

Theaterpädagogische Akademie
der Theaterwerkstatt Heidelberg

Vollzeitausbildung zur/zum
Theaterpädagogin/en BuT®
Jahrgang 2013

Die Kunst sie „schön zu machen“ Theaterpädagogischen Arbeit mit geistig behinderten Menschen



Abschlussarbeit

im Rahmen der Ausbildung zur/zum
Theaterpädagogin/en BuT®

vorgelegt von

Melanie Amaya

TP 13-1

31.10.2013

an Wolfgang Schmidt

Inhalt

1. Einleitung	3
2. Persönliche Erfahrungen	5
3. Die Bedeutung der inneren Haltung im theaterpädagogischen Arbeitsprozess	8
3.1. Ethische Leitprinzipien nach Portmann	9
3.1.1. Unbedingte Offenheit	10
3.1.2. Ganzheitliche Sicht und ästhetische Wahrnehmung.....	10
3.2. Der Empowerment-Ansatz nach Theunissen und seine Bedeutung in der Theaterpädagogischen Praxis	12
3.2.1. Vertrauen in individuelle und soziale Ressourcen	14
3.2.2. Verzicht auf etikettierende, entmündigende und denunzierende (Experten-) Urteile	14
4. Die Rolle des Spielleiters in der theaterpädagogischen Arbeit mit geistig behinderten Menschen	16
4.1. Eine „andere Ästhetik“ in der künstlerischen Praxis	17
4.2. Die Verantwortung des Spielleiters	20
4.2.1. Die Sicherheit selbst und mit den anderen etwas darstellen zu können	22
4.2.2. Die Verbindung zur Handlung und zum Stück.....	24
4.2.3. Sich Zuschauern durch Gestaltungsmittel des Theaters mitteilen	27
4.3. Die Bedeutung ressourcenorientierter Methoden mit therapeutischen Nebenwirkungen.....	29
5. Fazit	31
6. Literatur- und Quellenangaben	34
7. Anhang	36

*„Meine Vorgängerin [...] hat mir einen Satz hinterlassen, an den ich oft zurück denke. Sie sagte: `Du musst sie schön machen.` Nichtbehinderten Darstellern/ Schauspielern mutet man mehr Hässlichkeit zu. Hier achte ich darauf, die Darsteller nicht bloßzustellen, ihre Erscheinung zu würdigen. Ich wahre um die Persönlichkeit einen bestimmten Raum, ohne ihr viel zuzumuten, und mache mir Gedanken um jeden Einzelnen. Diese Erfahrung wirkt sich auf meine gesamte künstlerische Arbeit aus.“
(Silija Landsberg zitiert von Christine Vogt)¹*

¹ Vogt, C. (2011), S. 37

1. Einleitung

Geistige Behinderung, was ist das eigentlich? Laut WHO wird eine Person mit geistiger Behinderung, als eine „Person mit Lernschwierigkeiten“ bezeichnet. Trotzdem kann der Begriff, der auch in entsprechender Literatur auftaucht weiterhin verwendet werden. Eine geistige Behinderung ist nicht heilbar. In vielen Fällen kommen die Menschen mit dieser Eigenschaft auf die Welt. Es gibt viele verschiedene Formen und Ausprägungen geistiger Behinderung. Die WHO (World Health Organisation) gibt hier Anhaltspunkte, um diesen Begriff näher zu beschreiben:

„Geistige Behinderung bedeutet eine signifikant verringerte Fähigkeit, neue oder komplexe Informationen zu verstehen und neue Fähigkeiten zu erlernen und anzuwenden (beeinträchtigte Intelligenz). Dadurch verringert sich die Fähigkeit, ein unabhängiges Leben zu führen (beeinträchtigte soziale Kompetenz). Dieser Prozess beginnt vor dem Erwachsenenalter und hat dauerhafte Auswirkungen auf die Entwicklung.“²

Der Mensch wird also in seiner Entwicklung und somit auch im gesellschaftlichen Leben durch seine Eigenschaften „behindert“, sodass er nicht unabhängig für sich sorgen kann. Ich benutze bewusst den Begriff „Eigenschaften“, der nicht impliziert, dass es sich um eine „krankhafte“ Veränderung handelt. Es stellt sich vielmehr an dieser Stelle die Frage nach der Norm. Da sich theaterpädagogische Arbeit nicht mit medizinischer Diagnostik auseinandersetzt, jedoch Gruppenprozesse fokussiert, ist es an dieser Stelle wichtig eine Definition für den Begriff *soziale Kompetenz* aus der Begriffsbeschreibung der WHO zu aufzugreifen.

Der pädagogische Fachausdruck *soziale Kompetenz*³ setzt voraus, dass es so etwas wie eine Norm geben muss. Das Kultusministerium Baden-Württemberg definiert *soziale Kompetenz* wie folgt:

„Soziale Kompetenz bezeichnet den Komplex all der persönlichen Fähigkeiten und Einstellungen, die dazu beitragen, das eigene Verhalten von einer individuellen auf eine gemeinschaftliche Handlungsorientierung hin auszurichten.“⁴

Sozial kompetentes Verhalten verbindet „die individuellen Handlungsziele von Personen mit den Einstellungen und Werten einer Gruppe“⁵.

² vgl. homepage der WHO (siehe Quellenverzeichnis)

³ Der pädagogische Begriff *Kompetenz* meint die Summe der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person und ihrer Einstellung dazu.

⁴ vgl. Ripplinger, J. (2008)

In Bezug zur Beschreibung der WHO wird deutlich, dass die Bezeichnung „Behinderung“ hat vor allem immer etwas mit dem Sozialverhalten eines Menschen zu tun. Dies manifestiert sich im Verhalten des Menschen in der Interaktion mit seiner Umwelt. Menschen mit Einschränkungen wird es somit erschwert mit ihrer sozialen Umwelt in Interaktion zu treten. Das eigene Verhalten kann beispielsweise nur bedingt gesteuert und somit nicht in einen gemeinschaftlich orientierten Kontext gebracht werden. Menschen mit Behinderung sind in unserer Gesellschaft von daher auf Hilfe von außen angewiesen, um gesellschaftsfähig zu sein.

Theaterpädagogik bietet Chancen und Möglichkeiten, um Menschen mit Behinderung in ihrer Interaktion mit der Umwelt zu unterstützen. Jedoch müssen Wege gefunden werden die methodisch-didaktische Vorgehensweise zu modifizieren, um sie an die Bedürfnisse der Gruppe anzupassen. Hier ist die Verantwortung des Spielleiters gefragt, der sich in diesem Spannungsfeld zwischen künstlerischer Arbeit und Therapie bewegt. Die Beispiele aus meiner eigenen theaterpädagogischen Berufspraxis sollen dieses Spannungsfeld verdeutlichen. Ziel dieser Arbeit ist es, die Rolle des Spielleiters aufzuzeigen, der durch methodisch-didaktische Entscheidungen die therapeutischen Nebeneffekte der Theaterpädagogik hervorbringen kann. Hierfür muss er/sie sich klar in der Debatte über Ästhetik und Authentizität von behinderten Menschen auf der Bühne positionieren können. Weiterhin wird in dieser Arbeit die Aufgabe des Spielleiters verdeutlicht, die sich durch die Kunst äußert die Teilnehmer auf der Bühne „schön“ wirken zu lassen. Dieser Satz klingt provokant, da er suggeriert, dass die Spieler nicht als schön angesehen werden. Tatsächlich ist damit gemeint, den Ausdruck der Darsteller so zu gestalten, dass sie in ihrer Authentizität schön sind.

Ein Spielleiter trägt ebenso die Verantwortung eigene ethische Grundprinzipien zu hinterfragen. Die Arbeit an der Haltung gegenüber geistig behinderten Menschen stellt einen Großteil des Arbeitsprozesses dar, wenn der eigene berufliche Hintergrund nicht im heilpädagogischen oder therapeutischen Bereich liegt. Dafür werden persönliche Erfahrungen aus der Projektpraxis herangezogen und mit theoretischem Wissen zu analysiert. Es wird dabei wie folgt vorgegangen:

Diese Arbeit beginnt mit meinen persönlichen Erfahrungen in Bezug auf Vorurteile und innere Haltung gegenüber Menschen mit Behinderung. Die Erfahrungen, die ich während dieses Projektes im Zuge der Ausbildung zur Theaterpädagogin BuT® machen durfte, haben meine Haltung als Mensch wie auch als Spielleiter geprägt. Diese Haltung wird im dritten Kapitel den sog. *ethischen Leitprinzipien* Portmanns gegenübergestellt, die für das theaterpädagogische Arbeiten mit behinderten Menschen von Bedeutung sind. Das folgende Kapitel, das sich mit dem *Empowerment*-Ansatz von Theunissen befasst, greift diese Prinzipien auf und weist auf die

⁵ vgl. ebd.

Zielsetzung hin: Unterstützung für ein selbstbestimmtes Leben behinderter Menschen. Im vierten Kapitel wird die Rolle des Spielleiters anhand der praktischen Erfahrungen analysiert werden. Weitere Erfahrungen aus der Praxis liefern die Projekte von Gisela Höhne, Christine Vogt und Lisa Marie Diehl. Schließlich wird die Problematik aufgezeigt, die bei der Übertragung von theaterpädagogischen Methoden für unbeeinträchtigte Menschen auf beeinträchtigte Menschen stattfindet. Die Arbeit endet mit einem persönlichen Fazit, dass die gesellschaftliche Bedeutung der theaterpädagogischen Arbeit mit geistig behinderten Menschen darstellt.

2. Persönliche Erfahrungen

In diesem Kapitel soll veranschaulicht werden, wie sich die Haltung gegenüber behinderten Menschen auf die eigene Wahrnehmung auswirkt. Ausgehend von persönlichen Erfahrungen wird die Problematik aufgezeigt, die durch Vorurteile ausgelöst werden. Die Vorurteile, wenn sie auch nicht bewusst sind, zeigen sich wiederum in der Begegnung oder Arbeit mit behinderten Menschen.

Bevor ich mein Referendariat an einer Realschule begann, in der es stundenweise inklusiven Unterricht gab, hatte ich behinderte Menschen nur oberflächlich wahrgenommen. Zwei oder drei Studenten fielen mir in den Vorlesungen an der Pädagogischen Hochschule auf, die offensichtliche körperliche Einschränkungen hatten und deshalb auch in Begleitung waren. Ich erinnere mich an den jungen Mann am Beatmungsgerät, der öfter auf Konzerten auftauchte. Er wurde von seinem Pfleger in den Konzertsaal gefahren und in einer Art Krankenbett vor der Bühne platziert. Ich empfand damals immer ein Gefühl des Mitleids, wenn ich junge Menschen sah, die sich nicht ohne fremde Hilfe im öffentlichen Raum bewegen konnten. Junge Menschen, die sich scheinbar nicht so unbeschwert ausleben konnten wie ich. Ich empfand Mitleid dafür, dass sie ein Leben mit solchen tiefgreifenden Einschränkungen leben müssen. Diese Form des Mitleids suggeriert das Bild, behinderte Menschen können nicht selbstbewusst sein oder selbständig leben. Die Reaktionen der Umwelt (Bsp: genervte Busfahrer) zeigen, dass behinderte auch lästig und störend sein können.

Ein weiteres Beispiel, dass ich erleben durfte, zeigt auf wie durch eine Zirkusvorführung meine Vorurteile entschärft wurden. Während meines Referendariats hatte ich gelegentlich Kontakt zu sechs geistig behinderten Schülern einer Sonderschule. Die Schüler, der „Kooperations-Klasse“ waren verhaltensauffällig. Auf

dem Schulhof fanden sie nur schwer Kontakt zu Mitschülern. Es war offensichtlich, dass sie intellektuell nicht mit den Regelschülern mithalten konnten. Als ich das Klassenzimmer der „Kooperations-Klasse“ betrat, sah ich Spielzeug und Kuscheltiere. Als Lehrerin in der Ausbildung betrachtete ich diese Kinder gemessen an der Norm, die ich von meinen Schülern kannte. Sie wirkten auf mich wie „kleine Kinder“: verspielt und süß. Meine Wahrnehmung dieser Kinder änderte sich jedoch, als die beiden „Kooperations-Klassen“ zusammen ein Zirkusprojekt durchführten und ihr Ergebnis auf der Bühne präsentierten. Die Freude eines sehr extrovertierten Mädchens mit Down-Syndrom war offensichtlich. Es schien, als würden sie die neugierigen Blicke der Eltern und Lehrer nur noch mehr anspornen. Mich beeindruckte ihr fröhliches Verhalten auf der Bühne. Ein sonst sehr zurückhaltender Junge mit Lernschwierigkeiten erfreute sich am Diabolo-Spiel. Er war einer der besten und zeigte es. Die Eltern spendeten wertschätzenden Szenen-Applaus für jeden. Alle Kinder hatten das Publikum mit ihren Fähigkeiten beeindruckt. Ebenso hatten sie auch mich beeindruckt und mein Bild von ihnen. Plötzlich waren sie keine kleinen Kinder mehr, die sich in ihrem Verhalten an unsere Norm anpassen sollten. Ich nahm die Schüler plötzlich in ihren Stärken wahr. Mit dieser Erfahrung wurde bei mir der Grundstein für mein Projekt bei der Lebenshilfe Heidelberg gelegt, da ich selbst erfahren wollte, wie das Arbeiten mit behinderten Menschen sei. Diese Erfahrung veranschaulicht welche Wirkung behinderte Menschen auf der Bühne haben können, wenn sie in ihrer Stärke stehen. Dadurch können Vorurteile abgebaut werden.

