachtet werden (vgl. Damon 1984, S. 300).

Diese Arbeit soll weder Rückschlüsse auf die Sozialentwicklung jedes Kindes geben können, noch nachweisen, dass jede Art von Theaterspielen diese Auswirkungen haben. Es geht darum, an einem Beispiel anzuführen, welche Denkansätze und Veränderungen möglich sind.

Im Analysieren von Einzelfällen können die *„Adäquatheit von Verfahrensweisen und Ergebnisinterpretationen“* überprüft werden, so Mayring (1990, S. 15). Wichtig ist, dass das untersuchte Feld in seinem natürlichen Kontext belassen wird. Dass heißt, der Untersucher darf keine Veränderung des Systems bewirken und muss unbemerkt bleiben (vgl. ebd.).

Ich konnte die Kinder im Theater als gewöhnliche Zuschauerin beobachten und wurde nicht als Analysantin aufgedeckt. Die Spielleiterin war während ihrer Arbeit mit den Kindern nicht über die detaillierte Fragestellung informiert, konnte somit nicht gezielt beobachten und eventuell steuern.

9.3 Zur Forschungsmethode

Ich denke, die Erforschung von Verhalten kann besser beobachtet als befragt werden und weise auf Damon hin, der über die Beobachtung von Kindern aussagt: *„Sie bietet den einzigen Zugang zum Alltagsleben des Kindes.“* (1984, S. 77) Auch Petermann und Wiedebusch (2003) bestätigen: *„Sollen emotionale Fertigkeiten von Kindern situationsbezogen erfasst werden, ist die Verhaltensbeobachtung die Methode der Wahl.“* (S. 137)

Wenn Kinder über ihr Sozialverhalten mündlich befragt werden, so wird deren verbale Reaktion bewertet. Es stellt sich die Frage, inwieweit ihr Denken durch dieses zielgerichtete Fragen in eine bestimmte Richtung gelenkt wird (vgl. Damon 1984, S. 82, 83). Dadurch scheinen aussagekräftige Ergebnisse unwahrscheinlicher, bzw. müsste die Objektivität der kindlichen Aussagen in Frage gestellt werden. Da sich Kinder sehr leicht beeinflussen lassen, kann es sein, dass sie in eine Richtung gelenkt werden, ohne dies zu merken.

Petermann und Wiedebusch (2003) weisen auf die Studie von Parker et al. (2001) hin, die erkannte, dass sich das tatsächliche Verhalten in realen Situationen stark von dem des Vorhergesagten unterscheiden kann (vgl. S. 69). Das heißt, dass Kinder meist in der Aktion anders handeln, als sie es vorhersagen.

9.3.1 Beobachtung

Das Verfahren der Beobachtung zur Gewinnung empirischer Informationen wird auch als naturalistische Methode bezeichnet. In Bezug auf das kindliche Verhalten werden besondere Auffälligkeiten, die eventuell neu, interessant oder speziell scheinen, festgehalten. Zu bemerken ist, dass die Ergebnisse stets von der Subjektivität des Beobachters abhängen (vgl. Damon 1984, S. 73).

Während der einjährigen Arbeit mit den Kindern im Theater, wurde von der Spielleiterin nicht darauf geachtet, welche expliziten Veränderungen stattfanden. Durch die spielpädagogische Ausbildung der Leiterin liegt es allerdings nahe, dass solche Auffälligkeiten aus persönlichem Interesse wahrgenommen und beobachtet wurden.

Durch die Befragung über das Beobachtete nach Ende der Proben wird sichergestellt, dass die Veränderungen als Nebeneffekt des Theaterspiels gesehen werden können. Würde man die Spielleiterin bereits im Vorfeld auf die möglichen Auswirkungen hinweisen, so würde die Theaterarbeit mit den Kindern dadurch gefährdet. Dann stünde nicht mehr das Spielen, sondern eben das Lernen und Verändern im Vordergrund. Dadurch scheint mir ein subjektiver Einfluss der Leitung größtenteils verhindert.

9.3.2 Das offene leitfadenorientierte Experteninterview

Meuser und Nagel sehen das leitfadenorientierte offene Interview als das angemessene Instrument von Expertenuntersuchungen (vgl. in Bogner et al. 2002, S. 268). Das Interview soll möglichst frei und offen im Sinne eines „Themenkomplexes“ gestaltet werden. *„Der Leitfaden schneidet die interessierten Themen aus dem Horizont möglicher Gesprächsthemen der ExpertInnen heraus und dient dazu, das Interview auf diese Themen zu fokussieren.“* (ebd., S. 269) Dadurch kann vermieden werden, dass sich das Interview in irrelevante Themen verliert (vgl. ebd., S. 77).

Im offenen leitfadenorientierten Interview kann der Experte frei antworten. Der Interviewer kann flexibel mitgestalten, indem er Zwischenfragen je nach Verlauf des Gespräches einbaut (vgl. Mayring 1990, S. 45). Die Fragen des Leitfadens stellen die Themenschwerpunkte dar (vgl. ebd., S. 48), die zur allgemeinen Orientierung dienen.

Zu beachten ist, dass der Leitfaden nicht allzu viele Annahmen des Forschers beinhalten soll, um die Ergebnisse der Untersuchung nicht zu beeinflussen oder zu verzerren (Meuser/Nagel in Bogner et al. 2002, S. 78).

Wer ist Experte?

Der Experte kann Teil des Forschungsfeldes sein und wird zum Experten, indem er spontan über reflexiv zugängliches Wissen verfügt (vgl. Bogner/Menz in Bogner et al. 2002, S. 37). Um festzulegen, wer als Experte gilt, muss diese Entscheidung in Relation zu dem zu erforschenden Feld und dem für das Interview nötigen Wissen passieren (vgl. ebd., S. 46).

Im Beispiel stellt die Spielleiterin der Kindertheatergruppe die Expertin des Interviews dar. Um ein besseres Verständnis für ihre Arbeit zu geben, möchte ich kurz auf ihre Person eingehen:

Frau Helga Jud ist 40 Jahre alt, stammt ursprünglich aus Südtirol und lebt zurzeit in Innsbruck. Nach ihrer Grundschulausbildung studierte sie Englisch und unterrichtete diese Fremdsprache 5 Jahre lang. In der Arbeit mit Kindern stellte sie das fest, was ihren zukünftigen Werdegang wesentlich beeinflusste: *„Kinder spielen gerne Theater und ich möchte ihnen die Möglichkeit geben, einfach zu spielen.“*

Nach einer Spielpdagogikausbildung in Brixen in Südtirol startete sie vor ca. 5 Jahren mit Inszenierungen im Schultheater. Seit etwa 2 Jahren leitet sie eine der Kindertheatergruppen des Tiroler Theaterverbandes im Bierstindl.

Neben ihrem Engagement für die Theaterjugend arbeitet sie seit 9 Jahren als Clowndoktorin Mimi bei den ‚Roten Nasen‘ in Innsbruck. Die zahlreichen Ausbildungen im Bereich der Clownerie brachten sie soweit, dass sie heute selber Clownworkshops veranstaltet.

Zudem ist sie Mitglied des erfolgreichen Clownfrauentrios TRIS sowie des lustigen Clownduos Cocó, wobei beide Gruppen beeindruckende Stücke selber erarbeiten und aufführen.

9.4 Interviewleitfaden

Der folgende Interviewleitfaden dient als Richtungsvorgabe meines Interviews und soll eine starre Vorgehensweise vermeiden, indem er Zwischenfragen und individuelle Verschiebungen erlaubt.

- 1) Wenn ich dir zwei Schlagworte gebe: Kindertheater und soziale Kompetenzen – was fällt dir dazu ein?
- 2) Wenn Kinder in eine andere Rolle schlüpfen, was kannst du da beobachten?
- 3) Wodurch könnten Kinder im Theater soziale Kompetenzen lernen?
- 4) Welche weiteren Aspekte des Theaterspielens fallen dir ein, die Auswirkungen auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen der Kinder haben könnten?
- 5) Gibt es etwas, dass Kinder im Theaterspielen lernen könnten, was sie sonst nirgendwo können?
- 6) Wenn ich dir den Raster nach Goleman (Kapitel 3.7) zeige, welche Kompetenzen glaubst du, können im Theater gefördert werden und warum?
- 7) Gibt es ein oder mehrere konkrete Erlebnisse, bei denen du beobachten konntest, dass sozial kompetentes Verhalten gefördert/entwickelt werden konnte?
- 8) Hast du jemals ein Feedback beispielsweise von Eltern bekommen, dass sich das Verhalten ihrer Kinder durch das Theaterspielen verändert hat?
- 9) Glaubst du, dass die Entwicklung sozialer Kompetenzen eher gefördert werden kann, wenn sie als Nebeneffekt gesehen, als zum Ziel gemacht wird?

9.5 Ergebnisse

Im Folgenden werde ich die wesentlichen Aussagen des Experteninterviews zusammenfassen, während man die gesamte Transkription im Anhang dieser Arbeit findet. Die Nummernangaben in Klammern stehen für die jeweiligen Zeilen des verschriftlichten Interviews, aus denen die Informationen entnommen wurden.

Theaterspielen

Bei Improvisationen und freiem Spiel stellen Kinder sich selbst und Gelerntes aus ihrem Umfeld dar (8-13). Sie sind sich selber treu, spielen Dinge, die sie beobachtet haben und im Grunde immer sich selber (73-77). Sie probieren in kleinem Maße Dinge aus, die sie in der Realität nicht so ausleben können (79-80). Sie sehen in diesem Alter noch nicht die Möglichkeit etwas ganz Neues zu wagen. Es sind immer Verhaltensweisen, die ihrer Persönlichkeit entsprechen und die dann wiederholt werden (181-183). Sie reinszenieren Situationen des Alltags, wobei einige Kinder Anweisungen zur Veränderungen von außen gut annehmen können, einige aber so spielen, wie sie es gewohnt sind (192-193). Wenn Kinder spielen, machen sie das, was sie wollen, sie müssen nicht bewusst etwas ausprobieren (237-240).

