

Theaterpädagogische Akademie der Theaterwerkstatt Heidelberg
Berufsbegleitende Ausbildung zum Theaterpädagogen BuT®, Jahrgang 2018

Einsatz von Musik und Sprache in der Theaterpädagogischen Praxis

Unter besonderer Berücksichtigung der
Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren
Geistige Entwicklung (SBBZ GENT)

Fachtheoretische Abschlussarbeit im Rahmen der
Ausbildung zum Theaterpädagogen BuT ®
an der Theaterwerkstatt Heidelberg

Vorgelegt von:

Stefan Falk-Jordan, BF18-1
Bienwaldstraße 2
76187 Karlsruhe

Eingereicht am:

4. Januar 2022
an Wolfgang G. Schmidt (Ausbildungsleitung)

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	2
2 Grundlagen	4
2.1 Die Musik	4
2.1.1 Neurophysiologische Grundlagen.....	6
2.2.2 Wirkweisen von Musik auf Individuum und Gruppe	7
2.2.3 Bewegung	10
2.2.4 Empfehlungen für Musik und Bewegung	11
2.3 Die Sprache	13
2.4.1 Literarisches Verstehen nach dem Bochumer Modell.....	13
2.4.2 Die einfache Sprache	16
2.4.3 Empfehlungen für Sprache.....	18
2.3 Gruppenzusammensetzung	19
2.3.1 Ideensammlung zur Gruppendynamik.....	21
2.4 Schlussfolgerungen.....	22
2.4.1 Kombination von Musik und Sprache	22
2.4.2 Elemente der Sprache, die die Musik ersetzen können	23
3 Exemplarische Verwendung in der theaterpädagogischen Praxis.....	25
3.1 Imagination.....	25
3.1.1 Untergründe erforschen	26
3.1.2 Das Raketenspiel	27
3.2 Gefühle	28
3.2.1 Gefühle beschreiben	28
3.2.2 Gefühle darstellen	29
3.3 Geschichten	30
3.3.1 Geschichte erfinden	31
3.3.2 Geschichte inszenieren	31
3.4 Traumreise	33
4 Fazit.....	34
Literaturverzeichnis.....	36
Selbstständigkeitserklärung	37



1 Einleitung

Innerhalb der drei Jahre, in denen ich nun an einem Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum mit Schwerpunkt Geistige Entwicklung, kurz SBBZ GENT, tätig bin, habe ich drei verschiedene Gruppen begleiten dürfen. Die Gruppen waren altersgemischt mit Schülerinnen aus den Klassenstufen 4-8. Die Gruppengrößen lagen zwischen 6 und 9 Teilnehmerinnen. Vereinbartes Ziel mit der Schulleitung waren die Persönlichkeitsentwicklung und das Erzeugen von Differenzerfahrungen. Falls es möglich sein sollte, war auch der Wunsch da, dass es Werkschauen oder kleine Aufführungen zu den Schulfesten geben solle.

Was mir von Anfang an auffiel, war, dass mein erlerntes Wissen im theaterpädagogischen Bereich hier nur bedingt Anwendung finden konnte. Anfänglich gab es Tage, an denen ich von den Ergebnissen der Unterrichtseinheiten begeistert war und dann wieder komplette Tage, die, sagen wir es salopp, „voll daneben gingen“. Wenn ich in der Nachbetrachtung diese Tage gegenüberstellte, konnte ich zunächst kein Muster erkennen, das mir in der Planung der Folgeeinheiten hätte weiterhelfen können.

Neben diesen Projekten bin ich auch an Regelschulen, KiTas und in freien Gruppen tätig. Schaut man sich die Fachliteratur zu diesen Bereichen an, so findet man viele Vorschläge für Methoden und Übungen, die auch mit Variationsmöglichkeiten beschrieben sind, die den Pädagoginnen helfen, die Übungen auf ihre Gruppen zu adaptieren. Zudem gibt es ergänzende theoretische Literatur, die es Theaterpädagoginnen erleichtern, die unterschiedlichen Verhaltensweisen der Teilnehmenden in diesen Bereichen zu verstehen. Und, die einem den notwendigen Background verschaffen, auf immer neue Situation zielgerichtet reagieren zu können.

Für den Bereich SBBZ GENT, bzw. Menschen mit Beeinträchtigungen, konnte ich viel Literatur finden, die für spezielle Gruppen praktische Umsetzungen aufzeigte. Und ich hatte die Möglichkeit, praktisch orientierte Fachgespräche mit Kolleginnen zu führen, die viel Erfahrung in der Theaterpädagogik haben und auch mit Kolleginnen, die über den Beruf der Lehrerin und dem Zusatz der Theaterpädagogik dort tätig sind. Was im Gegensatz zu der beschriebenen Situation aus den Regelschulen nicht vorhanden ist, ist die theoretische Literatur. In meinen Recherchen konnte ich keine direkte Literatur finden.