Durch die theaterpädagogische Arbeit in die Situation mich mit meiner Einstellung gegenüber meinen Teilnehmern auseinanderzusetzen. Zusammen mit einer Kollegin aus meinem Ausbildungsjahrgang zur Theaterpädagogin BuT, leitete ich ein Theaterprojekt, das im September 2013 in einer Aufführung endete. Einmal die Woche arbeiteten wir mit einer Gruppe geistig behinderter Menschen der Lebenshilfe Heidelberg. Die Kooperation zwischen der Theaterwerkstatt und der *Lebenshilfe*, einer Selbsthilfevereinigung für geistig und körperlich behinderte Menschen, besteht schon seit einigen Jahren. Fast jedes Jahr findet ein Theaterprojekt statt, an dem Angestellte der Heidelberger Werkstätten teilnehmen können. Dort arbeiten Menschen mit geistiger und körperlicher Behinderung in verschiedenen Berufsfeldern. Die Gruppe wurde von der sozialpädagogischen Leitung zusammengestellt. Hauptsächlich wurden die Teilnehmer aus therapeutischen Zwecken ausgewählt, z. B. zur Stärkung des Selbstbewusstseins. Meine Teampartnerin und ich starteten mit 12 Teilnehmern von denen schließlich neun das Stück *Dracoola's Dance* öffentlich auf der Bühne präsentierten. Zusammen mit den Teilnehmern entwickelten wir das Stück und ließen sie eine eigene Rolle finden. Die theaterpädagogischen Ziele definierten sich gemessen an dem, was wir von „normal“ beweglichen und geistig wachsamem

Menschen kannten. Wir merkten schnell, dass die Methoden und Übungen, die wir anwandten, nur bedingt umsetzbar waren. Für die meisten Übungen, so hatten wir als Team den Eindruck, benötigten wir körperlich und geistig fitte Menschen. Es viel uns schwer unsere Erwartungen an die Inszenierung, auf die wir hinarbeiteten, zu modifizieren. Wir hatten in den ersten Kurseinheiten große Schwierigkeiten nach den Stärken unserer Teilnehmer zu suchen, da wir sie ständig mit der Norm verglichen. Als die Handlung unseres Stücks feststand und wir mit den Proben begannen, verlor die Welt, die wir mit unseren Teilnehmern erschaffen hatten, ihre Wirkung. Plötzlich wirkten sie nicht mehr in ihrer authentischen Spielfreude. Verlangten wir von ihnen eine wiederholbare Handlung, standen sie nur noch da und warteten auf unsere Anweisungen. Es hatte den Anschein, als wenn wir etwas inszenieren wollten, mit dem sie nicht mehr verbunden waren. Einige Teilnehmer standen unbeteiligt herum und konnten dem Verlauf auch nach der fünften Probe noch nicht folgen. Nur langsam gewöhnten sie sich an die Handlungen, die in der Stückvorlage standen. Ich wurde mit der Frage konfrontiert, ob unser Vorhaben funktionieren würde und ob das, was auf der Bühne präsentiert werden sollte, überhaupt einen Schauwert hatte? Würden die Zuschauer den künstlerisch-ästhetischen Wert von Menschen, die sich auf einer uns fremden Art und Weise ausdrücken, anerkennen? Schließlich präsentierten wir als Spielleiter Menschen, deren Körperlichkeit und geistige Disposition nicht der Norm entspricht. Schließlich wollten wir vermeiden, sie der Lächerlichkeit Preis zugeben. Ebenso wollten wir nicht, dass die Zuschauer Mitleid empfanden. Sie sollten auf der Bühne stark, selbstbewusst und schön wirken. Wir hatten den Eindruck in einem Dilemma aus unseren eigenen ästhetischen Vorstellungen und den Bedürfnissen unserer Teilnehmer gefangen zu sein. Die von mir geschilderten Erfahrungen waren ausschlaggebend um mich mit der Haltung gegenüber behinderten Menschen auseinanderzusetzen.

Es ist offensichtlich, dass unsere Vorstellungen, die wir von etwas haben unser Handeln beeinflusst. Die Haltung gegenüber den Behinderten, z.B. „*Sie sind schwach und wir müssen sie stark machen*“, äußerte sich dadurch, dass wir Vorgänge so inszenierten, dass sie unserer Meinung nach die Darsteller in ein rechtes Licht rückten. Unseren Darstellern jedoch waren unsere Überlegungen total fremd und sie nahmen manche Vorgänge nicht an. Im Endeffekt mussten wir viel Text und Handlung kürzen. Die von mir beschriebene Einstellung hat dazu geführt, dass wir die Schwächen unserer Teilnehmer fokussierten (z.B. Texte auswendig lernen) und nicht ihre Stärken. Die Arbeit soll dazu dienen, die beschriebenen Phänomene zu analysieren und Handlungsmöglichkeiten gegenüber den Problematiken aufzuzeigen, die sich daraus ergeben. Im weiteren Verlauf werden Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit der

eigenen Haltung gegenüber behinderten Menschen gesucht und Konzepte vorgestellt, die die Voraussetzungen für einen produktiven Arbeitsprozess schaffen können.

3. Die Bedeutung der inneren Haltung im theaterpädagogischen Arbeitsprozess

„Wer durch die Schule der Kunst gegangen ist und in seinem Denken der Wahrnehmung Raum gibt, der weiß nicht nur um die Spezifität und Begrenztheit aller Konzepte- auch seines eigenen-, sondern rechnet mit ihr und handelt demgemäß. Er urteilt und verurteilt nicht mehr mit dem Pathos der Absolutheit und der Einbildung der Endgültigkeit, sondern erkennt auch dem anderen mögliche Wahrheit grundsätzlich zu- noch gegen die eigene Entscheidung.“⁶

Wie Wolfgang Welsch in diesem Zitat verdeutlicht, lässt uns künstlerische Praxis erkennen, dass unsere Konzepte und Sichtweisen immer Grenzen in unserer Wahrnehmung sind. Daher muss das eigene Handeln diesem Spannungsfeld aus Begrenzungen (durch den Filter der eigenen Sichtweise) und einem offenen Raum mit unendlich vielen Möglichkeiten, angepasst werden. Der sich bewusste, künstlerisch tätige Mensch bewertet daher nicht. Somit garantiert er seine Offenheit gegenüber Variationen und allen weiteren Handlungsmöglichkeiten. Der Zustand der toleranten, offenen Haltung lässt sich auch auf die Haltung gegenüber Mitmenschen übertragen. Dieses Kapitel ist den menschlichen Grenzen gewidmet, die in der Arbeit mit behinderten Menschen zwangsläufig auftauchen. Es ist vor allem die Haltung mit der wir diesen Menschen gegenüber treten. Sie ist nicht zwangsläufig offen und tolerant, sowie es uns unser Selbstbild suggeriert. Unsere Haltung kann auch Nuancen enthalten, die uns behinderte Menschen vielmehr als Opfer und nicht als Schöpfer ihres eigenen Lebens wahrnehmen lässt. Diese Ansicht ist heute noch verbreitet, was anhand der von mir geschilderten Erfahrungen deutlich wird. Sie repräsentieren eine Form der Wahrnehmung derer wir uns nicht bewusst sind.

Damit der Spielleiter einen Schritt weiter gehen kann, muss er/sie sich mit der inneren Haltung auseinandersetzen. Anhand der Leitprinzipien von Portmann ist es möglich diese Haltung zu hinterfragen und gegebenenfalls zu modifizieren. Weiterhin beschäftigt sich das folgende Kapitel mit dem sog. *Empowerment-Ansatz* von Theunissen, um die Zielsetzung einer theaterpädagogischen Arbeit mit behinderten

⁶ Welsch, W. (1990), S. 76

Menschen zu hinterfragen. Theunissen stellt dabei vor allem die These auf, dass die künstlerische Praxis diesen Ansatz unterstützt und behinderten Menschen ein nachhaltig selbstbestimmteres Leben ermöglicht.

3.1. Ethische Leitprinzipien nach Portmann

Portmann stellt einen Katalog von Prinzipien zur Verfügung, die eine ethische Grundhaltung zum Umgang mit geistig behinderten Menschen fördern soll⁷:

- *Ehrfurcht vor dem menschlichen und nicht-menschlichen Leben*
- *Unbedingte Annahme (Akzeptanz)*
- *Unbedingte Achtung*
- *Unbedingte Zugehörigkeit*
- *Unbedingter kommunikativer Dialog*
- *Unbedingtes Vertrauen*
- *Unbedingte Erziehung und Bildung*
- *Unbedingte Selbstreflexion*
- *Unbedingte Parteinahme (von Theunissen auch „Empowerment“ genannt)*
- *Unbedingte Offenheit*
- *Ganzheitliche Sicht und ästhetische Wahrnehmung*

Das Eingehen auf alle Punkte Portmanns würde an dieser Stelle den Rahmen sprengen. Es wird daher nur auf die drei letzten Punkte eingegangen, die für den weiteren Verlauf der Arbeit relevant sind. Menschen mit pädagogischer Ausbildung wissen um die Bedeutung der *Akzeptanz* in bestimmten Situationen. Ebenso ist das *Vertrauen* in sich und den anderen Thema, wenn es um Beziehungsarbeit im pädagogischen Kontext geht. Gerade in der Arbeit mit schwerstbehinderten Menschen ist es essentiell sich mit grundsätzlichen Fragen zum menschlichen Leben auseinanderzusetzen. Hiermit verbunden ist der Umgang mit diesen ethischen Grundwerten, der sich in der Bereitschaft zu *Achtung*, *Zugehörigkeit* und einem *kommunikativen Dialog* widerspiegelt. Selbstreflexion gehört immer zum Arbeiten im pädagogischen Kontext.

Unbedingte Parteinahme ist grundlegende Voraussetzung für die theaterpädagogische Arbeit und wird daher in Kapitel 3.2. ausführlicher durch das *Empowerment*-Konzept von Georg Theunissen besprochen. Die Bedeutung dessen ist die Solidarität innerhalb der Gesellschaft, sich für die Belange behinderter Menschen einzusetzen.

⁷ Theunissen, G. (1997), S. 77-89

Im Folgenden werden die folgenden Prinzipien Portmann betrachtet: *unbedingte Offenheit* und *ganzheitliche Sicht und ästhetische Wahrnehmung*. Laut Theunissen sind diese Punkte Portmanns die Grundvoraussetzungen, um künstlerische Prozesse in Gang zu bringen und ästhetischer Erziehung einen fruchtbaren Boden zu bereiten. So einfach und prägnant die Punkte klingen, so schwierig ist die Umsetzung dessen, wenn es um pädagogisches Handeln im Kontext mit Behinderung geht.

3.1.1. *Unbedingte Offenheit*

Dieser Punkt geht laut Portmann weit über die Planbarkeit und empirische Überprüfbarkeit von Prozessen hinaus. Hier steht das Individuum im Mittelpunkt. Dafür bedarf es des Loslassens der Einstellung, dass dem behinderten Menschen von vornherein Grenzen gesetzt sind, die nie überwunden werden können. Somit ist es erforderlich sich von wissenschaftlichen Beschreibungen von Behinderungen nicht negativ beeinflussen zu lassen.⁸ Diese würden dazu führen, dass man versuche den Menschen in eine Schublade zu stecken, somit grenze man ihn wiederum ein.

Dieser Punkt stellt den schwierigsten von allen dar. Ich und meine Teampartnerin haben in unserem Montagsprojekt gelernt, dass es Grenzen gibt (Bsp. selbstständig ohne Anweisungen zu agieren) und diese veranlassten mich dazu den Teilnehmern sehr voreingenommen, mit weniger Offenheit, entgegenzutreten. Wenn ich also von „Grenzen“ spreche, setze ich mir als Anleiter von vornherein selbst eine Grenze, da der Begriff impliziert, dass ich meinen Arbeitsprozess „eingrenzen“ muss. Folglich hatten wir das Gefühl, die von uns ausgesuchten Übungen würden in diesem Kurs nicht funktionieren. Doch Offenheit bedeutet erst einmal das anzunehmen, was bereits schon da ist und nicht zuerst nach dem zu suchen, was (noch) nicht da ist. Diese sog. *Defizitorientierung* wird in Kapitel 3.2. in Bezug auf pädagogische Arbeitsweisen noch weiter ausgeführt werden. Der nächste Punkt Portmanns schafft die Voraussetzungen für eine offene, tolerante Haltung.