Rollentausch

Wenn Kinder durch einen angeleiteten Rollentausch in eine andere, vorgegebene Rolle wechseln, verändern sie ihre Persönlichkeit und leben extreme und ihren eigenen Verhaltensweisen entgegengesetzte aus (93-109). Im freien Spielen stellen sie weniger alternative Verhaltensmuster dar, sondern verstärken eher ihre eigenen Charakterzüge und stehen mehr dazu (83-89). Wenn sie sich in der Rolle ausprobieren, ist es kein ‚Als-ob‘, sondern reales Verhalten und Teil ihres Selbst (113-119).

Konflikte

Wenn Kinder miteinander spielen, kann das leicht zu Konflikten führen (13-15), weil unterschiedliche Persönlichkeiten aufeinander treffen (153-154). Konflikte können als Möglichkeit gesehen werden, zu erfahren, wie man miteinander umgeht (23-27). Im Theater lernen sie den Umgang mit- sowie den Respekt voreinander (29-30). Kinder können im Konfliktpotential der Gruppe eine Herausforderung sehen und die Auseinandersetzung schätzen (249-253).

Lernen im Theater

Im Theater kann man überprüfen, wie das eigene Verhalten auf andere wirkt und lernen, es gegebenenfalls besser zu kontrollieren (33-45). Man erfährt, wie man sich in einer Gruppe verhalten muss, um ein Teil davon zu werden. Durch die Rücksicht auf andere, entwickeln sich Toleranz und somit soziale Kompetenzen (46-61).

Der Prozess der Veränderung erfolgt meistens dann, wenn die Kinder an ihre Grenzen stoßen und dementsprechende Erfahrungen machen (63-70). Das Besondere am Theaterspielen ist, dass man dort lernen kann, man selbst zu sein und zu sich selber zu stehen (125-127).

Die meisten Veränderungen passieren durch die zwischenmenschlichen Interaktionen bei den Vorarbeiten, beim Miteinander und auch – aber weniger – während des Spielens (386-395).

Im Theater arbeiten alle Kinder zusammen an einer Geschichte, die sie selber entwickelt haben. Jeder hat seine Rolle, die ein wichtiger Teil des Ganzen ist. Gemeinsam haben sie ein Ziel. Durch die Verantwortung jedes Einzelnen für sich selbst und für die Gruppe erfahren sie ein Zusammengehörigkeitsgefühl und wie wichtig es ist, füreinander da zu sein. Dies entsteht im Laufe der Proben von ganz alleine und steigert sich bis zum Ende (130-155).

Alle arbeiten zusammen an einem Endprodukt, wer dieses in Gefahr bringt, wird ausgestoßen. Alle müssen sich arrangieren und zusammenhalten, das ist das Besondere am Wesen der Theatergruppe und an den Prozessen die darin stattfinden (373-383).

Gruppe

Kinder lernen die Kraft einer Gruppe kennen, indem alle zusammenhalten, -spielen und -arbeiten (63-70). Dadurch kann anderes Handeln zu dem des Alltags entwickelt werden, indem man sich anpassen und rücksichtsvoll miteinander umgehen muss (209-234).

Bei den Vorbereitungen zu den Szenen können Kinder lernen, welche Auswirkungen ihr Verhalten auf die Entwicklung des Ganzen haben kann. Sie erleben, welchen Einfluss es hat, wenn sie aktiv mitentscheiden oder wenn sie sich zurückziehen. Dadurch erfahren sie alternative Verhaltensweisen, deren Konsequenzen und somit ihre eigene Handlungsmacht (196-206).

Als Teil der Gruppe müssen sie ihre Position und ihr Verhalten stets überdenken und erhalten dadurch ein Bewusstsein darüber (156-164). Sie entwickeln einerseits eine wertfreie Kritikfähigkeit und ein Urteilsvermögen in Bezug auf das Verhalten der anderen, andererseits lernen sie Feedback zu bekommen (164-173).

Soziale Kompetenzen

Während der gesamten Theaterarbeit ergibt es sich von alleine, dass Kinder soziale Kompetenzen aufbauen können (21-23).

Bei Mädchen sind die sozialen Kompetenzen höher als bei Jungen, weil sie weniger Konfliktpotential mitbringen, mehr aufeinander eingehen und aufeinander schauen (16-18). Mädchen sind einfühlsamer und empathischer als Buben (278-280), denn die jungen Männer sind am Anfang selbstzentrierter und gehen erst später offen auf andere zu (283-272).

Raster nach Goleman

Im Theatertraining lernen Kinder, sich in den anderen einzufühlen, indem sie erfahren, wie ein Mensch sich durch unterschiedliche Gefühle ausdrückt. Nonverbale Signale zu deuten und empathisch zu reagieren wird dort gefördert (265-276).

In der Szenenerarbeitung lernen die Kinder in verschiedenem Maße, dem anderen Platz zu geben, ihm zuzuhören und zuzuschauen. Mit der Zeit lernen sie gegenseitige Zuwendung und Respekt voreinander (290-307). Sie lernen, die Gefühle und Gedanken des anderen zu verstehen (310).

Durch das Konfliktpotential in der Gruppe erkennen sie, was es braucht, damit ein soziales Miteinander funktioniert (312-314). Je nach Alter entwickeln sie während des Verlaufes ein Bewusstsein dafür, wie der Umgang untereinander leichter gestaltet werden kann. Durch diese Einsicht kann ihre Toleranz bedeutend gesteigert werden (316-326).

Ob sie Synchronie lernen, also reibungslos auf nonverbaler Ebene zu interagieren, ist unklar (328).

Sie lernen in bedeutendem Maße, sich selbst darzustellen und selbst wirksam zu sein (330).

Die Einflussnahme auf soziale Interaktionen kann eher bei älteren Kindern und eher bei Mädchen gefördert werden, indem sie die Leiterin und ihr Verhalten beobachten (332-336).

Aufeinander Rücksicht nehmen und Fürsorglichkeit sind immer Thema, diese Fähigkeiten können gefördert werden (339-344).

Kinder erkennen in der Gruppe, dass es unterschiedliche Menschen gibt und jeder anders ist, jedoch können sie die kognitive Konstruktion von Wirklichkeiten nicht bewusst wahrnehmen (347-350).

Nebeneffekt

Beim Spielen stehen die Freude und die Phantasie im Vordergrund, das ist das Ziel. Das Lernen zwischenmenschlichen Verhaltens passiert nebenbei, indem sie merken, dass der Umgang miteinander die Erreichung des Zieles beeinflusst (354-358).

Wenn Kinder wissen, dass sie lernen müssen, funktioniert es nicht. Sie lernen durch die direkte Erfahrung und das reale Auseinandersetzen mit Konflikten in der Gruppe. Sie müssen erleben und spüren, denn Erzähltes und Gesagtes haben keinen Effekt (360-369).

Die zwischenmenschlichen Erfahrungen sind der Nebeneffekt des Theaterspielens und haben bedeutende Auswirkungen auf das Kind (390-398).

Abschließend möchte ich noch eine Aussage aus dem Interview zitieren, die die Kraft des Theaterspielens ausdrückt:

„Eine Rückmeldung war auch – es hat ein Kind gegeben, eben ein etwas auffälliger junger Mann – da habe ich mir gedacht, der muss in seiner Freizeit wahnsinnig viel an Beschäftigung haben, aber die Mutter hat rückgemeldet, dass er eigentlich bei nichts bleiben kann, weil ihn nichts wirklich interessiert, außer das Theater, das er geliebt hat – das wollte er um nichts in der Welt auslassen, austauschen oder wegdenken wollen – da wollte er einfach bleiben.“ (254-260)

10 Resümee

*„Lebensspiel und Rollenspiel berühren sich,
gehen ineinander über,
Rollen des Lebens sind wie Rollen der Bühne,
Lebensabschnitte den Akten eines Theaterstückes gleich.“*

(Rellstab 1998, S. 57)

„Theater ist mehr als reines Vergnügen“, darauf hinzuweisen, ist mir hoffentlich mit dieser Arbeit ein Stück weit gelungen.

Nicht nur *„bei Shakespeare können wir lernen, dass Theaterspielen umfassender und tief greifender ist, als viele wähnen“* (Rellstab 1998, S. 79), sondern auch bei der Arbeit mit Kindern im Theater.

Im Auseinandersetzen mit meinem Thema haben sich viele Denkansätze entwickelt, wie Veränderung durch Theaterspielen geschehen kann. Im Interview mit der Spielleiterin hat sich gezeigt, welche unterschiedlichen Beobachtungen man im Kindertheater machen kann und welche diversen Förderungsmöglichkeiten gesehen werden. Auch wenn die Ergebnisse nur für das konkrete Beispiel sprechen, bleibt anzunehmen, dass diese allgemein gültige Aussagen zulassen.

An diesem Punkt komme ich zu folgender Erkenntnis: Es ist schwer, alle Prozesse, die im Theater passieren, greifbar zu machen. Einige meiner Annahmen lassen sich schwer empirisch überprüfen. Es sind kognitive Prozesse von Veränderung, die ‚unsichtbar‘ passieren und nicht beobachtet werden können.

Die wahrgenommenen Veränderungen der Kinder durch die Spielleitung bestätigen mir jedoch, dass Theater Wirkung zeigt. Wie auch immer diese Vorgänge erfolgen, sie finden statt.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass im Kindertheater durch freies Spielen und Auseinandersetzen mit anderen Teilnehmern Offenheit, Akzeptanz und Toleranz gefördert wird. Die daraus resultierende Erweiterung des Blickfeldes führt zu Einsicht, zu Verständnis für den Anderen und zu Empathie.

Eigene Gefühle, Gedanken und Bedürfnisse werden bewusst wahrgenommen. Kinder erleben, was sie alles können – dies steigert ihr Selbstbewusstsein und ihre Vertrauen, auf andere zuzugehen. Sie erfahren die Bedeutung eines Einzelnen in einem Gefüge, die Wertigkeit der Gruppe als Ganzes und was es heißt, füreinander da zu sein.

Viele Elemente sozialer Kompetenzen sind Teil des Arbeitens im Theater – aus diesem Grund können sie gefördert und weiterentwickelt werden.

Die Gruppe scheint das bedeutendste Element der Theaterarbeit darzustellen. Den Aussagen der Leiterin zufolge sind die zwischenmenschlichen Kontakte das ausschlaggebende Kriterium für die Entwicklung sozialer Kompetenzen – das Erlernen sozialen Verhaltens erfolgt im direkten Austausch mit dem Anderen.

Meine Annahme hat sich sowohl theoretisch als auch in der Praxis bestätigt: Wenn die Entwicklung sozialer Kompetenzen als Nebeneffekt gesehen wird, so kann sie frei und ungezwungen passieren. Es lässt sich schlussfolgern: Auch Spaß hat seine Wirkung!

Gebt dem Kind Platz, Erfahrungen am eigenen Körper zu machen. Das Erleben, das Tun und das Sein verändern es!

Vergnügen im Theater – freies Spielen – Austausch mit anderen –
Geschichten erleben – Rollen tauschen – unmittelbares Erfahren –
wiederholen – wahrnehmen – reagieren – Bewusstsein und Erkenntnis
erlangen – lernen und weiterentwickeln – zusammen – gemeinsam –
sozial kompetent – das ist das Potential des Theaters!

*„Ich spiele, also bin ich.
Ich spiele mit meinem Körper und meiner Sprache,
in denen alles von mir ist, sogar mehr, als ich weiss.
Ich spiele mit mir, was ich bin und was ich sein könnte.
Und ich spiele mit anderen, nehme sie wahr,
reagiere auf sie und merke, wie sie mich sehen.
Und erfahre, dass wir aus unserer Lage heraus handeln und uns zeigen.
Wir gehen auf uns zu, umarmen uns, greifen uns an,
und erkennen im anderen Teile von uns selber.

Und ich rege andere zum Spielen an,
verlocke, verführe sie zum Spiel,
zur Verwandlung, zum Miteinander,
zum Erkennen der eigenen Lage und zur Lust am Sein,
am Sein mit anderen und am Sein für andere
– im Spiel und also im Leben –
dass wir sagen können:
„Wir spielen, also sind wir!“
(Rellstab 2000, S. 1)*

11 Quellenverzeichnisse

11.1 Literaturverzeichnis

AICHINGER, Alfons; HOLL, Walter (1997): Psychodrama – Gruppentherapie mit Kindern. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag

AICHINGER, Alfons; HOLL, Walter (2002): Kinder-Psychotherapie. In der Familie- und Einzeltherapie, im Kindergarten und in der Schule. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag

BARZ, Eleonore (1988): Selbstbegegnung im Spiel. Einführung in das Psychodrama. Zürich: Kreuz Verlag

BELLEBAUM, Alfred (1983): Soziales Handeln und soziale Normen. Paderborn: Ferdinand Schöningh

BION, Wilfred R. (1990): Lernen durch Erfahrung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

BITTNER, Günther; SCHÄFER, Gerd; STROBEL, Heidi (1973): Spielgruppen als soziale Lernfelder. Pädagogische und therapeutische Aspekte. München: Juventa Verlag

BLIESENER, Thomas; BRONS-ALBERT, Ruth (Hrsg.) (1994): Rollenspiele in Kommunikations- & Verhaltenstrainings. Opladen: Westdeutscher Verlag

BOGNER, Alexander; LITTIG, Beate, MENZ, Wolfgang (Hrsg.) (2002): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen: Leske+Budrich

BURKHART, Veronika (1972): Befreiung durch Aktionen. Die Analyse der gemeinsamen Elemente in Psychodrama und Theater. Wien: Verlag R. Spies & Co

DAMON, William (1984): Die soziale Welt des Kindes. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp

DONALDSON, Margaret (1982): Wie Kinder denken. Intelligenz und Schulversagen. Bern: Verlag Hans Huber

DONNERT, Rudolf (1999): Soziale Kompetenz. Der Praxisratgeber für ein kooperatives Arbeitsklima. 2. Auflage. Würzburg: Lexika Verlag

FAIX, Werner G.; LAIER, Angelika (1991): Soziale Kompetenz. Das Potential zum unternehmerischen und persönlichen Erfolg. Wiesbaden: Gabler

GOFFMAN, Erving (1983): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München: Verlag Piper

GOLEMAN, Daniel (2006): Soziale Intelligenz. München: Droemer Verlag

GRUNERT, Cathleen (2005): Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen in außerunterrichtlichen Sozialisationsfeldern in Sachverständigenkommission zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.). Materialien zum zwölften Kinder- und Jugendbericht. Band 3. Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut

HARTUNG, Johanna (1977): Verhaltensänderung durch Rollenspiel. Düsseldorf: Verlag Schwann

HINSCH, Rüdiger; PFINGSTEN, Ulrich (2002): Gruppentraining sozialer Kompetenzen – GSK. Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele. 4. Auflage. Weinheim: Verlagsgruppe Beltz

HINSCH, Rüdiger; WITTMAN, Simone (2003): Soziale Kompetenz kann man lernen. 1. Auflage. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag

HOFFMANN, Christel; ISRAEL, Annett (Hrsg.) (1999): Theaterspielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen. Weinheim: Juventa Verlag

KANFER, Frederick H; GOLDSTEIN, Arnold P. (1977): Möglichkeiten der Verhaltensänderung. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg

KANNING, Uwe Peter (2005): Soziale Kompetenzen. Entstehung, Diagnose und Förderung. Göttingen: Hogrefe Verlag

KOCHAN, Barbara (Hrsg.) (1981): Rollenspiel als Methode sozialen Lernens. Ein Reader. Königstein: Athenäum

LEMANCZYK, Klaus (1995): Kindertheater. Von der Spielidee zur Aufführung. Improvisationstheater in der Schule. Aachen: Meyer & Meyer

MAYRING, Philipp (1990): Einführung in die qualitative Sozialforschung. München: Psychologie Verlags Union

MORENO, Jacob Levi (1996): Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft. 3. Auflage. Opladen: Leske + Budrich

MORENO, Jacob Levi (1959): Gruppenpsychotherapie und Psychodrama. Einleitung in die Theorie und Praxis. Stuttgart: Georg Thieme Verlag

OERTER, Rolf (1999): Psychologie des Spiels. Weinheim & Basel: Verlag Beltz

OPP, Karl-Dieter (1970): Soziales Handeln, Rollen & Soziale Systeme. Ein Erklärungsversuch sozialen Verhaltens. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag

PETZOLD, Hilarion (1972): Angewandtes Psychodrama in Therapie, Pädagogik Theater und Wirtschaft. Paderborn: Verlag Junfermann

RELLSTAB, Felix (1994): Handbuch Theaterspielen. Grundlagen. Bd. 1. Wädenswil (CH): Verlag Stutz Druck AG

RELLSTAB, Felix (1996): Handbuch Theaterspielen. Wege zur Rolle. Bd. 2. Wädenswil (CH): Verlag Stutz Druck AG

RELLSTAB, Felix (1998): Handbuch Theaterspielen. Theorien des Theaterspiels. Bd. 3. Wädenswil (CH): Verlag Stutz Druck AG

RELLSTAB, Felix (2000): Handbuch Theaterspielen. Theaterpädagogik. Bd. 4. Wädenswil (CH): Verlag Stutz Druck AG

RETTNER, Hein (2002): Studienbuch Pädagogische Kommunikation, 2. Auflage. Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt

ROGERS, Carl R. (1976): Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten. Stuttgart: Ernst Klett Verlag

ROHLFS, Carsten; HARRING, Marius; PALENTIEN, Christian (Hrsg.) (2008): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

SADER, Manfred (1986): Rollenspiel als Forschungsmethode. Opladen: Westdeutscher Verlag

SCHALLER, Roger (2001): Das große Rollenspiel-Buch. Grundtechniken, Anwendungsformen, Praxisbeispiele. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

SCHMITZ, Anja (1997): Improvisationstheater – Was ist das eigentlich? In: Reuter, Werner; Theis, Gebhard (Hrsg.): Spielräume, Spaßräume, Lernräume. Theaterpädagogische Anregungen – nicht nur für SonderpädagogInnen. Dortmund: verlag modernes lernen

SCHÜTZENBERGER, Anne (1976): Einführung in das Rollenspiel. Stuttgart: Ernst Klett Verlag

SCHEDLER, Melchior (1972): Kindertheater. Geschichte, Modelle, Projekte. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

SEYFRIED, Brigitte (Hrsg.) (1995): „Stolperstein“ Sozialkompetenz. Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen? Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 179. Bielefeld: Bertelsmann Verlag

SHANTEL, Fanny R.; SHANTEL, George (1973): Rollenspiel als soziales Entscheidungstraining. München: Ernst Reinhard Verlag

STEINERT, Heinz (1972): Die Strategien sozialen Handelns. Zur Soziologie der Persönlichkeit und der Sozialisation. München: Juventa Verlag

STRASSER, Rosa; OSINGER, Dietmar; SBURNY, Michaela (2001): Erwerb sozialer Kompetenz in der Schule. Entwicklung von Unterstützungsstrukturen zur Erweiterung der Sozialkompetenz unter Einbeziehung schulautonomer Freiräume. Bm:bwk

PETERMANN, Franz; WIEDEBUSCH, Silvia (2003): Emotionale Kompetenz bei Kindern. Band 7. Göttingen: Verlag Hogrefe

VAN MENTS, Morry (1998): Rollenspiel: effektiv. Ein Leitfaden für Lehrer, Erzieher, Ausbilder und Gruppenleiter. München: Verlag Oldenbourg

WATZLAWICK, Paul (1976): Wie wirklich ist die Wirklichkeit. Wahn – Täuschung – Verstehen. München/Zürich: Verlag Piper & Co

WIENER, Ron (2001): Soziodrama praktisch. Soziale Kompetenz szenisch vermitteln. München: inScenario Verlag

WEBER, Max (1980): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie, 5. Auflage. Tübingen: Mohr

ZIMMER-WALBRÖHL, Barbara (2002): Der Weg zur Sozialen Kompetenz in 7 Tagen. Grundlagen erfolgreicher Kommunikation. Paderborn: Junfermann Verlag