3.1.2. *Ganzheitliche Sicht und ästhetische Wahrnehmung*

Portmann vertritt einen ganzheitlichen Ansatz, der die Einheit von „Leib, Geist und Seele“⁹ anstrebt. Zum anderen möchte er die Einheit des Menschen mit seiner Umwelt unterstützen. In Anerkennung der Bedingungen für die eigene Existenz wird die Ganzheitliche Sicht mit der *ästhetischen Wahrnehmung* der Wirklichkeit verknüpft. Mit *ästhetischer Wahrnehmung* ist eine offene, unvoreingenommene Sicht auf die Welt

⁸ Theunissen, G. (1997), S.94

⁹ vgl. Theunissen, G. (1997), S. 91

gemeint, die der objektiv, rein vernunftgeleiteten Sicht gegenübersteht. Diese Form der Wahrnehmung lässt Prozesse zu, die sich nicht mit Etikettierung vertragen. Diese Haltung ermöglicht es, sein Gegenüber als einen gleichwertigen Menschen zu sehen. *Asthetik* bedeutet hier sinnliche Wahrnehmung, die nicht auf der Meta-Ebene bewertet wird (z.B. „wunderschön“), sondern nur nach dem Gefühlszustand (z.B. „traurig“).¹⁰ Grundsätzlich stellt dieses Verständnis eine Herausforderung beim Anleiten dar. Vorerfahrungen, wie ständige Bewertung des Outputs der Teilnehmer, können hier unbewusst einfließen. Einfach etwas anzunehmen und es so stehen zu lassen, kann u. U. schwierig sein. Die Schlussfolgerung daraus ist, dass wir als Spielleiter den Spielraum mit unserer inneren Haltung füllen. Der Spielleiter kann nicht von seinen Teilnehmern erwarten, dass sie offen für Übungen sind, wenn er/ sie selbst nicht offen für sie und ihre Bedürfnisse ist. Dieses Prinzip klingt einfach und logisch. Doch liegt es am Spielleiter selbst herauszufinden, welche Vorurteile vorhanden sind und wie diese sich beim Anleiten auswirken. Die Teilnehmer fungieren hier als Spiegel der inneren Haltung, wie in weiteres Beispiel verdeutlicht wird. Natürlich ist es nicht immer und sofort möglich, diese Grenzen oder Konzepte zu verändern. Diese sollten nicht als „schlecht“ oder „naiv“ bewertet werden, wenn sie nicht den ethischen Grundhaltungen nach Portmann folgen können. Jedoch ist es jedem möglich, die Grenzen zu erkennen und sie, wie Welsch es fordert, in das Handeln einzubeziehen. Diese Aussage soll durch ein Beispiel verdeutlicht werden: In meinem Projekt wurde ich sehr schnell ungeduldig, wenn die Teilnehmer beim Klatschkreis nicht aufeinander reagierten und verträumt in die Luft schauten. Nach den ersten Kursen kam bei mir der Gedanke auf, dass diese Übung sinnlos sei, da viele Teilnehmer nicht verstanden, dass sie erst den Impuls des Nachbarn aufnehmen mussten, bevor sie den Klatscher weitergaben. Ich registrierte kein Erfolgserlebnis. Da ich mir und meinen Teilnehmern die Übung durch meine Ungeduld nicht vermiesen wollte, kürzte ich die eingeplante Zeit für die Übung und machte es mir zu eigen jedes Mal die gleichen Anweisungen zu geben. Ich sprach auch jedes Mal die gleichen Teilnehmer an, die die Übung immer noch nicht verstanden hatten, insistierte aber nicht mehr auf das Gelingen. Ich besänftigte meine Ungeduld und schuf mir selbst einen Rahmen für die Übung. Nach drei Monaten waren die ersten kleinen Erfolge erkennbar, da die Teilnehmer sich an den Modus der Übung gewöhnt hatten und die Anweisungen von alleine befolgten. Als wir nach einer längeren Zeit am Ende des Kurses die Übung wiederholten, konnten sieben von neun Teilnehmern die Übung sofort umsetzen.

Für mich als Anleiter hatte sich meine Frustrationstoleranz in dem Maße verschoben, als dass ich fähig war, auf die Bedürfnisse der Teilnehmer einzugehen. Die Grenze meines Konzepts, emotional durch ein unerwünschtes Ergebnis belastet zu werden,

¹⁰ Mehr zu meinem Verständnis des Begriffs unter Bezug auf Wolfgang Welsch in Kapitel 4.1.

hatte sich durch diese Erfahrung nach hinten verschoben. Diese Erfahrungen verdeutlichen, dass die Teilnehmer nur unterstützt werden können, wenn die Spielleiter die Grenzen ohne Bewertung annehmen. Dadurch wird vom Spielleiter ein hohes Maß an Offenheit verlangt.

Im nächsten Abschnitt möchte ich einen Ansatz vorstellen, der aus der basalen Pädagogik stammt und pädagogischen Fachkräften eine (ethische) Orientierung für die Arbeit geben kann. Der Ansatz zielt auf die Umsetzung der Leitprinzipien Portmanns in der Praxis ab. Auch wenn Theaterpädagogik eine andere Form der Begegnung mit Menschen zulässt als in der basalen Pädagogik, sehe ich Parallelen zu den *Zielen der kulturellen Bildung*, die vom BKJ formuliert wurden.

3.2. Der Empowerment-Ansatz nach Theunissen und seine Bedeutung in der Theaterpädagogischen Praxis

Empowerment bedeutet im Deutschen sinngemäß „Selbstermächtigung“. Wir als Spielleiter und Theaterpädagogen möchten unsere Teilnehmer in ihrer Entwicklung und dem selbstständigen Bemühen, den eigenen künstlerischen Ausdruck zu finden, unterstützen. Der BKJ sieht ganz klar den Bildungsauftrag der Multiplikatoren für Kunst und Kultur.¹¹

„Kulturelle Bildung geht immer und überall vom kompetenten Kind, vom kompetenten Jugendlichen aus und traut ihm etwas zu. Nicht alles auf einmal, aber prinzipiell und bei jedem Schritt mit dem Freiraum zur vollen Entfaltung der eigenen Möglichkeiten. Kulturelle Bildung setzt bei den Stärken junger Menschen an, unterstützt sie in der Entwicklung von Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen gegen Ausgrenzung und Ausschluss von Zukunftschancen.“

Wie im vorherigen Kapitel bereits angesprochen wurde, ist es schwierig mit einer offenen und *kompetenzorientierten* Haltung auf behinderte Menschen zuzugehen. Diese Haltung bietet jedoch die gesamte Grundlage für die theaterpädagogische Arbeit mit jedem Menschen, denn sie orientiert sich an den Stärken und nicht an Defiziten. Theunissen greift die *Defizitorientierung*¹² in seiner These auf, da sie unter Pädagogen ein schwieriges Thema ist. Pädagogen sind, wie Eingangs erwähnt, ist auf das

¹¹ Bundesvereinigung Kinder- und Jugendbildung e.V. (2011)

¹² Hier: das Gegenteil zur kompetenzorientierten Haltung. Theunissen spricht sich klar gegen diese Haltung aus. Er spricht hier nicht von Kompetenzorientierung, sondern von Stärkenorientierung. Theunissen, G. (2005), S.3

Erreichen von bestimmten (teilweise sogar vorformulierten) Fertigkeiten und Fähigkeiten fokussiert und messen den pädagogischen Erfolg daran. Dabei besteht die Gefahr, dass alle Faktoren, die dem Erreichen dieses Ziels im Wege stehen (z. B. eine geringe Frustrationstoleranz des Teilnehmers), überbewertet werden. Im schlimmsten Fall werden diese negativen Eigenschaften durch kontraproduktive (Erziehungs-)Maßnahmen, z.B. Bestrafung oder Ausschluss aus Aktivitäten, verstärkt. So steht plötzlich nicht mehr das Erreichen des Ziels mit dem, was ein Mensch mitbringt, im Vordergrund (erkennbar an der Formulierung des BKJ: *kompetent*), sondern das Fehlen oder Defizit einer bestimmten Eigenschaft.

Für die theaterpädagogische Arbeit ist das *kompetenzorientierte* Denken ebenso die Basis. Es könnte sonst passieren, dass die kreativen Fähigkeiten der Menschen trotz eines guten Konzepts nicht zum Vorschein treten können. Gisela Höhne, Leiterin des Theaters „Sonnenuhr“, berichtet von so einem Fall, den sie bei einer Aufführung ihres behinderten Sohnes erlebt hatte. Am Ende klatschte das Publikum aus Mitleid und nicht aus Begeisterung und Anerkennung.¹³ Diese Erfahrung veranlasste Höhne zur Gründung des Vereins Sonnenuhr bei dem die Schauspieler mit Down Syndrom ihren künstlerischen Fähigkeiten entsprechend gefördert werden und ihre einzigartige, kreative Ausdrucksweise auf der Bühne präsentieren. Diese Geschichte bestätigte die von mir genannte Befürchtung, dass eine Inszenierung sehr leicht beim Zuschauer Mitleid erregen kann, wenn den Darstellern etwas übergestülpt wird, was sie nicht leisten können. Diese Geschichte spiegelt eine Haltung gegenüber Menschen mit Behinderung wider, die sie entmündigt und als defizitäre Wesen sieht. Um diesem Phänomen entgegenzuwirken wurden neue Konzepte entwickelt, die auch die theaterpädagogische Arbeit in dieser Hinsicht bereichern können.

Das *Empowerment*-Konzept von Georg Theunissen ist ein Ansatz, der einen Leitfaden für die Arbeit mit behinderten Menschen darstellt. Dies bedeutet einerseits Hilfestellungen von außen zu geben, durch *eine politisch ausgerichtete Durchsetzungskraft* (z.B. politische Lobbyarbeit) und Strukturen, sowie eine *professionelle Praxis*, die lösungsorientierte Wege vorschlägt. Andererseits heisst *Empowerment* auch innere Strukturen zu schaffen. Hier spricht Theunissen von den *individuellen Selbstverfügungskräften*, dem Nutzen der eigenen Ressourcen, und einem *selbstbestimmten Lern- und Handlungsprozess* bei dem sich die Menschen ihrer Kompetenzen bewusst werden können. Die von Portmann genannten Punkte finden sich im *Empowerment*-Ansatz wieder.¹⁴

Für die theaterpädagogische Arbeit sind die von Theunissen vorgeschlagenen äußeren Strukturen, wie *politisch ausgerichtete Durchsetzungskraft* und *professionelle Praxis*

¹³ Höhne, G.(1997)

¹⁴ Theunissen, G. (2005), S. 2

nur in eingeschränktem Maße von Bedeutung. Der Fokus richtet sich vielmehr auf die Stärken, die in inneren Strukturen zum Tragen kommen.¹⁵ Sie manifestieren sich in folgendem Maße in der theaterpädagogischen Arbeit:

3.2.1. Vertrauen in individuelle und soziale Ressourcen

Eigene Stärken und Kompetenzen können nur erkannt werden, wenn den Menschen Raum gegeben wird sie zu erfahren. Die Theaterpädagogik bietet einen geschützten Rahmen, um sich selbst auszuprobieren und zu erforschen. Den Teilnehmern wird ein sicherer Raum zur Verfügung gestellt werden, der dieses Experimentieren und Beobachten zulässt. Durch Reflexionen werden diese Erfahrungen aufgearbeitet, ggf. wiederholen sich die Erkenntnisse auch. Die Reflexionen richten sich dabei nach den Bedürfnissen und dem Entwicklungsstand der Teilnehmer. Da die Übungen meist in der Gruppe, also im sozialen Kontext stattfinden, sind die sozialen Kompetenzen ständig gefragt und treten meist unbewusst ans Tageslicht. Wir haben in unserem Projekt die Erfahrung gemacht, dass sich ein Teilnehmer freiwillig aus der Gruppe ausschloss, nachdem er merkte, dass er seinen Willen nicht durchsetzen konnte. Er wurde sich dadurch bewusst, dass er gerade in einer schwierigen Lebensphase steckte und sich nicht wie die Jahre davor, in eine Gruppe integrieren konnte. Auf der anderen Seite wurde eine Teilnehmerin durch ihre Stärken, sich Abläufe gut merken zu können, von uns in eine verantwortungsvolle Rolle gebracht. Sie erfuhr eine Aufwertung ihres *Selbstbewusstseins*. *Selbstbewusstsein* bedeutet nach Theunissen „*das Wissen über sich selbst, auf Kenntnisse über eigene Vorlieben, Wünsche, Bedürfnisse, Stärken wie auch Abneigungen oder Schwächen.*“¹⁶ Es konnte hier ein kompetenzorientierter Beitrag geleistet werden. Die Vorgehensweise hierzu wird im Kapitel 4 ausführlicher behandelt.