11.2 Internetquellen

BUNDESVERBAND DARSTELLENDEN SPIEL (BVDS) – Folder zum Kinder-Theater-Fest 2008, Verfügbar unter: <http://www.bvds.org/Relaunch/news.php?ID=g>, (Stand 19.05.2008)

BERLEIN, Katharina Eva (2005): Kreativität als Ressource – Ist Theaterspielen eine Maßnahme der Gesundheitsförderung? Verfügbar unter: http://www.bdat-online.de/downloads/Untersuchung_zur_Wirkung_von_-Theater.pdf (Stand 19.08.2008)

MÜLLER-HOLTZ, Henner (1998): Mit Theater Schule machen. Rede an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Verfügbar unter: www.theaterundschule.net/cms/images/pdf/Mit_Theater_Schule_machen.pdf (Stand 19.05.2008)

STUDIE zur Sozialen Kompetenz des Landes Oberösterreich: Verfügbar unter: http://www.ooe2010.at/800_DEU_HTML.php (Stand 16.07.2008)

THEATER VERBAND TIROL: Verfügbar unter: www.tirolertheaterverband.at (Stand 03.06.2008)

WALTER, Oliver (2004/05): Soziale Kompetenz und ihre Trainings. Verfügbar unter: <http://www.verhaltenswissenschaft.de/Psychotherapie/Verhaltenstherapie/TSK/tsk.htm> (Stand 10.06.2008)

KIRSCHNER, G. (Mai 2007): Soziales Lernen durch Rollenspiel. Verfügbar unter: www.grundschulhilfen.de/.../rituale,regeln/soziales%20lernen%20durch%20rollenspiel.pdf – (Stand 15.08.2008)

BÖNNINGHAUSEN, Marion; LANGAU, Thomas; WEHLING, Jürgen (2007):
Kompetenzerwerb durch Theater? Ein Modell für die Grundschule. S. 25-30.
Verfügbar unter: <http://www.kinderspielentheater.de/> (Stand 19.08.2008)

11.3 Zeitungsquellen

BIBERMANN, Irmgard (2007/4): Theaterpädagogik-Lehrgang. In: Darstellendes Spiel – Theater Verband Tirol, S. 25, 26

SPIRK-PAULMICHL, Michaela (Datum unbekannt): Als Chef ein netter Kerl: Theater macht Schule. „People’s Theater“ besuchte Tiroler Berufsschulen – Arbeiterkammer will Projekt in die Wege leiten. In: Tirol am Sonntag

KITZBÜHLER ANZEIGER (20. März 2008): Mit viel Theater zurück ins Leben. Kreative Spielgruppe bietet Kindern Professionelle Hilfe bei der Verarbeitung von kleinen Krisen. Seite 7

11.4 Personenverzeichnis

A

Adorno 133
Aichinger/Holl 90, 91, 110, 111, 112, 116,
117, 118, 122
Argyle 32
Aristoteles 121, 124, 126

B

Bandura 46
Bartnitzky 81
Barz 114, 118, 122
Bateson 129
Bauer 78
Bellebaum 15, 16, 21, 22, 23, 24, 25, 61, 62,
133
Bergson 34
Berlein 150, 151
Bibermann 84, 107, 144, 145, 146, 150
Bion 59
Bliesener 15, 71, 72, 74, 86, 99, 131
Boal 10, 150
Bogner 163, 164
Bönninghausen et al. 152
Brecht 98
Brenner 85
Brook 142
Bruner 111
Büttner 98, 114
Burkhart 117, 121, 122, 123, 124, 125

C

Chassé 48

D

Dahrendorf 67
Damon 24, 41, 43, 55, 119, 120, 161, 162,
163
Denham 43
Disney 96
Donaldson 17, 58, 119, 120
Donnert 16, 17, 38, 39, 127
Dostojewski 63
Düker/Tausch 59

E

Eigen 52
Eigen/Winkler 108
Erikson 42

F

Faix/Laier 1, 15, 18, 19, 24, 38, 39, 40, 46, 50,
52, 63, 64, 68, 133
Feldenkrais 56
Fliegel 80
Friedlmeier 47

G

Gallenmüller 51

Gambrill 32
Gangnus 53
Glaser 9
Goldsmith/McFall 51
Goleman 15, 18, 20, 21, 24, 25, 28, 32, 33,
34, 35, 36, 37, 38, 40, 42, 43, 44, 46, 47,
54, 59, 69, 96, 110, 115, 118, 128, 135,
138, 159, 165, 169
Gording 8
Greenaway 134
Grotowski 6
Grunert 45, 47, 50, 88, 89, 90, 91, 92

H

Hartmann 158, 159
Hartung 59, 60, 71, 73, 75, 78, 80, 81, 82, 83,
84, 85, 86, 108, 109, 113, 130
Harvey/Berverly 80
Hinsch/Pfingsten 2, 18, 19, 22, 25, 27, 31, 32,
39, 41, 45, 46, 51, 52, 57, 76, 77, 78
Hinsch/Wittmann 16, 20, 29, 37, 39, 57, 62
Hoffmann/Israel 95, 140
Hora 29
Huizinga 108

J

Jürgens 18
Jung 65

K

Kanfer 46, 52, 65, 92
Kanfer/Goldstein 46, 65, 83, 92
Kanning 2, 19, 21, 22, 26, 27, 30, 31, 32, 39,
51, 53, 54, 57, 61, 75, 157
Keller 67
Kirschner 97
Klieme/Leutner 88
Kochan 67, 68, 72, 75, 79, 80, 81, 83, 85, 98,
99, 100, 113, 114, 129
Kossolapow 73
Krappmann 67, 68, 80, 85, 113
Krejci 59, 127
Krüger 17

L

Ladd/Birch/Buhs 90
Laing 126
Lazarus 76, 78
Lemanczyk 10, 12, 90, 93, 94, 95, 96, 97,
101, 102, 108, 144, 155, 156
Lewis 42
Lindgren 100
Lipps 34, 35

M

Mangels 17, 65
Mann 70, 123, 170
Mayring 161, 164
Mead 22, 119

Meuser/Nagel 163, 164
Mischel 18
Mohr 1
Moreno 24, 25, 35, 60, 72, 78, 82, 83, 84,
103, 121, 122, 123, 149, 155
Müller und Popp 98
Müller-Holtz 14, 160
Müter/Walter 46

N

Novalis 112
Nowicki/Mitchell 29

O

Oerter 44, 60, 69, 71, 109, 110, 111, 119,
128, 130, 139, 141
Opp 67

P

Park 66
Parker et al 162
Petermann/Wiedebusch 28, 29, 42, 44, 47,
51, 90, 92, 162
Petzold 6, 8, 56, 60, 72, 82, 92, 103, 116,
122, 159
Piaget 58, 113, 119, 154
Pirandello 23, 133

R

Reinhardt 5
Rellstab 3, 5, 6, 14, 16, 17, 32, 34, 59, 60, 61,
62, 66, 84, 93, 95, 97, 101, 102, 104, 106,
108, 109, 111, 113, 115, 117, 121, 125,
126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133,
134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141,
142, 144, 145, 146, 147, 149, 154, 155,
156, 157, 158, 171, 173
Retter 16, 17, 18, 22, 24, 29, 40, 47, 63, 69,
112, 129, 134
Reuter/Theis 94, 95, 102, 103, 104
Richard 72
Rogers 17, 35, 59, 63, 106, 107, 127
Rohlf's et al. 16, 28, 32, 39, 40, 43, 45, 46, 48,
49, 52, 88, 89, 92
Rosenfield 61, 136, 139
Röttgers 7
Rubinstein 130

S

Saarni 28
Sacks 135, 136
Sader 1, 67, 70, 78, 80, 111
Sarges 68
Sartre 69
Schäfer 92
Schaller 56, 65, 66, 67, 72, 73, 75, 79, 81, 85,
102, 105, 106, 107, 112, 113, 116, 117,
118, 124, 148, 149, 150

Schank/Abelson 44
Schedler 4, 5, 7, 8, 9, 13, 73, 89, 104, 114,
157
Schiller 6, 108
Schmidt 45, 52, 53
Schmidtchen/Erb 60, 84, 109
Schmitt 79, 85
Schmitz 94, 95, 102, 103, 104
Schützenberger 66, 75, 76, 83, 84, 90, 99,
105, 110, 118, 119, 121, 122, 124, 128, 159
Schuler/Barthelme 21, 33, 38, 51, 68
Seeds 148
Seidel 98, 99, 100
Selman 120
Seyfried 21, 22, 45, 46, 51, 53, 54, 61, 65, 67,
68, 92, 127
Shaftel/Shaftel 18, 56, 57, 58, 68, 71, 81, 82,
85, 91, 92, 95, 108, 110, 119, 148, 156
Shakespeare 69, 115, 134, 138, 171
Sippl 8
Smilansky 92
Spirk-Paulmichl 143
Sprague 149
Stanislawski 35, 101, 109, 132
Steinert 56, 66
Strasser et al. 48

T

Taylor 76
Thorndike 18, 38, 60
Tucholsky 127

V

Van Ments 59, 67, 69, 70, 71, 75, 82, 83, 92,
112, 117, 130, 148, 149, 157
Vogel 155

W

Walter 20, 22, 38, 40
Watzlawick 23, 29, 93, 127, 154
Weber 21, 24
Weizsäcker 123
Wiener 129, 148, 149
Williams 113
Wilson/Gallois 22
Winnicott 104
Witte/Ardelt 22
Wlazo 76
Wolgast 7

Y

Youniss 92

Z

Zimmer-Walbröhl 20, 29, 61, 63, 87

11.5 Begriffsverzeichnis

A

Als-ob 70, 71, 109
Ambiguitätstoleranz 85

B

Basler Kindertheater 13
Beobachten 2, 92, 103, 140, 142
Beobachtungslernen 48
Bewusstsein 34, 36, 58, 61, 62, 64, 82, 86,
131, 139, 141, 155, 168, 169, 172
Beziehung 17, 29, 41, 55, 61, 82, 106, 107,
110, 124, 131, 133, 135, 155

E

Einsicht 2, 7, 59, 72, 81, 95, 117, 118, 121,
123, 148, 169, 172
Emotionale Kompetenz 179
Empathie 15, 34, 35, 37, 40, 42, 73, 82, 85,
172,
Erfahren 2, 59, 76, 80, 86, 118, 133, 134, 142,
145, 172

F

Familie 19, 40, 43, 46, 47, 48, 66, 87, 88, 91,
174
Freies Spielen 113, 172
Freiraum 11, 85, 108, 113, 125, 129, 155
Freizeitort 87

G

Gesellschaft 10, 15, 17, 19, 23, 24, 31, 36, 39,
40, 45, 50, 61, 64, 65, 66, 69, 85, 122, 143,
176, 179
Gruppe 2, 5, 10, 12, 14, 25, 67, 78, 81, 85,
90, 91, 92, 95, 99, 102, 147, 167, 168, 169,
170, 172,
Gruppentraining sozialer Kompetenzen 76,
176

I

Improvisation 9, 13, 99, 101, 102, 103, 107,
113, 140
Induktiver Erziehungsstil 47

K

Katharsis 109, 116, 121, 123, 124
Kindertheater 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 88, 114,
121, 165, 171, 172, 176, 178
Konflikte 16, 17, 37, 39, 43, 44, 74, 83, 85, 97,
98, 109, 118, 122, 123, 143, 149, 158, 159,
167
Kreativität 73, 96, 98, 102, 104, 106, 107,
116, 146, 147, 148, 149, 150, 153, 180

L

Learning by doing 81, 145

M

Modelllernen 83

N

Nachahmen 111, 138
Nebeneffekt 1, 2, 3, 11, 76, 87, 98, 161, 163,
165, 169, 170, 172

P

Peoples Theater 143
Persönlichkeit 9, 10, 18, 19, 38, 50, 56, 62,
66, 80, 83, 101, 127, 132, 144, 145, 148,
166, 177, 178
Phantasie 4, 8, 71, 93, 94, 98, 101, 102, 104,
107, 109, 114, 115, 129, 138, 146, 150,
158, 160, 169
Psychodrama 74, 78, 117, 121, 122, 123,
125, 174, 175, 176, 177

R

Rolle 13, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 74, 77,
80, 81, 90, 102, 103, 105, 123, 131, 132,
134, 136, 137, 155, 160, 165, 166, 167, 177
Rollendistanz 85
Rollenflexibilität 68, 85
Rollenspiel 2, 3, 44, 46, 52, 65, 68, 70, 71, 72,
74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84,
85, 86, 98, 99, 100, 101, 105, 109, 112,
113, 114, 117, 121, 124, 129, 130, 149,
156, 157, 171, 175, 176, 178, 179, 180
Rollentausch 46, 117, 118, 166

S

Schemata 43, 44, 57
Schule 8, 19, 29, 43, 46, 48, 49, 50, 66, 78,
87, 88, 90, 98, 143, 152, 174, 176, 178,
180, 181
Selbstbewusstsein 18, 38, 93, 137, 141, 146,
151, 172
Skills 18, 39
Soziales Gehirn 32
Soziale Interaktion 76, 78
Soziale Kompetenzen 1, 2, 5, 15, 18, 19, 28,
31, 38, 41, 44, 45, 46, 52, 54, 67, 77, 87,
91, 107, 120, 146, 165, 167, 168, 168, 176
Soziale Perspektivenübernahme 119
Soziale Performanz 91
Soziodrama 149, 179
Soziometrie 149, 176
Spielleiter(in) 12, 13, 34, 94, 96, 99, 103, 161,
162, 163, 164, 171
Spontaneität 4, 73, 76, 93, 99, 102, 103, 104,
105, 107, 114, 116, 137, 148, 149, 159
Stegreif 101, 103

T

Theater der Unterdrückten 10, 150

Theaterpädagogik 10, 143, 144, 145, 146,
147, 177, 181

Toleranz 73, 149, 151, 167, 169, 172

U

Umfeld 2, 16, 47, 50, 71, 90, 166

Unbewusst 25, 30, 36, 118, 138, 144, 159

W

Wahrnehmen 2, 29, 61, 62, 63, 105, 135, 136,
140, 142

Wiederholung 60, 76, 84, 86, 124, 139

Wirklichkeit 5, 23, 47, 57, 80, 104, 109, 111,
112, 115, 117, 118, 126, 127, 128, 129,
140, 141, 154, 157, 179

12 Anhang

- **Transkription – Interview in Gesamtfassung**
- **Ehrenwörtliche Erklärung**
- **Lebenslauf**

1 **Transkription**

2

3 I: Interviewerin

4 E: Expertin

5

6 **I: Wenn ich dir zwei Schlagworte gebe: Kindertheater und soziale Kom-**
7 **petenzen – was fällt dir dazu ein?**

8 *E: Auf jeden Fall, wenn man im Kindertheater so arbeitet wie ich arbeite,*
9 *praktisch, dass sie ihre Rollen selber aussuchen können, spontan sein kön-*
10 *nen und improvisieren können, sich selber Geschichten ausdenken können*
11 *und diese dann zusammenhängen müssen – da ist mir aufgefallen, dass sie*
12 *in erster Linie sie selber sind und das sind, was sie in ihrer Umgebung ge-*
13 *lernt haben – das führt im Theater oft zu Konflikten, da dies die Kinder noch*
14 *nicht so gewohnt sind, sie das noch nicht so gelernt haben und auch nicht*
15 *wollen - aber sie müssen zusammenspielen – das geht bei Mädchen leichter*
16 *– die Soziale Kompetenz ist bei Mädchen eindeutig eine höhere, wenn man*
17 *so will, das Konfliktpotential ist da viel kleiner, die können viel eher zusam-*
18 *menspielen, die schauen aufeinander – wenn Mädchen und Buben zusam-*
19 *menkommen, dann merkt man schon eher dass die sich zusammenraufen*
20 *müssen und, dass sie aber im Lauf des Theaterspielens, im Lauf der Sze-*
21 *nenarbeit, sehr wohl schaffen eine Soziale Kompetenz aufzubauen und für*
22 *sich zu erreichen – das ergibt sich in den meisten Fällen von allein – selbst*
23 *wenn Konflikte auftreten – weil, wenn sie begreifen, dass, wenn jemand was*
24 *will und der andere das nicht will und keiner nachgeben will, dann muss man*
25 *dass behandeln oder aussprechen und dann sehen sie sehr wohl sofort ein,*
26 *wie der Umgang miteinander sein muss, dass man ein Theaterstück machen*
27 *kann.*

28 **I: Es gilt also im Theater Konflikte zu lösen?**

29 *E: Ja auf jeden Fall – bzw. um den Umgang miteinander, wie sie sich selber*
30 *respektieren müssen, damit das funktioniert das zusammen Theaterspielen.*

31 **I: Damit es nur fürs Stück funktioniert oder dass es auch in Realität nur**
32 **so geht?**

33 *E: Ja eigentlich schon, nicht so eins zu eins, weil gewisse Kinder das ge-*
34 *wohnt sind, ich nehme ein Beispiel: In meiner Theatergruppe hat es einen*
35 *Jungen gegeben, der sehr hyperaktiv war, sehr viel Bewegungsdrang gehabt*
36 *hat, der eigentlich auch im Umgang mit den anderen manchmal ein bisschen*
37 *grob war – nicht weil er es wollte sondern weil er einfach zu viel Energie ge-*
38 *habt hat und der sich dadurch recht schnell „Feinde“ gemacht hat bzw. es*
39 *immer Kinder gegeben hat, die dann weinend zu mir gekommen sind und*
40 *sich beklagt haben und er hat sehr wohl lernen müssen, dass es nicht ok ist,*
41 *was er da macht mit seinen Theaterkollegen, weil es im Zusammenspiel ein-*
42 *fach nicht möglich ist, dass jemand so grob, so unaufmerksam anderen ge-*
43 *genüber ist – obwohl dieses Problem immer wieder aufgetreten ist, hab ich*
44 *bemerkt, dass es ihm sehr wohl aufgefallen ist und sich sein Verhalten redu-*
45 *ziert hat, also seine Unkontrolliertheit ist weniger geworden.*

46 *Ein anderes Beispiel, wir haben ein Mädchen gehabt, mit dem die anderen*
47 *Mädchen Schwierigkeiten gehabt haben, weil sie eine wahnsinnige Phanta-*
48 *sie gehabt hat – was sehr positiv war – aber natürlich immer wollte, dass ihre*
49 *Sachen gemacht werden, und sie hat wenig Toleranz dafür entwickelt, was*
50 *die anderen wollen – sie wollte immer ihres machen und hat auch im Laufe*
51 *des Spielens lernen müssen, auch durch meine Intervention - aber dann im-*
52 *mer öfter alleine, dass sie andere Ideen und Meinungen auch ausprobieren*
53 *soll, oder die auch zulassen soll, und dass sie manchmal einen Schritt zu-*
54 *rückgehen muss, um andere leben lassen zu können – sie hat es ungern*
55 *gemacht, sie hat es erst nicht verstanden, aber sie hat dann mit Laufe der*
56 *Zeit verstanden, dass der Umgang miteinander und ihr Einbezogenheit in die*
57 *Gruppe viel leichter fällt, wenn sie die Schritte macht, die ja dann im Prinzip*
58 *auch eine Soziale Kompetenz bedeuten - also sie haben sehr wohl, nicht*
59 *sofort und nicht durchgängig, diese Sachen gelernt, wo sie an ihre Grenzen*
60 *gestoßen sind, da haben sie das mitbekommen – durch die anderen auch,*
61 *das hat schon seinen Einfluss gehabt.*

62 **I: Also durch die Erfahrungen die sie gemacht haben?**

63 *E: Ja genau, und vor allem im szenischen Spielen, dann hat es diese Konflik-*
64 *te dann auch nicht mehr gegeben – sie haben dann zusammengespielt, und*

65 dann war der Einzelne und seine Ideen und sein Vorwertspirschen dann
66 nicht mehr so wichtig, weil sie dann gecheckt haben, ohne, dass das irgend-
67 wer gesagt hat, dass die Szene, das Spiel im Vordergrund steht und das hat
68 dann das auch bedeutet und eben, dass das Individuelle jetzt nicht so wichtig
69 ist und, dass auch mal andere zum Zug kommen und das Zusammenspiel
70 Platz bekommt, das war schön zu sehen.