3.2.2. Verzicht auf etikettierende, entmündigende und denunzierende (Experten-) Urteile

Diese Teilnehmerin war es auch, die ihre eigenen Grenzen öfter zu spüren bekam. Es gab immer wieder Momente in denen wir ihre Angst sahen. Sie hat sie jedoch nie angesprochen. Ihre Ängste, wie sonst in ihrem Alltag, waren in unseren Proben kein Thema. Es passierte also ganz nebenbei, dass sie sich in eine Rolle begab, die ihre Betreuer als Ziel formuliert hatten: sich auf der Bühne zu präsentieren und

¹⁵ ebd. (2005), S.3

¹⁶ Theunissen (2005), S.10

Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen. Der Teilnehmerin wurde diese Erfahrung ermöglicht, da wir den Hintergrund ihrer Erkrankung nicht im Detail kannten. Ein Spielleiter befindet sich in einer Sonderposition, da er/sie intensiven Kontakt mit den Menschen pflegt und zwangsläufig um ihre psychische oder physische Disposition weiß und wissen muss. Es ist die Aufgabe des Spielleiters für die Gruppe Sorge zu tragen, wenn sie sich beispielsweise nicht verständlich äußern können. Jedoch fehlt das Hintergrundwissen zur Erkrankung, was zur Folge hat mit wenigen Erwartungen den Teilnehmern gegenüber treten zu können. Der Vorteil hierbei ist eine Unvoreingenommenheit gegenüber der Entwicklung des Arbeitsprozesses.

Grundsätzlich ist die theaterpädagogische Praxis eine Möglichkeit, den Teilnehmern individuelle und soziale Kompetenzen zur Verfügung zu stellen, die ihnen gesellschaftliche Akzeptanz einbringen können. Werden die Menschen als kompetent angesehen, ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass sie von der Arbeit auch für ihr Leben profitieren. Dafür muss sich der Spielleiter von allen möglichen Expertenurteilen, auch aus der Kunst lösen. Höhne ging mit ihren geistig behinderten Schauspielern diesen Weg in dem sie sich bewusst in dem Spannungsfeld zwischen den Maßstäben des professionellen Theaters und dem ihrer Schauspieler bewegt¹⁷. Sie stellt klar:

„Es gibt keine behinderten Künstler. Dass die Gesellschaft ihr Künstlersein behindert, macht ihre Kunst nicht zu behinderter Kunst und die Künstler nicht zu behinderten Künstlern. Sie sind Künstler mit Behinderung.“¹⁸

Das *Empowerment*-Konzept zeigt eine Form der Wahrnehmung auf, die sich an den Stärken der Menschen orientiert. Es verdeutlicht dem Spielleiter, dass die behinderten Darsteller über individuelle und soziale Ressourcen bereits verfügen. Die Arbeit des Spielleiters kann dann wie eine Lupe wirken, die den Menschen ihre Fähigkeiten im Einzelnen aufzeigt, sind sie auch noch so unscheinbar. Für die Theaterpädagogik ist vor allem der Punkt *Selbstbewusstsein* interessant mit dem geistig behinderte Menschen unterstützt werden können.

Der Spielleiter ist herausgefordert bei seinen Teilnehmern genau diese Nuancen zu erkennen, gezielt ans Tageslicht zu bringen und sie in den kreativen Prozess einzubauen. Dies kann nur geschehen, wenn der Spielleiter sich seiner Haltung voll und ganz bewusst ist. Schließlich werden durch die Anleitung Türen geöffnet. Im folgenden Kapitel wird die Rolle des Spielleiters unter diesen Aspekten beleuchtet werden. Es geht um die Frage, in wie fern sich das *Empowerment*-Konzept im Anleiten zeigt und welche Schritte gesondert zu beachten sind.

¹⁷ Höhne, G. (1997), S. 249

¹⁸ vgl. ebd. (1997), S. 249

4. Die Rolle des Spielleiters in der theaterpädagogischen Arbeit mit geistig behinderten Menschen

Wie können wir als Spielleiter ressourcenorientiert mit unseren Teilnehmern arbeiten? Das Wörterbuch der Theaterpädagogik unterscheidet fünf Kompetenzbereiche, die einen Spielleiter professionell anwendet¹⁹:

1. *Aktivierung und Training des Vorstellungsvermögens*
2. *Übersetzung der Vorstellung in eine Lebensäußerung*
3. *Interaktion*
4. *Absichtsvolle Gestaltung*
5. *Reflexion*

Betrachten wir diese Bereiche in Bezug auf die Arbeit mit geistig behinderten Menschen, so sind die Bereiche 3. und 5. mit Herausforderungen behaftet. Die Interaktion, bzw. das Zusammenspiel in der Gruppe ist davon abhängig, wie stark der Einzelne im Fokus während des Prozesses war. Geistig behinderte Darsteller benötigen viel Zuspruch und Zuwendung beim Herausfinden ihrer Stärken und beim Überschreiten ihrer körperlichen Grenzen. Der fünfte Kompetenzbereich, die Reflexion, muss den Bedürfnissen der Gruppe angepasst werden. Wie in Kapitel 4.2.2. beschrieben, fällt es den Teilnehmern sehr schwer eine Erfahrung in Worte zu fassen und auf der Meta-Ebene zu reflektieren. Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, ob geistig behinderte Menschen überhaupt fähig sind etwas als ästhetisch zu bewerten, was in den Kompetenzbereich 4 fällt. Die ästhetische Gestaltung der Darbietung ist ein herausfordernder Prozess, bei dem die Spieler schnell an ihre Grenzen kommen, wenn sie sich nicht mehr mit der Handlung verbunden fühlen. Die Spielleitung kann hier nicht mehr nur über Erklärungen vermitteln. Ebenso stellt sich die Frage, was geistig behinderte Darsteller eigentlich leisten können.

Wenn ich meine Montagsprojektteilnehmer mit einer anderen Personen, die nicht als geistig behindert gelten, vergleichen würde, käme ich zu dem Ergebnis, dass die behinderten Teilnehmer weniger leisten können. Diese Einstellung behindert jedoch den kreativen Prozess, wie im vorherigen Kapitel schon ausgeführt wurde. Mit geistig behinderten Darstellern muss man das Vorstellungsvermögen aus dem Kompetenzbereich 1. nicht mehr trainieren. Sie gehen vollkommen in der Rolle auf. Problematisch wird die Übersetzung in die Lebensäußerung, wenn ihnen etwas übergestülpt wird. Dann steigen sie schnell aus dem Spiel aus. Der Bezug zu den fünf

¹⁹ vgl. Meyer, J. (2003), S. 284

Kompetenzbereichen soll verdeutlichen, das der Spielleiter vor Herausforderungen gestellt wird auf die er/sie sich einlassen muss.

Dieses Kapitel öffnet nun den Raum, um meine Erkenntnisse als Spielleiterin mit denen erfolgreicher Projekte und Bezug zur Theorie zu verbinden. *Raum öffnen* bedeutet hier, das Öffnen für die Bandbreite der Erfahrungen, die es vor allem im professionellen Theater mit behinderten Schauspielern bereits gibt. Hier lassen sich Parallelen in der Vorgehensweise erkennen, die sich auf Amateurtheater ebenfalls übertragen lassen. Hier wird die Theaterpädagogik durch die eingesetzten Methoden und das Selbstverständnis von Christel Hoffmann, Gisela Höhne und Christine Vogt bereichert.

Das nächste Kapitel widmet sich dem ästhetischen Sinn behinderter Menschen, der ein wichtiger Faktor in der theaterpädagogischen Arbeit darstellt. Im weiteren Verlauf des Kapitels soll auf die Verantwortung des Spielleiters eingegangen, der auch heutzutage immer noch einen Spagat zwischen der gesellschaftlichen Sichtweise des Theaters mit Behinderten, den eigenen künstlerischen Ansprüchen und den Bedürfnissen der Teilnehmer leisten muss. Es soll hier ebenso nach der Ästhetik behinderter Spieler auf der Bühne gefragt werden, die immer wieder zu einer Grundsatzdebatte führt.

4.1. Eine „andere Ästhetik“ in der künstlerischen Praxis

„Ästhetik“ bedeutet die Vollkommenheit des Schönen. Dieser Begriff setzt jedoch voraus, dass eine sinnliche Wahrnehmung bewertet werden kann. Sollte das auch für die geistig beeinträchtigten Menschen gelten, die ich in meinem Montagsprojekt betreute? Kann es überhaupt möglich sein, dass diese Menschen Erfahrungen als ästhetisch bewerten?

Um sich der Beschreibung des Phänomens zu nähern, soll hier Wolfgang Welsch und sein Verständnis von *Aisthethik* hinzugezogen werden. Diesen Begriff habe ich bereits durch Portmanns Leitprinzipien verwendet. Welsch verwendet den Begriff seiner ursprünglichen Doppelbedeutung nach: die sinnliche *Wahrnehmung* und die *Empfindungen*.²⁰ Er beschreibt wie der Mensch zu einem Urteil über *aisthetischen Erfahrungen* kommen kann. Er beginnt bei der untersten Ebene. Die Bewertung der Erfahrung erfolgt nach dem Prinzip „Lust und Unlust“²¹. Von Welsch wird die Einstufung dieser Empfindungen *Vitalkriterien* genannt, z. B. eklig, lecker. Die nächst höhere Ebene ist die Reflexionsebene. Hier werden die Erfahrungen nicht mehr ihrem

²⁰ vgl. Welsch, W. (1996), S.109

²¹ vgl. ebd. (1996), S.109

Vitalcharakter nach beurteilt. Sie bekommen eine spezifischere Zuschreibung, dem individuellen *Geschmack* entsprechend, bspw. „schön“ oder „hässlich“. Dies bezeichnet Welsch als *ästhetischen Sinn*²². Gibt es eine Möglichkeit herauszufinden, ob Menschen mit geistiger Behinderung einen ästhetischen Sinn haben? Wenn wir in unserem Montagsprojekt in Reflexionsrunden unsere Teilnehmer nach ihren „schönsten Erlebnissen“ fragten, dann nannten sie sehr oft, die Probe der „Fledermaus-Szene“. Durch *Darcoolas* magische Kräfte wurden sie in Fledermäuse verwandelt und flogen als Schwarm im Schloss umher. Die Teilnehmer konnten nicht begründen, warum ihnen diese Szene so gefallen hatte.

Diese Erfahrung ist ein Beispiel für den *ästhetischen Sinn* der Teilnehmer, der über die *aisthetische Wahrnehmung* hinausgeht. Sie stufen die Szene als besonders gruselig und aufregend ein. Sie konnten somit zwischen den einzelnen Szenen unterscheiden. Eine Teilnehmerin zeigte sogar eine wahre Angstreaktion, sodass wir ihr später versichern mussten, dass alles nur ein Spiel sei. Sie schien zu Beginn der Stückentwicklung nervös zu sein und stieg immer wieder aus dem Spiel aus. Nur langsam gewöhnte sie sich an den Gruselfaktor. Die Reaktion der Teilnehmerin spricht für den ästhetischen Sinn, der vorhanden ist. Sie reflektieren ihre Sinne nicht sprachlich, eine Meta-Ebene ist vorhanden, aber wir haben mit unserer erklärenden Sprache keinen Zugang (siehe Kapitel 4.2.2.).

Theunissen zieht die Interpretation des Begriffs Ästhetik von Welsch als eine Möglichkeit heran, betrachtet sie jedoch kritisch. Welsch unterscheidet zwischen unterer und höherer Ebene.

Hampe verwendet den Begriff *Aisthetik*, in der *basalen ästhetischen Praxis* (Menschen mit mehrfacher Behinderung). Hampe sieht in ihrer Arbeit mit behinderten Menschen die Möglichkeit des „Sich-selbst-fühlens“ und „Bei-sich-Seins“²³. Ihr geht es vor allem um das Einfühlen des Subjekts, was wiederum zu einer Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt führen kann. Sie verfolgte in ihrer Arbeit unter anderem die Zielsetzung durch die künstlerische Praxis des Individuums einen Raum zu öffnen, in dem Gemeinschaft erfahrbar wird. Sie inszenierte ihre Workshops zur bildnerischen Gestaltung. Dabei verwendete sie Rituale mit denen sie die Teilnehmer durch Geschichten und Zaubersprüche in eine „andere Welt“ führte und auch wieder in die Alltagswelt zurückholte.