71 **I: Wenn Kinder in eine andere Rolle schlüpfen, was kannst du da beo-**
72 **bachten?**

73 *E: In dem Alter, also bis zu 9 oder 10 Jahren, würde ich sagen, dass sie sehr*
74 *wohl sie selber sind, sie sind sich selber sehr treu und sie spielen ganz sel-*
75 *ten Attitüden die sie aus Filmen kennen, oder von Eltern oder Erwachsenen*
76 *oder irgend jemand anderem – sie spielen im Prinzip immer, was ich beo-*
77 *bachtet habe, sehr sich selber.*

78 **I: Und probieren sie Dinge aus, die sie in Realität nicht machen?**

79 *E: Ja, ich glaube das genießen sie, das merken sie bald, dass es Sachen*
80 *gibt, die sie ausleben können was sie sonst nicht so machen.*

81 **I: Kommt es auch vor, dass sie sich verändern, so, dass beispielsweise**
82 **ruhige Kinde auf der Bühne ganz aufgehen?**

83 *E: Nein, dass habe ich eigentlich noch nie wahrgenommen – was schon pas-*
84 *siert, ist, dass beispielsweise schüchterne Kinder auf der Bühne immer noch*
85 *schüchtern sind, aber dann stehen sie zu ihrer Schüchternheit, es ist ihr We-*
86 *senszug – oder auch süß, nett, sie haben's genossen, dass sie das sein kön-*
87 *nen – sie haben jetzt nicht wirklich die andere Seite ausprobiert, aber sie sind*
88 *mehr zu sich selber gestanden und wie sie sind und haben das dann sehr*
89 *ausgelebt.*

90 **I: Dass sie dann Rollen wechseln, jemanden anderen spielen und dann**
91 **sehen wie ist es in einer anderen Rolle, hast du das schon mal beo-**
92 **bachtet?**

93 *E: Ja und zwar in meiner Spielpädagogikausbildung, das hat mich sehr er-*
94 *staunt: Und zwar ist es darum gegangen, dass Kinder sich in Gruppen zu-*
95 *sammen finden und Piraten sind – also eigentlich auch ein Rollenspiel – wir*
96 *haben dann beschlossen, dass es einen Piratenkapitän braucht und die bei-*

97 de Gruppen – es waren zwei – haben sich den gewählt – und was total inte-
98 ressant war – es waren Kinder, die hab ich kennen gelernt als sehr feine,
99 sehr offene, sehr spielbereite, sehr angenehme Kinder – und sobald sie aber
100 die Verantwortung bekommen haben, in ihrer Rolle der Kapitän zu sein, wa-
101 ren sie im Spielverlauf sehr streng und manchmal auch sehr ungeduldig, was
102 die Schwächen der eigenen Mannschaft betroffen hat – es ist dann auch um
103 einen Wettkampf gegangen und sie haben eine Persönlichkeit angenommen,
104 sie sie davor nicht gehabt haben – sie waren davor wirklich die feinen und
105 angenehmen und als Kapitäne waren sie streng und ungeduldig – sie haben
106 durch die Verantwortung also einen Persönlichkeitszug angenommen, den
107 sie weder haben noch gekannt haben und den haben sie dann aber auch
108 ausgelebt, auch aus der Rolle plötzlich Verantwortung zu haben für irgend-
109 etwas.

110 **I: Kann das auch gerade an deiner Arbeitsmethode liegen, dass sie e-**
111 **ben sich selber ausprobieren, weil sie keine Rollen übernehmen müs-**
112 **sen und daher nicht wechseln?**

113 *E: Ja glaube ich schon – ich habe auch probiert, sobald die Rollen festge-*
114 *standen sind, irgendwelche Charakterzüge zu geben, bzw. sie spielerisch*
115 *erfahren zu lassen, wie ist diese Person wenn sie zornig ist, wenn sie glück-*
116 *lich ist, also in der Rolle – ich habe aber gemerkt, sie sind trotzdem immer*
117 *sie, sie selber – also es gibt in diesem Alter die Unterscheidung nicht von ah*
118 *ok jetzt spiele ich dann, jetzt tue ich als ob, es ist wirklich immer ein Teil von*
119 *ihnen selber den sie dann ausspielen.*

120 **I: Kann es sein, dass Sachen dann verstärkt auftreten?**

121 *E: Ja auf jeden Fall, aber es sind im Wesentlichen immer sie selber, was sie*
122 *spielen. Teile von ihrer Persönlichkeit, Teile von ihnen selber.*

123 **I: Gibt es etwas, dass Kinder im Theaterspielen lernen könnten, was sie**
124 **sonst nirgendwo können?**

125 *E: Ich glaube was sie wirklich lernen können und was sie auch gelernt ha-*
126 *ben, ist – nicht alle, aber sicher einige – das zu sich selber stehen, sich sel-*
127 *ber sein.*

128 **I: Was ist das ausschlaggebende, dass Kinder im Theater soziale Kom-**
129 **petenzen lernen könnten?**

130 *E: Ich glaube der Grund ist, dass wenn sie eben eine Geschichte erfinden*
131 *und aufbauen, sich selber darin wieder finden, durch die Rolle die sie haben*
132 *wird das ganze Stück und die Szenen und die Geschichte was sehr wichtiges*
133 *– etwas, dass sie erschaffen haben und eine Wichtigkeit hat und dadurch*
134 *erleben sie, dass jeder seine Platz hat, seine Rolle und, dass ein gewisser*
135 *Ablauf vorhanden ist damit die Geschichte weitergeht – da spüren sie, dass*
136 *jeder eine gewisse Verantwortung trägt, für sich aber auch fürs Spiel – das*
137 *sie ja so lieben, Geschichten zu spielen – dass das weitergeht und funktio-*
138 *niert - und die Verantwortung die sie dann tragen und spüren, auch füreinan-*
139 *der, der sind sie sich sehr bewusst und da entwickeln sie plötzlich so ein*
140 *Gruppengefühl und ein Zusammengehörigkeitsgefühl, das auch bedeutet,*
141 *dass sie sich gegenseitig unterstützen und zum Beispiel einsagen, wenn ei-*
142 *ner den Text nicht weiß.*

143 *Im Endeffekt läuft es darauf hinaus, dass sobald ein Stück oder eine Szene*
144 *oder die halbe Geschichte steht, sind alle so damit beschäftigt, dass das*
145 *Ganze funktioniert, weil sie es zusammen aufgebaut haben und daher dann*
146 *auch zusammenarbeiten – und die Soziale Kompetenz die sie dadurch er-*
147 *langen, die über das eigene hinaus geht weil sie ein gesamtes Ziel haben –*
148 *die entsteht automatisch, das muss man ihnen auch nicht sagen, das pas-*
149 *sirt: das Zusammengehörigkeits- und Gruppengefühl, dass ist das Schöne,*
150 *wenn das am Ende vorhanden ist und du das dann spüren kannst und du*
151 *dann merkst, jetzt leben sie, weil sie sich was aufgebaut haben, unabhängig*
152 *davon wie gut oder schlecht sie am Anfang miteinander ausgekommen sind*
153 *es sind ja unterschiedliche Persönlichkeiten die aufeinander treffen und ein*
154 *Konfliktpotential das dies mit sich bringt – das ist dann irgendwie alles ver-*
155 *gessen – sie sind dann sehr sehr eng.*

156 *Ich glaube sie lernen auch, da Theaterarbeit so viel mit einem selber zu tun*
157 *hat wie man in einer Gruppe ist, dadurch dass sie auch ständig sich selber*
158 *und ihre Rolle in der Gruppe überdenken, wieso bin ich eigentlich so aggres-*
159 *siv, das ist einfach Teil des Prozesses, dass Teil von etwas sind und trotz-*

160 dem eigene Interessen oder Vorlieben haben oder eigene Wünsche oder
161 Neigungen oder einmal nicht mögen – dadurch, dass sie sich ständig selber
162 hinterfragen müssen und ihren Platz in der Gruppe finden lernen haben sie
163 schon gelernt, ein bisschen über das nachzudenken und sich bewusst zu
164 werden, was da passiert – sei es, wenn sie dann am Ende vom Kurs mir
165 rückmelden wie es ihnen gefallen hat oder was sie gerne sagen würden, da
166 entsteht sehr wohl Kritikfähigkeit – was zum Beispiel das Verhalten von eini-
167 gen betrifft oder was sie noch mal machen möchten, was sie mögen, was sie
168 nicht mögen, also auch eine eigenes Urteilsvermögen, dass sie entwickeln –
169 also was sie wollen und was nicht – das können sie sich auch gegenseitig
170 sehr gut sagen – das war am Anfang von der Arbeit sicher nicht da: kann ich
171 was sagen? kann ich was tun? ...

172 **I: Und das passiert dann wertfrei?**

173 *E: Ja das passiert wertfrei!*

174 **I: Glaubst du, dass der Prozess in der Rolle zu spielen auch Auswir-**
175 **kungen haben kann, indem sie beispielsweise Situationen erleben, die**
176 **sie sonst nicht erleben?**

177 *E: Da bin ich mir nicht ganz sicher - aber ein Mädchen, dass sehr schüchtern*
178 *war, auch ein sehr nettes Mädchen, wo man sich nie denkt, dass ist jetzt eine*
179 *Kämpferin, wo man sich denkt, die wird eher übersehen werden – die hat nie*
180 *eine Rolle ausprobiert, die sie stärker macht, auch wenn ich das fördern woll-*
181 *te – ich glaube nicht, dass sie in diesem Alter das schon als Möglichkeit se-*
182 *hen, Sachen auszuprobieren, die ihrer Persönlichkeit nicht entsprechen,*
183 *sondern eben so spielen wie sie sind und Dinge eher noch mal wiederholen.*

184 **I: Auch Situationen wiederholen, wo man das Gefühl hat, dass haben**
185 **sie schon einmal erlebt?**

186 *E: Ja das schon, das haben sie mir auch manchmal erzählt, wie: ah ja das ist*
187 *wie mit meiner Schwester, ja bei mir daheim ist das auch so, gerade wenn*
188 *ich sie Improvisieren habe lassen zu beispielsweise Familienkonstellationen,*
189 *dann haben sie festgestellt: ja das ist immer so, das kenn ich.*

190 **I: Wenn sie dann die Situationen wiederholen, verändern sie diese**
191 **auch?**

192 *E: Das muss man von außen einbringen – sie spielen eher wie sie es kennen*
193 *– wenn man was verändert, das schaffen einige gut und manche gar nicht.*

194 **I: Glaubst du, dass sie dadurch erfahren, dass es immer Alternativen**
195 **gibt?**

196 *E: Ich bin mir nicht sicher inwieweit sie wirklich das Theaterspielen sie zu*
197 *solchen Gedanken bringt – was ich aber schon glaube, ist, dass sie die Er-*
198 *fahrungen davor und während den Proben und die Situationen davor, die*
199 *durch die Gruppenspiele entstehen oder durch den Prozess des Zusammen-*
200 *redens vor einer Szene, wenn sie Improvisieren oder sich was Ausmachen*
201 *müssen – ich glaube dort passieren solche Dinge – dass sie sich also dann*
202 *überlegen, was wäre, wenn ich mich jetzt traue, meine Meinung zu sagen,*
203 *oder, dass ich meine Idee gespielt haben will, und nicht immer nur sage: ok*
204 *mach du, wenn das deine Idee ist – dass sie dann das erkennen - ich glaube*
205 *im Theaterspielen selber, wenn sie dann in die Rollen sind und dann spielen*
206 *ist das eher nicht so, aber in der Vorarbeit sehr wohl.*

207 **I: Glaubst du, dass sie also erkennen, dass es im Theater nicht nur eine**
208 **Möglichkeit gibt und sie sich Dinge aussuchen können?**

209 *E: Ja, sicher – was für mich die schönste Erfahrung war in dem Jahr indem*
210 *ich mit den Kindern gearbeitet habe, war die Entwicklung von einem Jungen,*
211 *der am Anfang sehr sensibel war und sehr sensibel reagiert hat und eigent-*
212 *lich nicht zu den Wilden, zu den Rowdies gehört hat und er hat auch am An-*
213 *fang also mindestens dreimal geweint weil es für ihn einfach zuviel oder zu*
214 *wild war – er hat das einfach nicht gekannt und hat mit vielen Dingen nicht*
215 *umgehen können, weil er einfach zu schnell verletzt war - und die anderen*
216 *Kinder haben das natürlich nicht verstanden und haben - und da hat es eini-*
217 *ges an Toleranz gebraucht bzw. an Erklärungen meinerseits zu sagen: das*
218 *muss man so nehmen, manche Menschen reagieren einfach so und ihr*
219 *müsst das akzeptieren und ihn einfach in Ruhe lassen und er kommt dann*
220 *schon wieder oder wenn sie ihn verletzt haben, ihm dann zu erklären, dass*
221 *kann passieren im Theater und das ist nicht Absicht, man kann sich manch-*
222 *mal wehtun, dann sagt man halt Entschuldigung und dann macht man weiter*
223 *- das ist dann keine Tragödie, aber man muss die Sachen nehmen und ein-*

224 *fach akzeptieren – und im Laufe des Jahres hat der sich dann zu jemandem*
225 *entwickelt der dann nicht mehr nur so das Sensibelchen war, sondern der*
226 *dann auch sehr wohl ausgeteilt hat – also für den ist das dann wahrschein-*
227 *lich am ehesten passiert was du angesprochen hast, mit der Veränderung*
228 *und eine Seite ausleben können, die er wahrscheinlich in seinem normalen*
229 *Leben nicht so gekannt oder ausgelebt hat und das aber jetzt plötzlich ge-*
230 *merkt hat – also er war dann viel mehr ‚Junge‘ als er am Anfang vom Thea-*
231 *terspielen war – und das war interessant zu sehen, er ist trotzdem noch sen-*
232 *sibel geblieben aber es war nicht mehr so eine Verletzlichkeit an ihm - da-*
233 *nach war er gleich wie alle anderen, der ausgeteilt hat, der eingesteckt hat,*
234 *der seine Position bezogen hat - das war schön zu sehen.*

235 **I: Gibt es Momente in denen sie ganz ihre Phantasie freien Lauf lassen**
236 **und mal ganz was anderes ausprobieren?**

237 *E: Nein, weil ich glaube, dass Kinder meistens sowieso all das machen was*
238 *sie wollen, wenn sie im Spiel sind – sie erfinden sich ihre Spiele und das*
239 *ganz ganz leicht – sie müssen nichts ausprobieren - in die Welt kommen sie*
240 *so leicht hinein.*

241 **I: Hast du jemals ein Feedback von beispielsweise Eltern bekommen,**
242 **dass sich das Verhalten ihrer Kinder durch das Theaterspielen verän-**
243 **dert hat?**

244 *E: Wie sich ein Kind verändert hat nicht, aber sonst schon – ein generelles –*
245 *einfach, dass sich die Kinder sehr wohl gefühlt haben in dem Kurs, gut auf-*
246 *gehoben und sie sind auch immer gekommen, das war dann ein Zeichen*
247 *dafür, dass es ihnen gut geht – obwohl es nicht immer einfach war, es war*
248 *eine harte Gruppe und eine sehr unterschiedliche Gruppe und es hat einfach*
249 *Konfliktpotential gegeben vor allem durch zwei Kinder, das immer wieder so*
250 *aufgeflackert ist und eigentlich alles andere als gelöst ist – aber die Kinder*
251 *sind trotzdem immer wieder gekommen und haben das auch geliebt – auch*
252 *die Auseinandersetzung mit dem Konfliktpotential das da war – das haben*
253 *sie angenommen.*

254 *Eine Rückmeldung war auch – es hat ein Kind gegeben, eben ein etwas auf-*
255 *fälliger junger Mann – da habe ich mir gedacht, der muss in seiner Freizeit*

256 *wahnsinnig viel an Beschäftigung haben, aber die Mutter hat rückgemeldet,*
257 *dass er eigentlich bei nichts bleiben kann, weil ihn nichts wirklich interessiert,*
258 *außer das Theater, das er geliebt hat – das wollte er um nichts in der Welt*
259 *auslassen, austauschen oder wegdenken wollen – da wollte er einfach blei-*
260 *ben.*

261 **I: Wenn ich dir den Raster nach Goleman zeige, welche Kompetenzen**
262 **glaubst du können im Theater gefördert werden und warum?**

263 ***ad Primäre Empathie – sich in andere einfühlen und nonverbale Signale***
264 ***erkennen***

265 *E: Ja auf jeden Fall, das gehört irgendwie zum Theatertraining, wo sie sich*
266 *natürlich einfühlen und wo sie sehr wohl lernen, wie schaut ein Körper und*
267 *ein Gesicht aus, wenn es Schmerzen hat, wenn es glücklich ist und was gibt*
268 *es da für Stufen.*

269 **I: Das gehört also zu den Übungen dazu?**

270 *E: Ja das gehört da dazu, aber es war auch erkennbar bei der Aufführung*
271 *wenn sie füreinander da waren – also das nonverbale Signale erkennen ist*
272 *ganz eindeutig wenn irgendetwas auf der Bühne – beispielsweise in den*
273 *Szenen etwas fehlt – dass sie füreinander einspringen weil sie erkennen,*
274 *dass irgendetwas jetzt nicht stimmen kann und dass sie da sein müssen –*
275 *und bezüglich des Einfühlens muss ich schon sagen, dass das mehr bei*
276 *Mädchen als bei Buben ist.*

277 **I: Wieso glaubst du, dass das so ist?**

278 *E: Weil das im Lauf der Theaterarbeit einfach herauskommt – es ist etwas,*
279 *das ich ungern zugebe aber – ich glaube Mädchen sind einfach viel viel em-*
280 *pathischer, einfühlsamer, sozial kompetenter – eindeutig.*

281 **I: Ist das weil Männer und Buben stark sein wollen und weniger Gefühle**
282 **zeigen?**

283 *E: Nein, das glaube ich nicht, weil die Buben in meiner Gruppe sehr wohl*
284 *auch eine ganze Palette an Gefühle gezeigt haben – trotzdem muss ich sa-*
285 *gen, dass Buben viel selbstzentrierter sind und dann erst offen für andere*
286 *sind als die Mädchen – die sind einfach viel offener für so Sachen wie bei-*
287 *spielsweise primäre Empathie.*

288 **ad Zugewandtheit – aufmerksam zuhören und dem Gegenüber zuge-**
289 **wandt sein**

290 *E: Haben sie auch lernen müssen, unterschiedlich – je nach Persönlichkeit –*
291 *mehr oder weniger – aber sie haben es gelernt – während der Szenen aber*
292 *auch in den Arbeiten davor schon war das immer ein wichtiger Punkt, weil*
293 *natürlich für Kinder in diesem Alter ist es ganz schwer, zum Beispiel wenn*
294 *man ihnen eine Aufgabe gibt – diese Szene ist zu spielen, das ist das The-*
295 *ma, sie sollen sich zusammensetzen und etwas erfinden und dann schauen*
296 *was entsteht und, dass die anderen dann sitzen und denen wirklich den*
297 *Raum und die Zeit geben und ihnen zuschauen, das haben sie lernen müs-*
298 *sen - das war zuerst nicht so einfach aber dann war es ihnen schon klar,*
299 *dass das auch ein wichtiger Teil von der Theaterarbeit ist – sie haben das*
300 *gelernt – nicht durchgängig aber mehr als am Anfang.*

301 **I: Als Respekt den anderen gegenüber also?**

302 *E: Ja genau und auch wenn man ihnen die Rolle als Regisseur und Kritiker*
303 *gibt, dass sie dann auch ihre Meinung sagen dürfen und sagen können, ob*
304 *sie finden, dass das jetzt echt herüber gekommen ist oder ob noch etwas*
305 *gefehlt hat und auch positive Kritik – das haben sie lernen müssen, so etwas*
306 *zu geben und eben auch aufmerksam sein - also ich würde jetzt nicht sagen*
307 *zu hundert Prozent aber sicher gefördert.*