Christine Vogt, Gründerin des Theater Thikwà Berlin spricht sich für einen freieren Umgang mit dem Begriff *Ästhetik*. Sie sieht die Aufgabe des Regisseurs, wie im Eingangszitat dieser Arbeit erläutert, die Darsteller auf der Bühne „schön“ zu

²² vgl. ebd. (1996), S.111

²³ vgl. Hampe, R. (1997), S.217

„machen“²⁴. Sie spricht sich für eine „andere Ästhetik“ aus, „die sich aus dem Zusammentreffen von Personen und Wahrnehmungswelten, die für gewöhnlich kaum miteinander in Berührung kommen ergibt.“²⁵ Für Vogt ist bereits die Körperlichkeit von behinderten Menschen Grund genug ein Ideal in Frage zu stellen, das Schauspieler und Tänzer ebenso inspirieren kann. Dieses „Infragestellen des idealen Körpers“²⁶ könnte beide Seiten –Behinderte wie auch nicht-behinderte Schauspieler- ermöglichen einen freieren Umgang mit Behinderung zu erleben. Ebenso sieht sie die Unterforderung der behinderten Schauspieler, da ihnen nicht genug Kunst zugemutet wird. Ein gesellschaftliches Stigma unter dem behinderte Künstler auch leiden, wie diese Aussage eines Künstlers verdeutlicht:

*„Dann sehen sie ja halt doch so mehr irgendwie die Behinderung und dass es – wie schön das ist, dass man das trotzdem – trotz der Behinderung alles so gut kann. Also ernst genommen werden und nicht ernst genommen werden. Das ist halt so ein Problem.“*²⁷

Diehl schildert in ihrem Aufsatz (aus dem das Zitat stammt) das Problem, dass künstlerisch hochwertige Werke von Profi-Schauspielern durch die Produktionen, wie die unseres Montagsprojekts, abgewertet werden. Wohlfahrtsverbände und Pädagogen bringen „Kunst“ von behinderten Menschen an die Öffentlichkeit, um sie von ihrem schlechten Image zu befreien und die Solidarität innerhalb der Bevölkerung zu stärken. Sie spricht sich somit gegen einen Nebeneffekt des Empowerment-Ansatzes aus. Einen Zusammenhang zwischen Behinderung und künstlerischer Begabung könne nicht so selbstverständlich hergestellt werden. Ihrer Meinung nach führe das genau zum Gegenteil: Vorurteile gegenüber der Kunst von Behinderung werden verstärkt.²⁸ Grundsätzlich muss nicht alles Kunst sein, was auf einer Bühne gezeigt wird. Wir unterscheiden heutzutage immer noch zwischen Profis und Amateuren. Jedoch hat das Amateurtheater im Laufe der Jahre einen anderen Stellenwert erhalten, in dem es in Stadttheatern einen festen Platz bekam. Amateurtheater kann auch als Kunstform bezeichnet werden.

Diehl ist mit ihrer Meinung nicht allein. Der behinderte Schauspieler und Regisseur Florian Jung möchte keinen Behindertenbonus erhalten, sondern seinem Qualitätsanspruch genügen. Er plädiert für eine Befreiung der Behinderten aus ihrer

²⁴ vgl. Vogt, C. (2011), S.37

²⁵ vgl. ebd. (2011), S.36

²⁶ vgl. ebd. (2011), S.36

²⁷ vgl. Diehl, L.-M. (2012), S. 142

Diehl beschreibt die Aussage als das Zitat eines Künstlers, der als geistig behindert gilt

²⁸ vgl. Diehl, L.-M. (2011), S. 142

Opferrolle, die sie bei Produktionen übergestülpt bekommen. Für ihn existieren Unterschiede zwischen Schauspielern mit und ohne Behinderung im künstlerischen Arbeitsprozess, aber nicht mehr wenn es auf die Hauptproben zugeht. Da müsse man von Allen gleichen Einsatz verlangen können. Somit spricht er sich für eine Vergleichbarkeit der Kunst von behinderten Profis mit der nicht-behinderter aus.²⁹

Heutzutage muss es möglich sein, die Kunst derer zu akzeptieren, die sich außerhalb der gewohnten Kunstkriterien bewegen. Denn Kunst ist dann reizvoll, wenn sie unsere Sehgewohnheiten bricht. Höhne betont ebenfalls: „Kunst braucht keine Rechtfertigung“³⁰. Sie steht für sich, egal von wem und unter welchen Umständen sie entstand.

Um diese Debatte nun abzuschließen, ob die Ästhetik behinderter Künstler mit der gesunder Künstler vergleichbar ist, möchte ich noch einmal auf die Aussage von Christine Vogt hinweisen: die Aufgabe und Verantwortung der Regisseure und Theaterpädagogen besteht darin die Darsteller „schön zu machen“.

4.2. Die Verantwortung des Spielleiters



Dieses Foto wurde vor der Generalprobe unseres Stückes „Dracoola´s Dance“ aufgenommen. Unsere Teilnehmer waren sichtlich aufgeregt, aber strahlten unablässig vor Freude über die bevorstehende Präsentation.



Das Foto zeigt die Teilnehmer beim Tanzen während der Stückentwicklung im Sommer. Sie tanzten am liebsten einfach so wie es ihnen gefiel. Wir haben diese Fähigkeit in unsere Präsentation mit eingeflochten. In einem Artikel in der Rhein-Neckar-Zeitung wurden die Teilnehmer als „Frei und voller Lebensfreude“³¹ beschrieben.

²⁹ vgl. Jung, F. (2011), S. 6

³⁰ vgl. Höhne, G. (1997), S. 249

³¹ Der Artikel erschien in der Ausgabe Nr. 226 vom 28./29.09.2013 (siehe Anhang)

Die Freude der Darsteller am Spiel (wie auf den Fotos zu sehen³²) ist das Ziel des Spielleiters. Nur er/sie vermag diesen Zustand herzustellen, der die Teilnehmer zum Spiel verführt, sie sich vergessen lässt und sie von Angst befreit. Im Zustand des Sichselbst-vergessens können sie schön sein. Unsere Darsteller waren „ästhetisch“, wenn sie einfach sie selbst waren. Dies war bei vielen unserer Teilnehmer beim Tanzen der Fall. Sie strahlten aus sich heraus, weil sie sich nicht um ihre Außenwirkung sorgten. Sie waren einfach der Tanz. Die Bewegungen kamen und gingen. Die Musik war nur das Hilfsmittel für die Bewegungen, die die ganze Zeit scheinbar schon im Körper waren. Ein Darsteller betrat nach ein paar Tanzeinheiten jedes Mal den Raum im gleichen Modus: nach einem energievollen „Hallo!“ folgte eine Tanzeinlage ganz ohne Musik, die seine Freude über den Tag widerzuspiegeln schien. Durch ihn entwickelten wir die Idee zu „*Dracoola´s Dance*“, einem tanzenden *Dracoola*.

Die wichtigste Bedingung, die der Spielleiter für das Ausleben der Lebensfreude herstellen muss, ist ein ganz basales menschliches Bedürfnis: das Gefühl von Sicherheit. Wie Christel Hoffmann bestätigt, können sich die Spieler nur dort entfalten, wo es klare Absprachen und somit auch Grenzen gibt. Diese Grenzen sind nicht dazu gedacht, die Spieler einzuengen, vielmehr geben sie dem Spiel einen Rahmen. Wir haben die Spieler bei unserem *Warm up* nicht nur einfach tanzen lassen. Wir haben sie anfangs nachtanzen lassen, was eine Person im Raum vorgegeben hat. Somit erfuhren sie auch noch weitere Variationen in der Bewegung. Das Gefühl der Scham legte sich nach und nach, da die unsicheren Teilnehmer bereits gezeigte Bewegungen einfach variierten und den Druck nicht spürten, sich etwas komplett Neues einfallen lassen zu müssen. Dieser Rahmen muss nach Hoffmann auch sicherstellen, dass die Spieler weder überfordert noch unterfordert sind. Es liegt somit auch in der Verantwortung des Spielleiters. Dieses Phänomen, das auch Vogt beschreibt, habe ich mit einem meiner Teilnehmer auch erfahren. Den sichereren und stärkeren Spielern gaben wir mehr Verantwortung im Führen, die sie sich auch selbst suchten. Es gab einen Teilnehmer, der Bewegungen von seiner sportlichen Körperlichkeit her am besten darstellen konnte, die Verantwortung aber nicht übernahm, da er immer auf unsere Anweisungen wartete. Die Reaktion auf die Anweisung folgte langsam und sehr zögerlich. Erst am Schluss fand ich heraus, dass er unterfordert war mit dem was er darstellte, aber überfordert mit der Aufgabe es zu einem bestimmten und abgesprochenen Zeitpunkt zu zeigen. So befand er sich konstant in einem Zustand des Wartens auf seinen Einsatz. Hoffmann stellt klar, „*Die Freiheit erwächst aus der Begrenzung.*“³³ Jedoch darf die Begrenzung nicht zum Gefängnis werden und die

³² Aufnahmen: privat

³³ Hoffmann, C. (1999), S. 19

Spielregel muss klar verstanden sein. Dies gibt dem Spieler die Freiheit. Damit die Spieler ihre Freiheit genießen können, müssen folgende Bedingungen nach Hoffmann gegeben sein:

„Ungezwungene Spielfreude entwickelt sich aus der Sicherheit, dass man es selber mit anderen gemeinsam kann, aus dem Wissen über das, was man spielt und aus dem Bedürfnis, sich auf diese Weise anderen mitzuteilen, erst in der Gruppe, dann auch öffentlich.“³⁴

Hoffmann nennt in diesem Satz drei Bedingungen, die für ungezwungene Spielfreude ausschlaggebend sind:

1. Die Sicherheit selbst und mit den anderen etwas darstellen zu können
2. Die Verbindung zur Handlung und zum Stück³⁵
3. Sich anderen über das Spiel mitteilen

Diese Erkenntnis kann in Relation zu meinen Erfahrungen gesetzt werden, um daraus die Bedingungen für ein gelungenes Spiel zu generieren, dass die Spieler authentisch wirken lässt. Die Verantwortung des Spielleiters ist nicht nur „*künstlerischer Natur*“³⁶, wie ich in Kapitel 4.2.3. ausführen werde, sondern auch pädagogischer Art.

4.2.1. Die Sicherheit selbst und mit den anderen etwas darstellen zu können

Gisela Höhne plädiert für eine „unbedingte Authentizität im Spiel“ bei ihren Schauspielern. Erst in ihrem „Anderssein“ spielen behinderte Menschen in ihrer eigenen Liga und können nicht mehr mit ihren Schauspielkollegen verglichen werden.³⁷

Der Begriff des *authentischen* Menschen im Theater, griechisch *authentos*, leitet sich von den Silben *auto-entes* ab. Die Bedeutung ist in diesem Fall der „*Selbstvollendende*“. Der Mensch, der selbst Hand anlegt, kann Meister und Mörder in einem sein.³⁸ Wenn wir von authentischen Spielern sprechen, meinen wir damit die behinderten Menschen auf der Bühne? Wir meinen wohl eher, dass sie auf der Bühne sich selbst spielen und ihrem Selbst sehr nah sind. Sie sind *authentisch*, weil „wahrhaftig“ in ihrem Ausdruck und ihrer Präsenz.

So jedenfalls hat es den Eindruck, wenn ein schwerbehinderter Schüler einer Heilbronner Sonderschule fröhlich mit einem Kochlöffel auf einen Topfdeckel schlägt.

³⁴ vgl. ebd. (1999), S.21

³⁵ Hoffmann spricht von „Wissen über..“. Sie meint jedoch mehr als das Wissen über die Dramaturgie und über den Text. Mehr dazu in Kap. 4.2.2.

³⁶ vgl. Hoffmann (1999), S. 22

³⁷ vgl. Höhne, G. (1997), S. 247

³⁸ vgl. Kalisch, E. (2000), S.32

Das ist alles was er während der Präsentation des Schulstückes macht und sein Betreuer steht am Bühnenrand an seiner Seite. Sein Lachen ist kindlich und verspielt. Man erkennt die dünnen Arme mit denen er die beiden Utensilien in der Hand hält. Mit ihm sind vier weitere Schüler auf der Bühne, die ebenfalls mit Küchengeräten in der Hand Lärm machen. Zur gleichen Zeit schwirren vier Lehrer und zwei Theaterpädagoginnen an den Bühnenseiten umher, um eine Folie zu bewegen, Musikinstrumente zu bedienen und andere Schüler auf ihren Auftritt vorzubereiten. Alle Beteiligten, Licht, Ton, Lehrer, Theaterpädagoginnen lassen die Spieler an diesem Nachmittag im Komödienhaus Heilbronn auf der Bühne erstrahlen. Die Zuschauer sind zu Tränen gerührt, als die Vorstellung vorbei ist. Ich habe 30 Minuten lang Gänsehaut und kann mir nicht erklären wieso. Das Gesicht des Jungen mit dem Kochlöffel ist auch jetzt noch für mich präsent. Ebenso die Momente, in denen eine milchig-weiße Folie (eine Art Vorhang-Ersatz) heruntergezogen wird und die Darsteller auf der Bühne mit ihren Haushalts- und Küchenrequisiten stehen, passend zur Ballade „*Der Zauberlehrling*“.

Mit geistig behinderten Menschen Theater zu machen, bedeutet eine Atmosphäre auf der Bühne entstehen zu lassen, in der sie authentisch, sie selbst sein können. Sie selbst sein, heißt eben nicht, dass sie etwas vollführen, was eigentlich außerhalb ihrer selbst ist. Der Junge mit dem Kochlöffel hat das gezeigt, was er alleine konnte. Er hatte eben genau daran Freude. Der Text der Ballade kam in diesem Stück ebenso vor. Längere Passagen wurden auch von behinderten Schülern vorgelesen. Kein Schüler war über- oder unterfordert. Alle Schüler zeigten das, was sie konnten. Hierfür benötigen wir solche klaren Strukturen und eine nach Stärken orientierte Spielleitung, die den Raum für ihren Ausdruck öffnen. Höhne arbeitet gezielt mit Improvisationen zu Interessen ihrer Schauspieler und bezieht auch in die Inszenierungen ihre Wünsche, Träume und Bedürfnisse mit ein. Dabei beobachtet sie das unterschiedliche Lerntempo (von bis zu zwei Jahren). Ebenso, dass die meisten Schauspieler einige Fähigkeiten nicht durch Üben sondern scheinbar nebenbei erwerben.³⁹ Auch Schoeppe und Schellpeper raten zu einer prozessorientierten Vorgehensweise in der theaterpädagogischen Arbeit mit geistig Behinderten. Jedoch vertreten sie das Ziel der „*Selbstverwirklichung in sozialer Integration*“ und nähern sich mit diesem Punkt dem *Empowerment*-Ansatz. Sie distanzieren sich jedoch von therapeutischen Anliegen, denn für sie zählen allein die Spielfreude und das Sich-Einfühlen in fiktive Handlungen mit der ganzen Persönlichkeit.⁴⁰ Der Punkt Authentizität, hier *So-Sein*, ist Ausgangspunkt für die kreative Arbeit. Sie stellen klar, „*Theaterarbeit ist gerade eine*

³⁹ vgl. Höhne, G. (1997), S. 245

⁴⁰ vgl. Schoeppe, A., Schelpeper, K. (1997), S.122

*Möglichkeit, dieses So-sein produktiv einzubringen.*⁴¹ Die Teilnehmer sollen freiwillig teilnehmen und einen Teil ihrer Lebenswelt auf die Bühne bringen.

Wir dürfen an dieser Stelle nicht davon ausgehen, dass behinderte Menschen in jedem Fall *authentisch* sind. Vogt deckt diese Zuschreibung an behinderte Menschen als Stigmatisierung auf.

„*Eine moderne Variante der Stigmatisierung und Distanzierung besteht nämlich darin, die Ausdrucksweise Behinderter als per se authentisch, als besonders unverstellt und ursprünglich zu idealisieren.*“⁴²

Romantisierungen und Idealvorstellungen von Behinderten sind sicherlich nicht förderlich für das gesellschaftliche Echo der Theaterarbeit. Die Aufgabe des Spielleiters ist es immer noch den Stand der Gruppe abzuschätzen und sie alle dort abzuholen wo sie stehen. Es nützt nichts ihnen etwas abzuverlangen, womit sie sich nicht verbinden können. Sie sind das, was sie auf der Bühne verkörpern: ein einzigartiges menschliches Wesen. **Spielen sie, sind sie.** Um ihnen ein sicheres Gefühl im Spiel zu gewährleisten ist eine Orientierung am Prozess mit Laien und Amateuren sicherlich unabdingbar. Geistig behinderte Menschen brauchen mehr Zeit um Neues zu verinnerlichen. Da Reflexionsgespräche, wie auch Höflichkeit, meist nicht zum gewünschten Ergebnis führen, ist es die ständige Wiederholung von Seiten des Spielleiters, die ihnen hilft ein Erkenntnis zu generieren. Dieses Erkenntnis fängt der Spielleiter auf, auch wenn nur Nuancen sichtbar sind, und überträgt diese in eine ästhetische Form. In dieser Form können die Darsteller „schön sein“.

4.2.2. Die Verbindung zur Handlung und zum Stück

In diesem Abschnitt wird die Aufgabe des Spielleiters verdeutlicht, die Verbindung seiner Teilnehmer zum Stoff herzustellen. Für Hoffmann besteht hier die Rolle des Spielleiters bei seinen Darstellern eine Brücke zwischen der fiktiven und realen Wirklichkeit zu bauen⁴³. Die Verbindung wird hier also nicht ausschließlich über das Wissen über die Dramaturgie vermittelt sondern über die Fähigkeit sich in einer „*zweiten Wirklichkeit*“ souverän zu bewegen, „*die nur noch auf die erste verweist.*“⁴⁴ Dafür sollte im Arbeitsprozess „*dem Verhältnis zwischen Agieren und Reflektieren ein*

⁴¹ vgl. ebd. (1997), S. 124

⁴² vgl. Vogt, C. (2011), S. 35

⁴³ Hoffmann (199), S. 26

⁴⁴ vgl. ebd. (199), S. 26

*besonderes Maß zukommen.*⁴⁵ Gerade in der Arbeit mit behinderten Menschen ist die Reflexion mit Problemen besetzt, da sie die Fähigkeit besitzen sich in fiktive Handlungen voll und ganz einfühlen zu können, diese aber nicht auf der Meta-Ebene erklären oder bewerten. Höhne spricht von der besonderen Fähigkeit *„für Vorgänge, die sie selbst niemals rational erklären können, symbolische Ausdrucksformen, Metaphern, zu finden.“*⁴⁶ Die, so Höhne, sei der Grund warum Reflexionsrunden nicht funktionieren. Die Teilnehmer befinden sich im Spiel in einer Traumwelt, die sich nicht *„moralisch bewerten“*⁴⁷ lasse. Der Spielleiter muss also einen Weg finden, der geistig behinderte Darsteller mit ihren eigenen Möglichkeiten abholt.

Wie meine Praxiserfahrungen beim Projekt der Lebenshilfe verdeutlichen, wurden wir als Team von unseren Teilnehmern genau in dieser Hinsicht zuerst irritiert. Später jedoch überraschten sie uns mit ihrem Vorstellungsvermögen:

Als wir unseren Kurs begannen, boten wir Reflexionsrunden an, um ein Feedback zu erhalten. Jedoch stellten wir fest, dass auf unsere regelmäßigen Nachfragen am Ende unserer Kurseinheiten, die meisten Teilnehmer mit der Meinung des Vorgängers antworteten. Fragten wir etwas genauer nach, bspw. „Warum hat dir diese Szene so gut gefallen?“ lächelten sie verlegen und sagten nichts. Wir kamen zum Schluss, dass unsere Teilnehmer uns nicht von ihren Erfahrungen erzählen konnten. Ihnen war es nicht möglich, das Erlebte noch einmal in ihr Gedächtnis zurufen und auch noch in Worte zu fassen. Wir waren uns oft unsicher, ob sie wussten, was sie gerade taten. Als wir mit der Stückentwicklung begannen, führten wir unsere Teilnehmer über eine Fantasiereise, die in Handlung umgesetzt wurde, in das Vampirschloss, das sich in den Stunden zuvor als besonders interessantes Setting für alle herausgestellt hatte. Damit wir uns trotzdem ein Bild machen konnten, wie sie sich das Schloss und die Geschichte, die wir mit ihnen erarbeiteten, vorstellten, ließen wir sie ein Bild am Ende der Stunde malen. Im Folgenden sind drei dieser Ergebnisse von drei unterschiedlichen Teilnehmern zu sehen. Sie stellen in Bild (1) eine gedeckte Tafel im Schloss dar, und in Bild (2) und (3) jeweils das Schloss.

Bild (1)

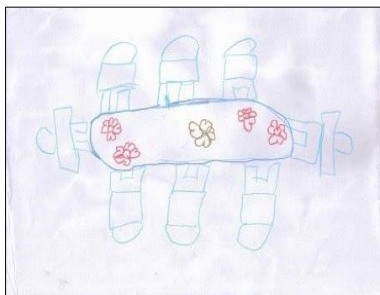


Bild (2)



Bild (3)



⁴⁵ vgl. ebd. (1999), S. 26

⁴⁶ vgl. Höhne (1997), S.246

⁴⁷ vgl. ebd. (1997), S.246

Jeder Teilnehmer konnte erklären, was auf dem Bild zu sehen war. Dies stimmte auch mit der von uns erfundenen Geschichte überein. Auf Nachfragen wie sie das Erlebte bewerteten, antworteten sie wie immer standardgemäß mit „Es war schön.“

Einige Wochen später erbaute eine Abteilung der Heidelberger Werkstätten, unter der Mithilfe von zwei unserer Teilnehmer, eine fast originalgetreue Nachbildung unseres Schlosses. Wir wurden mit dieser tollen Kulisse überrascht, die fast alle Details, besaß die wir uns in unserer Geschichte aufgetaucht waren: Spinnweben, der Mond,



Fledermäuse, der Torbogen als Eingang etc. Sogar das Eichhörnchen wurde in ein Wappen integriert, dass ein Teilnehmer ständig im Schloss herumspringen sah.⁴⁸

Die beschriebenen Erfahrungen zeigen, dass die visuelle Vorstellungskraft unserer Teilnehmer stark ausgeprägt war und diese auch wieder hervorgerufen werden konnte. Durch die Fantasiereise waren sie so sehr verbunden mit dem Schloss als Setting, dass es durch den Abteilungsleiter als Kulisse umgesetzt werden konnte.

Die Erfahrung verdeutlicht, dass in der Vorgehensweise der Spielleiterinnen eine wichtige Voraussetzung erfüllt war: die Verbindung zum Stoff wurde über die Erfahrungshorizont der Teilnehmer hergestellt. Alle Spieler hatten Freude an ihrer Gruselwelt. Das Schloss war ihnen als „Erfahrungsort“⁴⁹ bekannt.

Anhand dieses Beispiels lässt sich noch einmal verdeutlichen, dass geistig behinderte Menschen die zweite Wirklichkeit so erleben wie sie ist, im Spiel, und diese nicht auf die konventionelle Art reflektieren können. Die Spielleiter müssen über entsprechende Methoden die Darsteller eben genau dort abholen. Hoffmann sieht in dem von mir beschriebenen Beispiel die Basis für eine Inszenierung. Ab hier beginnt die Arbeit mit dem künstlerischen Material, dass durch die Entscheidungen der Spielleiter ästhetisch verarbeitet wird. Die Gruppe hatte uns als Spielleiter „künstlerisches Material“⁵⁰ geliefert mit dem wir in die Umsetzung gehen konnten. Laut Hoffmann macht das die eigentliche Verantwortung des Spielleiters aus, denn er/sie trägt die „ästhetische Grundverantwortung“⁵¹ die inneren Prozesse im außen mit ästhetischen Gestaltungsmitteln zu zeigen.

⁴⁸ Das privat aufgenommene Foto zeigt die Schlosskulisse im Probenraum der Heidelberger Werkstätten.