308 **ad Empathische Genauigkeit – die Gedanken, Gefühle und Absichten**
309 **des Gegenübers begreifen**

310 *E: Ja sicher auch – wie bei der Empathie halt.*

311 **ad Soziale Kognition wissen - wie die soziale Welt funktioniert**

312 *E: Ich glaube durch die Schwierigkeiten die sie in unserer Gruppe gehabt*
313 *haben, haben sie schon gelernt, dass es ein gewisses soziales Denken*
314 *braucht, damit das funktioniert.*

315 **I: Glaubst du dass sie ein Bewusstsein oder Einsicht entwickelt haben?**

316 *E: Ja das glaube ich schon – natürlich auch wieder in unterschiedlichem Ma-*
317 *ße, auch altersabhängig – die Älteren lernen sicher schneller als die Kleinen,*
318 *weil für die das noch nicht so wichtig ist – aber ja, ganz sicher sogar – das*
319 *hat man dann vor allem in den Spielen gemerkt, die wir am Anfang des Jah-*

320 *res gemacht haben und dann am Ende vom Jahr, wie sie sich verändert ha-*
321 *ben – in der Art wie sie miteinander umgegangen sind, wie sie gespielt ha-*
322 *ben, was sie toleriert haben - also das hat sich schon im Positiven gesteigert*
323 *- vor allem wie tolerant sie waren, was von den anderen gekommen ist - das*
324 *war eigentlich der größte Lerneffekt - sie haben dann Sachen zugelassen,*
325 *die sie am Anfang sicher nicht zugelassen hätten – andere Meinungen, an-*
326 *dere Ideen und so.*

327 ***ad Synchronie – reibungslos auf der nonverbalen Ebene interagieren***

328 *E: Da bin ich mir nicht ganz sicher ob das so weit geht.*

329 ***ad Selbstdarstellung – die eigene Person wirksam darstellen***

330 *E: Das sehr! Das ist selbstverständlich und wesentlich.*

331 ***ad Einflussnahme – das Ergebnis sozialer Interaktionen steuern***

332 *E: Ich glaube pauschal alle sicher nicht, aber einige schon, so zwei, drei in*
333 *der Gruppe würde ich sagen, da ist das sicher passiert – aber eher die Älte-*
334 *ren und eher bei den Mädchen – und das hat sicher auch damit zu tun, dass*
335 *sie mich beobachtet haben und ich manche Dinge ein bisschen gesteuert*
336 *habe und, dass sie das dann gesehen haben und dann übernommen haben.*

337 ***ad Fürsorglichkeit – auf die Bedürfnisse anderer achten und sich ent-***
338 ***sprechend verhalten***

339 *E: Ja, das war sicher die ganze Zeit Thema – das sind Dinge die immer wie-*
340 *der verbalisiert worden und aufgetaucht sind und die wurden dann auch*
341 *durchgezogen – die Toleranz war zum Schluss sehr groß und auch das Be-*
342 *wusstsein, dass man manche Dinge einfach so lassen muss, wie sie sind –*
343 *eben, dass sich gewisse Dinge nicht verändern lassen und dass man das*
344 *nehmen muss.*

345 ***I: Glaubst du, dass sie erkennen können, dass jeder eine andere Wirk-***
346 ***lichkeit hat und jede Situation individuell ist?***

347 *E: Nein, ich glaube so weit sind sie nicht – auf einer einfachen Ebene schon*
348 *aber nicht so – schon, dass jeder ein anderer Mensch ist und es gibt einfach*
349 *leichtere und schwierigere Menschen und man muss sie halt nehmen wie sie*
350 *sind – der weitere kognitive Schritt glaub ich, ist noch nicht passiert.*

351 **I: Glaubst du, dass wenn die Entwicklung Sozialer Kompetenzen als**
352 **Nebeneffekt gesehen wird, diese eher gefördert werden kann, als wenn**
353 **sie zum Ziel gemacht wird?**

354 *E: Ja ich glaube schon – dadurch, dass das Theaterspielen und die Spiel-*
355 *freude und die Phantasie, und das im Vordergrund steht, und nicht der Um-*
356 *gang miteinander oder die Gruppe, sondern, dass das dies das bedingt,*
357 *eben dass das erste Ziel erreicht wird, dadurch glaube ich das sehr wohl - sie*
358 *merken einfach, dass es anders nicht geht.*

359 **I: Sie machen also die direkte Erfahrung?**

360 *E: Ja genau, es geht nicht darum, dass man ihnen Dinge sagt, weil die gan-*
361 *zen Sachen die man ihnen sagt die sie aber nicht wirklich erleben oder spü-*
362 *ren oder mitbekommen, die haben keinen Effekt – die wirken nicht, hundert-*
363 *prozentig! – und ich glaube nicht, dass das funktioniert wenn Kinder wissen,*
364 *sie müssen jetzt lernen – weil wenn sie sich damit auseinandersetzen müs-*
365 *sen, dann merken sie es und es hat ein Ziel, einen Grund, wenn du zerstrit-*
366 *ten bist oder wenn es eine gibt, die ständig ihre Ideen durchsetzen will, und*
367 *die ganzen anderen sprechen sich dagegen aus, dann wird die einfach zur*
368 *Außenseiterin und merkt aber dann, was muss ich machen, damit ich nicht*
369 *weg bin.*

370 **I: Aber das passiert meistens in Gruppen, warum glaubst du dass dies**
371 **gerade im Theater sein kann? Also wo liegt der Unterschied zwischen**
372 **beispielsweise Kindergartengruppen und Theatergruppen?**

373 *E: Wahrscheinlich liegt das darin, dass es darum geht auf ein Endziel ge-*
374 *meinsam hinzuarbeiten, welches in absehbarer Zeit kommt und dann erledigt*
375 *ist – das ist ein Prozess in eine Richtung hin, eben der ein Ende hat und es*
376 *geht unweigerlich zum Auftritt, zur Vorführung und zum gemeinschaftlichen*
377 *Endprodukt, an dem alle mitarbeiten müssen und alle die es nicht schaffen*
378 *mitzumachen oder die das Ganze in Gefahr bringen, die sind irgendwann*
379 *wirklich weg – das passiert ganz von alleine – und alle anderen müssen sich*
380 *zusammen arrangieren, bis sie an dem Endpunkt sind – und der Weg dort*
381 *hin – so spaßig er ist und so viele Konflikte er auch beinhaltet – bedingt das*

382 – es liegt also daran: es gibt ein Datum, es gibt ein Ziel es gibt ein Ende von
383 dem Ganzen und ein Produkt.

384 **I: Glaubst du, dass sie Geschichten auch Einfluss haben können, weil**
385 **sie meistens konfliktreiche Beziehungen darstellen?**

386 *E: Ja das kann auch sein – dass du dich Dingen aussetzt, die du zwar krei-*
387 *erst, die aber sehr wohl aus dem Leben stammen – ja, auch das Wiedererle-*
388 *ben von Situationen – es kann sein, dass das mitspielt – aber ich glaube,*
389 *dass es nicht so während dem Theaterspielen passiert sondern eher vor und*
390 *während – durch die zwischenmenschlichen Interaktionen die eben als Ne-*
391 *benprodukt vom Theaterspielen, durch die Aufgaben, die sie bekommen,*
392 *wenn sie Rollen spielen müssen – ich glaube dort passiert es nicht so wirk-*
393 *lich, weil sie eben sich selber spielen, in dem Alter – eben, ich glaube es pas-*
394 *siert ,daneben – wo es dann auch hineingeht in die Köpfe und wo sie es er-*
395 *leben.*

396 **I: Also als Nebeneffekt?**

397 *E: Ja, ja ganz genau – als Nebeneffekt, der aber dann sehr große Auswir-*
398 *kungen hat auf sie und ihr Erleben hat.*

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Studienarbeit selbstständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Quellen benutzt, die wörtlich oder dem Inhalt nach aus fremden Arbeiten entnommenen Stellen, bildlichen Darstellungen und dergleichen als solche genau kenntlich gemacht und keine unerlaubte fremde Hilfe in Anspruch genommen habe.

Innsbruck, 4. November 2008

Lebenslauf

Laura Hammerle

21.07.1983

Österreich/Tirol

laura.h@gmx.at

Bildungsgang:

- Volksschule Kirchberg in Tirol
- Hauptschule Kirchberg in Tirol
- HBLA für Tourismus und Hotellerie, St. Johann in Tirol
- Studium der Erziehungswissenschaften mit Schwerpunkt „Beratung und Grundlagen der Psychotherapie“ in Innsbruck
- Psychotherapeutisches Propädeutikum am „Institut für Zwischenmenschliche Kommunikation Innsbruck“ (ZWIKO)

Ferialstellen:

- Insgesamt 8 Monate Praktika in Küche und Service
- Projekt FreiRaum, TAFIE
- 3 Monate KIZ-Kriseninterventionszentrum für Kinder und Jugendliche, IBK

Arbeitsstellen:

- 1 Jahr Rezeptionistin im Hotel Erika****, Kitzbühel
- 4 Monate Kinderanimateurin in Scheffau und Kitzbühel
- 6 Monate geringfügig Angestellte im KIZ-Kriseninterventionszentrum
- Seit Dezember 2006 – Geringfügige Mitarbeiterin im Projekt FreiRaum, TAFIE

Mein Theaterleben:

- Abendkurs im Bereich Schauspiel am „Institut für Theater, Schauspiel und Persönlichkeitsbildung“ in Innsbruck
- Abendkurs Teil 1 + 2 „Einführung in die Clownerie“
- Mitglied der Heimatbühne Kirchberg
- Theaterworkshops mit Kindern beim Projekt KünstlerKinder (Jugendland)
- Zurzeit 2-jährige Ausbildung zur Spielleiterin beim Theaterverband Tirol – „Wege zur Spielleitung“ – Abschluss November 2009