⁴⁹ Höhne, G. (1997), S. 246

⁵⁰ Hoffmann, C. (1999), S. 22

⁵¹ ebd. (1999), S. 25

4.2.3. *Sich Zuschauern durch Gestaltungsmittel des Theaters mitteilen*

An dieser Stelle führe ich das den letzten Teil des Zitats von Christel Hoffmann, aus dem ich die Bedingungen für die Spielfreude der Teilnehmer abgeleitet habe: noch einmal auf: *„Ungezwungene Spielfreude entwickelt [...] sich auf diese Weise anderen mitzuteilen, erst in der Gruppe, dann auch öffentlich.“*⁵²

Die Rolle des Spielleiters definiert sich, wie ich eingangs erwähnt habe, daraus, den Darstellern ein Gefühl der Sicherheit zu geben. Die Kapitel 4.2.1. und 4.2.2. zeigen auf, was die Darsteller wissen oder in diesem Fall an Spielerfahrungen verinnerlichen müssen, um sich in ihrer Rolle auf der Bühne sicher zu fühlen. In diesem Kapitel jedoch wird ein weitaus schwieriger Teil der ästhetischen Grundverantwortung angesprochen. Den Spielleiter kann das Verhalten der Teilnehmer in seinen künstlerischen Erwartungen an die Inszenierung vor den Kopf stoßen. Diesen Punkten muss sich ein Spielleiter gewiss sein, bevor eine Inszenierung begonnen wird. Laiendarsteller sind sich in vielen Fällen ihrer Körperlichkeit und Möglichkeiten ihrer Körpersprache wenig bewusst. Sie stoßen anfangs sehr oft an ihre Grenzen und müssen immer wieder von neuem ermutigt werden, darüber hinaus zu gehen. Geistig behinderten Spielern fällt es schwer die Handlungen einer Szene zu wiederholen. In unserem Projekt machten wir die Erfahrung, dass unsere Teilnehmer die Spiellust verloren, sobald sie etwas wiederholen sollten. Proben wir eine Szene losgelöst von der Geschichte fanden sie nicht in die Handlung und konnten sich nicht mehr an den Inhalt erinnern. Wir mussten das Stück im Ganzen proben, um den Spielfluss aufrecht zu erhalten. Durch chorische Bewegungs- und Sprechelemente wollten wir den teilweise Bühnen unerfahrenen Spielern den Schutz der Gruppe bieten. Ebenso hatten wir das Bild der Gruppe als Einheit vor Augen, die verschiedene Gefühlszustände und Bewegungen auf der Bühne darstellt. Als wir chorische Sprech- oder Tanzelemente mit den Spielern einübten, wurde sichtbar, dass die Teilnehmer sich Abläufe nur schlecht merken konnten und in improvisierten Szenen authentischere wirkten. Wie auch Vogt erläutert, ist der Spielleiter sehr in seiner Flexibilität und Toleranz gegenüber dem Unvorhersehbaren gefordert:

*„Spontanität, Improvisationsgabe und der Mut sich auf bisweilen extreme und unvorhersehbare Momente einzulassen kennzeichnen unsere Arbeit.“*⁵³

Unter anderem nahm es viel Energie in Anspruch die Darsteller bei Laune zu halten, wenn von ihnen eine Reaktion auf einen bestimmten Impuls verlangt wurde. An dieser

⁵² vgl. ebd. (1999), S.21

⁵³ Vogt (2011), S.37

Stelle fragten wir uns als Spielleiter, ob so etwas wie ein ästhetischer Sinn bei unseren Darstellern überhaupt vorhanden sei. Liefen wir nicht Gefahr sie auf der Bühne lächerlich wirken zu lassen, wenn ihre Reaktionen ständig so unberechenbar waren? Ebenso waren wir bis zum Schluss verunsichert, ob die Gestaltungsmittel überhaupt ihre Wirkung erzielen würden. Vogt erlebt ebenso bei ihren Schauspielerkollegen, dass sie genervt sind, wenn die behinderten Darsteller nicht an ihre Grenzen zu gehen scheinen und zu viel Spaß im Vordergrund steht.⁵⁴

Grundsätzlich unterscheidet sich das Spiel geistig behinderter Menschen, so Höhne insofern von „gesunden“, als das der Zugang zum Unbewussten näher liegt. Im Spiel bricht er plötzlich hervor und stellt alles Selbstverständliche in Frage. Die Logik ist dann für uns oft nicht nachvollziehbar.⁵⁵ Sie repräsentiert sich vielmehr in Metaphern und Symbolen.⁵⁶

Wie also kann ein Spielleiter seiner „ästhetischen Grundverantwortung“ laut Hoffmann gerecht werden? An dieser Stelle lässt sich erkennen, dass der Spielleiter die inneren Bilder der Darsteller als wahr annehmen muss. Die Repräsentationen, die gezeigt werden, müssen im zweiten Schritt durch den Spielleiter übersetzt, bzw. gestaltet werden. Jedoch müssen die Darsteller diese Übersetzung so nachvollziehen können, dass sie sie in ihr freies Spiel integrieren können und ihre Authentizität nicht darunter leidet. Diese Aufgabe verlangt viel Einfühlungsvermögen in die Denkweise und Wahrnehmung der Darsteller. Der einzelne Darsteller steht hier vielmehr mit seinen Bedürfnissen im Fokus. Nur wenn er/sie seine Ausdrucksweise gefunden hat und diese sicher verkörpert, kann ein Zusammenspiel stattfinden.

Ein Gruppengefühl, die einzelnen Gruppenphasen, haben wir nur bedingt in abgeschwächter Form, erlebt. Die Spieler verstanden sich untereinander, aber sie waren von außen betrachtet erst am Ende des Projekts als Einheit erkennbar. Die Dynamik innerhalb der Gruppe verlief sehr schleppend, da sie es nicht gewohnt waren selbständig Initiative zu ergreifen und sich grundsätzlich nach uns Spielleitern richteten. Erst in den Hauptproben begannen sie Probleme im Ablauf unter sich zu klären. Jedoch wirkte ihre Ausstrahlung, die sie nachher auf der Bühne hatten, umso stärker auf die Zuschauer. Alle fühlten sich beim Tanzen sehr wohl und wirkten dort authentisch. Es schien als hätten sie nur darauf gewartet ihr tänzerisches Können zu zeigen.

⁵⁴ ebd. (2011), S. 37

⁵⁵ Höhne (1997), S. 241

⁵⁶ ebd. (1997), S. 242

4.3. Die Bedeutung ressourcenorientierter Methoden mit therapeutischen Nebenwirkungen

Als Abschluss dieses Kapitel ist es wichtig daraufhin zu weisen, dass die Erfahrungen der beschriebenen Projektpraxis im Kleinen das verdeutlichen, was Regisseure oder Projektleiter wie Höhne und Vogt ebenso erfahren.

„Der therapeutische Effekt liegt bei allen- den nichtbehinderten und behinderten Machern und bei den Zuschauern!“⁵⁷

Den Wert, den diese Erfahrung liefert, lässt sich nicht an der eigenen Befriedigung über die gute Auswahl der ästhetischen Mittel messen. Der Wert misst sich an der Spielfreude der Teilnehmer und an der Resonanz der Zuschauer, die die ungehemmte Spielfreude der Darsteller vernehmen. Für beide Seiten stellt das einen „therapeutischen Effekt“ dar, wenn behinderte Darsteller sich in ihrer Stärke zeigen. Das Wort Therapie existiert jedoch zu keinem Zeitpunkt, da wir als Theaterpädagogen keine gezielte Persönlichkeitsveränderung vornehmen. Sie bereiten den Raum, um diese Erfahrungen geschehen zu lassen. Der Spielleiter ist somit nicht für den „therapeutischen Erfolg“ der Teilnehmer verantwortlich. Spielleiter begleiteten sie vielmehr durch den kreativen Prozess und zeigen ihnen Möglichkeiten der Wahrnehmung über sich selbst und ihre Umwelt auf. Ebenso können sie Einblick in unbewusste Vorgänge haben, wie Höhne ausführt, und diese auf der Bühne mit theatralen Mitteln darstellen.

Die Bedeutung der Methodenauswahl muss hier angesprochen werden, die in der theaterpädagogischen Arbeit, sowie in der Schauspielausbildung angewandt werden, um mit geistig behinderten Menschen adäquat arbeiten zu können. Was allen Theaterprojekten mit geistig behinderten Menschen gleich ist, ist der Einsatz von *Improvisationstechniken. Improvisation*⁵⁸ hat den Vorteil, dass das *Wie* und das *Ziel* einer Handlung nicht vorgegeben sind. Die Spieler haben somit die Möglichkeit die Aufmerksamkeit zuerst einmal auf sich selbst zu richten (Bsp: Das mache ich, wenn ich mir die Hose anziehe). Ebenso haben die anderen Spieler die Möglichkeit zu beobachten und Ideen der anderen auch zu übernehmen. Dieses Vorgehen wird am Anfang vor allem durch das Imitieren der anderen Teilnehmer und der Spielleiter bestimmt sein.⁵⁹ Dieses Imitieren kann anfangs irritierend sein, wenn man wenig Erfahrung mit behinderten Darstellern hat. Die Aufgabe des Spielleiters ist es somit, die

⁵⁷ vgl. Höhne, G. (1997), S. 249

⁵⁸ Improvisation bedeutet überraschend, unvorhergesehen, nicht geplant. Siegemund (2003)

⁵⁹ Schoeppe, A.; Schellpepper, K. (1997), S. 124

Darsteller zum Finden des eigenen Ausdrucks zu motivieren. Daher ist es wichtig immer wieder Übungen durchzuführen in denen die Spieler sie selbst sind, ganz unverstellt. Unserer Erfahrung nach, hat das in der gespielten Fantasiereise gut funktioniert, die an das Spiel von Kindern erinnert, die sich ihre eigenen Welten und Rollen erschaffen. Hier stellt sich ein Flow ein und die Spieler können sich in ihre Stärke voll ausleben sich in eine fiktive Handlung hineinzusetzen.⁶⁰ Schnell wird für die Spielleiter deutlich, welche körperlichen Ausdrucksweisen den Darstellern zur Verfügung stehen. Nun können die eigenen körperlichen Grenzen über gezielte Körperarbeit erfahren und erweitert werden.⁶¹ Unserer Erfahrung nach bietet sich Bewegung zu Musik oder Tanz an. Musik steigert die Laune und die Teilnehmer vergessen leichter ihre körperlichen Einschränkungen. Über die Improvisation kann, wie im Schauspieltraining auch⁶², zu einer Rolle gefunden werden.

Mit Problemen behaftet ist jedoch die Umsetzung eines Stückes mit Textvorlage. Höhne nennt in einem Kurzbeitrag des Senders ZDF Theater, dass es den Künstlern sehr schwer fällt Text zu lernen.⁶³ Sahm zeigt ebenso wie Höhne auf: *„Theater spielen mit Menschen mit geistiger Behinderung bedeutet nicht das konsequente Auswendiglernen von Texten. Dies würden nur die wenigsten schaffen.“*⁶⁴

Sie schlägt vor, die sprachliche Ergänzung der Spielleitung zu überlassen. Die Spieler hingegen sollen ihre eigenen Worte in der Improvisation für ihre Rolle finden. Wird jedoch ein Stück inszeniert das durch die Spielleitung von vornherein festgelegt wurde so schlagen Schoeppe und Schellpeper vor, dass die Spieler nach dem Kennenlernen der Geschichte ihre Rollen selbst aussuchen sollten. Natürlich kann es passieren, dass Rollen mehrmals besetzt werden, was jedoch den Raum für Methoden des postdramatischen Theaters öffnet. Die Theaterform sollte nicht von vornherein festgelegt sein. Es könnten auch verschiedene Formen kombiniert werden.⁶⁵ Somit wird es den Darstellern ermöglicht die verschiedenen Formen der Ausdrucksmöglichkeit zu erfahren. Die nach dem Empowerment-Konzept arbeitende Theaterpädagogin Sieglinde Roth stellt fest: *„Theater ist als Hilfe auf dem Weg zur Kommunikationsfähigkeit und zur Lebensbewältigung ein optimales Medium [...]“*⁶⁶

⁶⁰ ebd. (1997), S. 122

⁶¹ ebd. (1997), S. 125

⁶² Siegemund (2003), S. 138

⁶³ Der Beitrag ist erhältlich über die homepage <http://www.theater-rambazamba.org/index.php> (letzter Zugriff am 30.10.2013)

⁶⁴ vgl. Sahm (2011), S. 77

⁶⁵ Schoeppe, A., Schellpeper, K. (1997), S. 124-125

⁶⁶ vgl. Roth (2011), S. 30

Theaterpädagogik unterstützt Menschen mit Behinderung in dem Sinne, das Leben zu verstehen und zu bewältigen. Sie bietet einen „*Schonraum der vorsichtigen Entwicklung von Kreativität.*“⁶⁷



Das Foto zeigt eine Gruppen-Übung: Alle versuchen möglichst nah als Gruppe zusammenzukommen. Dabei benutzen wir das Bild von Magneten, die sich gegenseitig anziehen. In der Mitte steht der Hauptmagnet, der alle anderen anzieht. Somit übten wir das Element der Gruppe auf der Bühne.



Zu sehen ist ein typisches Warm up, bei dem die Teilnehmer miteinander in Kontakt kommen, in dem sie sich mit den Knien berühren.

5. Fazit

*„Theater mit behinderten Menschen, will es Theater sein, darf nicht die Therapie anzielen, sondern das Publikum. Die Therapie geschieht hier als Nebenprodukt des primär künstlerischen Vorgangs.“*⁶⁸

Bewegen sich Spielleiter in einem Bereich, in dem es um Menschen in therapeutischer Begleitung geht, müssen theaterpädagogische Methoden u. U. modifiziert werden. In meinem Projekt, stand ein Ansatz im Vordergrund, der auf die therapeutischen „Nebenwirkungen“ von Theaterpädagogik abzielte, beispielsweise Erweiterung des körperlichen Ausdrucksvermögens, Steigerung des Selbstbewusstseins und der

⁶⁷ vgl. ebd. (2011), S. 28

⁶⁸ vgl. Höhne (1997), S. 249

sozialen Kompetenzen. Aus diesen Gründen hatte die Einrichtung die Teilnehmer für unser Projekt ausgewählt. Meine Erfahrungen haben mich dazu bewogen, den Wirkungsgrad einer theaterpädagogischen Arbeit im therapeutischen Kontext zu hinterfragen. In wie fern beeinflussen diese Zielsetzungen das Anleiten und unsere Rolle als Spielleiter? Wie können wir durch unsere Rolle als Spielleiter die Teilnehmer so wirken lassen, dass sie auf der Bühne authentisch sind und ästhetisch wirken?

Diese Arbeit zeigt auf, dass wir Spielleiter durch theaterpädagogische Methoden immer einen Beitrag zum *Empowerment* geistig behinderter Menschen beitragen können. Theaterpädagogik bietet den Schutzraum, in dem die Teilnehmer ihre individuellen Ressourcen erkennen können, um mit ihnen kreativ zu arbeiten. Der therapeutische Effekt, z. B. Steigerung des Selbstbewusstseins, bleibt dabei sicher nicht aus. Es hat mit den Worten von Jürgen Weintz einen „*quasi-therapeutischen*“⁶⁹ Effekt. Jedoch besteht die Gefahr, dass theaterpädagogische Methoden von heilpädagogischen Einrichtungen auch für Therapiezwecke missbraucht werden können. Hier stellt sich die Frage, ob eine Theaterpädagogik mit therapeutischer Zielsetzung noch etwas mit Kunst zu tun hat. Dagegen spricht, dass die Kunst der Theaterpädagogik für therapeutische Zwecke dienen sollte. Die Zielsetzung sollte Spaß und Freude am Theaterspiel sein und die Motivation sich künstlerisch ausdrücken zu wollen. Wie auch in vielen anderen (Freizeit-)Beschäftigungen können wir im Spiel oder Prozess heilende Momente erfahren. Das macht Theater zu einem ganz besonderen Ort, der sowohl Zuschauer als auch Spieler verändern kann. Spielleitern sollte es fern liegen diese wundervollen Menschen therapieren oder verändern zu wollen. Es interessiert viel mehr, was alles in ihnen verborgen ist, welche Träume und Erfahrungen sie teilen können und wie diese Ideen künstlerisch verwertet werden können. Die Methoden und Übungen, die wir auswählen, müssen daran angepasst werden.

Dies ist für mich der Punkt, den ich rückblickend auf mein Projekt als kritisch betrachte. Es ist schwer unter diesen Umständen etwas Schönes aus allen Teilnehmern herauszuholen. Unser Fokus lag zu oft auf den vermeintlichen Defiziten der Einzelnen, die wir nicht präsentieren wollten. Ein Trugschluss, denn unsere Teilnehmer wirkten, so wie sie waren. Das haben wir bei ihrer Art von Tanz erfahren dürfen. Geistig behinderte Menschen sind u. U. auf der Bühne *embodied mind*. Erika Fischer-Lichte bezeichnet damit die Präsenz von Schauspielern, bei denen die Trennung von Körper und Geist aufgehoben sind.⁷⁰ Dieser Zustand, so Fischer-Lichte, ist die Einheit von Geist und Körper und steht somit im Gegensatz zu unserem Sozialisationsprozess, der darauf ausgerichtet ist, durch den Geist den Körper zu

⁶⁹ Weintz (1998), S. 299

⁷⁰ Fischer-Lichte (2004), S. 171

beherrschen, was wiederum zur Trennung führt.⁷¹ In dieser Hinsicht ist es unsere Aufgabe als Spielleiter die Spielfreude unserer Teilnehmer zu entdecken, zu fördern und sie in eine theatrale Form zu bringen. Dadurch werden sie „schön“, laut Vogt. Die Debatte über das Kunsthafte im Theaterspiel von behinderten Amateur-Darstellern sollte uns als Spielleiter berühren, denn sie spiegelt die gesellschaftliche Haltung gegenüber dem Wert der Kunst behinderter Menschen wider. Diese Haltung kann sich bis jetzt noch nicht von der Wahrnehmung lösen, behinderte Menschen seien defizitäre Wesen. Die Spielleiter tragen somit auch die Verantwortung für das gesellschaftliche Echo über die Kunst behinderter Darsteller auf der Bühne. *Empowerment* kann an dieser Stelle auch auf öffentlicher Ebene geschehen, da die theaterpädagogische Arbeit ebenso auf eine Außenwirkung ausgerichtet ist. Unser Anliegen als Spielleiter ist es die natürliche Ausdrucksweise unserer Teilnehmer zu erkennen und zu fördern.⁷² Das heisst, die Rolle des Spielleiters definiert sich darin geistige behinderte Menschen auf der Theaterbühne mit theatralen Gestaltungsmitteln und unter Einsatz einer kompetenzorientierten Pädagogik „schön zu machen“.

⁷¹ ebd. (2004), S.172

⁷² Hoffmann (1999), S. 14

6. Literatur- und Quellenangaben

Literaturangaben

- Bundesvereinigung Kinder- und Jugendbildung e.V. (2011): Kultur öffnet Welten. Mehr Chancen durch Kulturelle Bildung. Hrsg. von BKJ. Remscheid.
- Diehl, Liese-Marie (2012): Menschen mit Behinderung als professionelle Schauspieler. Das Modell Künstlerarbeitsplatz. In: Theater und Öffentlichkeit. Theatervermittlung als Problem. Hrsg. von Myrna-Alice Prinz-Kiesbüye, Yvonne Schmidt und Pia Strickler. Zürich: Chronos.
- Fischer-Lichte, Erika (2004): Ästhetik des Performativen. Frankfurt a.M.: suhrkamp
- Hampe, Ruth (1997): Ästhetische Praxis als integratives Medium im kulturellen Raum. In: Kunst, ästhetische Praxis und geistige Behinderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hoffmann, Christel: Die Kunst des Spielleiters. In: Hoffmann, C./ Israel, A. (1999): Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen. Weinheim/ München: Juventa. S. 11-31
- Höhne, Gisela (1997): Theater trotz Therapie. In: Kunst, ästhetische Praxis und geistige Behinderung. Hrsg. von Georg Theunissen. Bad Heilbrunn:Klinkhardt.
- Jung, Florian (2011): Wir alle sind Freaks. In: subtext - zeitschrift für amateur theater | pädagogik. 2. Jahrgang Heft 2. Graz: ÖBV Theater. S.5-7
- Kalisch, Eleonore (200): Aspekte einer Begriffs- und Problemgeschichte von Authentizität und Darstellung. In: Inszenierung von Authentizität. Hrsg. von Erika Fischer-Lichte. Tübingen, Basel: A. Frank-Verlag. S.31-46
- Meyer, Jörg (2003): Spielleitung. In: Wörterbuch der Theaterpädagogik. Hrsg. von Gerd Koch und Marianne Streisand. Berlin, Milow: Schibri.
- Siegemund, Anke (2003): Improvisation. In: Wörterbuch der Theaterpädagogik. Hrsg. von Gerd Koch und Marianne Streisand. Berlin, Milow: Schibri.
- Schoeppe, Annelore/ Schellpeper, Kristina (1997): Spiel- und Theaterpädagogik mit geistig behinderten Menschen. In: Kunst, ästhetische Praxis und geistige Behinderung. Hrsg. von Georg Theunissen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 120-142
- Theunissen, Georg (1997): Basale Anthropologie und ästhetische Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Roth, Sieglinde (2011): „Wie schön müsste es sein hier, zu wohnen.“ Inklusive Theaterarbeit mit Kindern mit und ohne Störungen aus dem autistischen Spektrum. In: subtext - zeitschrift für amateur I theater I pädagogik. 2. Jahrgang Heft 2. Graz: ÖBV Theater. S. 28- 32
- Vogt, Christine (2011): Ich bin die Zeit, die über die Bühne rollt. Auf der Suche nach dem Kunsthaften in der Theaterarbeit mit Menschen mit behinderungen und Künstlern. In: subtext - zeitschrift für amateur I theater I pädagogik. 2. Jahrgang Heft 2. Graz: ÖBV Theater. S.33-37
- Weintz, Jürgen (1998): Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. Butzbach-Griedel:Schibri

Internetquellen

- Theunissen, Georg (2005) : Empowerment als Handlungsorientierung für die Arbeit mit schwerstbehinderten Menschen. (letzter Zugriff am 14.10.2013)
Url: http://www.lebenshilfe.de/de/themen-fachliches/artikel/Kongress_Wir_gehoeren_dazu_-_Magdeburg.php
- Ripplinger, Jürgen (2008): Lernziel Sozialkompetenz.
Url: http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Sonstiges/Broschuere_Mehrwert_Lernziel%20Sozialkompetenz.pdf
(letzter Zugriff am 19.10.2013)
- WHO
Url: <http://www.euro.who.int/de/health-topics/noncommunicable-diseases/mental-health/news/news/2010/15/childrens-right-to-family-life/definition-intellectual-disability> (letzter Zugriff am 19.10.2013)

7. Anhang

Artikel der RNZ (erschieden in der Ausgabe vom 28./29.09.2013)

Frei und voller Lebensfreude

Die Theatergruppe der Lebenshilfe-Werkstätten spielte in der Theaterwerkstatt

Von Daniela Biehl

Theater ist mehr als nur ein Spiel auf der Bühne. Es ermöglicht, in andere Rollen zu schlüpfen, und schafft einen Ort der Begegnung. So auch am Donnerstag, als die Theatergruppe der Lebenshilfe-Werkstätten ihr selbst entwickeltes Stück in der Theaterwerkstatt Heidelberg präsentierte.

Viele Menschen mit geistiger und mehrfacher Behinderung haben in den Lebenshilfe-Werkstätten einen Arbeitsplatz gefunden, der ihren Fähigkeiten und Bedürfnissen entspricht. Gleichzeitig wird eine Förderung der Persönlichkeit angestrebt. Deshalb trafen sich die Darsteller einmal pro Woche mit den angehenden Theaterpädagoginnen Melanie Amaya und Anca Krause, um mit ihnen ein Stück einzustudieren, das genauso besonders sein sollte wie sie selbst.

„Ich bewundere, wie sie sich alle in Geschichten vertiefen konnten“, erzählte Amaya. Um einander näher kennenzulernen, habe die Theatergruppe mit Fantasiereisen begonnen. „Immer wie-



So besonders wie die Darsteller selbst: Die Aufführung der Theatergruppe der Lebenshilfe. Foto: Hentschel

der ist dabei ein altes, unheimliches Schloss vor den Augen unserer Teilnehmer aufgetaucht.“

Um eben dieses Schloss ging es auch in der Aufführung: Ein paar Freunde trafen sich nachts, mit Lampen und dunklen Kostümen ausgestattet, die die Mitglieder der Lebenshilfe selbst hergestellt hatten, um das spukende Schloss zu erkunden. Während Helen, gespielt von Helen Girmus, noch schnell etwas Knoblauch zu sich nahm, waren die anderen schon ins Schloss eingedrungen und tra-

fen auf Dracoola (Jochen Kriechbaum). Der verwandelte die unerwünschten Gäste kurzerhand in Fledermäuse. Gespannt beobachteten die Zuschauer, wie Helen, um ihre Freunde zu retten, mit Dracoola um die Wette tanzte – zu Michael Jacksons „Thriller“. „Es ist beeindruckend. Sie sind so frei, so authentisch und voller Lebensfreude, und das überträgt sich“, sagte Stefan Bergmann, der die Theatergruppe von der Lebenshilfe aus betreute.

Wolfgang Schmidt, der Leiter der Theaterwerkstatt Heidelberg, sah sein Ziel erreicht. „Wir wollen eine Brücke bauen zwischen dem traditionellen Schauspiel und dem, was die Menschen interessiert und berührt“, betonte er. Die Zusammenarbeit zwischen der Theaterwerkstatt, die junge Theaterpädagogen ausbilde, und der Lebenshilfe bestehe schon seit vielen Jahren. „Es war nicht immer ganz einfach, aber durch die Menschen der Lebenshilfe habe ich gelernt, geduldig zu sein“, sagt Amaya. Die ganze Theatergruppe werde sie vermissen. „Es war eine schöne, intensive Zeit.“

Hiermit erkläre ich Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Sinsheim, den 31.10.2013

Ort, Datum

M. Amaya

Unterschrift