Wenn ich versucht habe, die praktischen Informationen für meine Arbeit zu nutzen, stieß ich immer wieder auf Unwegsamkeit in der Umsetzung. Also war eine 1:1 Übernahme nicht möglich. Dies liegt u.a. daran, dass das Feld der Arbeit mit Menschen mit Beeinträchtigungen so vielschichtig ist wie kein anderes. Um eine bessere Umsetzung auf meine Bedürfnisse hin zu bekommen, fehlte mir häufig die Antwort auf die Frage

nach dem „Warum“. Warum wurden die Übungen und Methoden auf diese Art und Weise konzipiert? Was waren die Faktoren, die es zu berücksichtigen gab, um den Ablauf in der gewählten Art und Weise zu konzipieren?

Um das „Warum“ besser verstehen zu können, musste ich mir die theaterpädagogische Arbeit in die Faktoren zerlegen, die darauf einen Einfluss haben. Die Faktoren sind zum Beispiel das Verständnis für den entwicklungspsychologischen Prozess der Schülerinnen, die eigene professionelle Haltung, der Einsatz möglicher didaktischer Konzepte, der Einfluss medizinischer Faktoren, der Einsatz von „Hilfsmitteln“ wie Musik und der Sprache und vieles mehr.

Musik (inkl. Bewegung) und Sprache haben einen sehr direkten Einfluss auf die praktische Arbeit und bieten so einen direkten Einstieg in das Thema. Die Frage ist, ob man aus der Forschung zu den Grundlagen auf diesen Gebieten die Möglichkeit schaffen kann, Übungen und Methoden entlang dieser Erkenntnisse zu konzipieren.

In dieser Arbeit werde ich mich daher zunächst im Kapitel 2 mit den Grundlagen auseinandersetzen, die speziell für den Bereich Musik und Sprache relevante Ansätze und Ideen liefern können, die eine allgemeinere Sichtweise auf die Adaption theaterpädagogischer Übungen und Methoden für den Bereich der Arbeit mit Menschen mit Beeinträchtigungen bieten. Das Kapitel Musik wird dabei um den Bereich Bewegung ergänzt, der unmittelbar mit diesem Thema verbunden ist. Der Bereich Bewegung hat in der Art und Weise des Einsatzes von Musik und der resultierenden Abläufe einen entscheidenden Einfluss. Am Ende der Kapitel fasse ich die Punkte zusammen, die es aus meiner Sicht in der Vorbereitung und Durchführung von Unterrichtseinheiten zu bedenken gibt.

In Kapitel 3 skizziere ich vier repräsentative Übungen und beleuchte sie im Hinblick auf die Auswahl von Musik und Sprache und weiteren Kriterien, die in den Prozess der Vorbereitung einer solchen Übung einfließen. Diese Übungen sind für die Zielgruppe SBBZ GENT entwickelt. Bei der Übertragung auf die Erwachsenenwelt gilt es, wie Schultheis richtig erwähnt hat folgendes zu beachten: „Erwachsene brauchen mehr Führung und Halt, sie sollten langsam und stetig damit konfrontiert werden, dass sie Fantasie haben und dass diese auf die Bühne gehört. Kinder und Jugendliche benötigen Führung darin, ihre Fantasie zu bändigen und bühnenfähig zu machen“ (Schultheis 2019, 19).

Diese Arbeit liefert kein abschließendes Bild. Vielmehr soll sie einige aus meiner Sicht wichtige Punkte für den Einsatz von Musik und Sprache listen und darüber hinaus Impulse für eine weitere Betrachtung und Forschung an diesem Thema liefern.

Anmerkung: In meiner Arbeit verwende ich die weibliche Schreibweise und schließe damit ausdrücklich alle weiteren geschlechtlichen Formen mit ein.

2 Grundlagen

Um die Möglichkeiten des Einsatzes von Musik und Sprache in der theaterpädagogischen Arbeit verstehen zu können, möchte ich an dieser Stelle zunächst einige grundlegende Gedanken formulieren und diese im Weiteren in Relation zu den Schülerinnen in der Schulform SBBZ GENT stellen. Dabei gehe ich zunächst separat auf die einzelnen Teile Musik (inklusive Bewegung) und Sprache ein und setze diese im abschließenden Teil dieses Kapitels in Relation zueinander.

Ich werde die Grundlagen sowohl aus theoretischen Erkenntnissen ziehen, wie auch aus Beobachtungen aus meinen Tätigkeiten in diesem Bereich, bei denen ich zu allgemein gültigen Erkenntnissen gekommen bin.

Diese Grundlagen werden in den weiterführenden Kapiteln dazu dienen, die Umsetzungen/Übertragungen von theaterpädagogischen Übungen/Methoden auf die Bedürfnisse der Schülerinnen aufzuzeigen.

2.1 Die Musik

Dass der Einsatz von Musik in der theaterpädagogischen Arbeit sinnvoll ist, ist unbestritten und allgemein anerkannt. Autorinnen und Praktikerinnen unterscheiden dabei die Bereiche der Gestaltung von Proben und der Inszenierung. In beiden Fällen wird Musik eingesetzt (sehr häufig auch im Jugendtheater), aber mit unterschiedlicher Intention. Allgemein anerkannt ist auch, dass der Einsatz von Musik in allen Gebieten der Theaterpädagogik funktioniert, unabhängig von Alter, Bildung oder Beeinträchtigungen.

Hier ergibt sich schon der erste wesentliche Unterschied zwischen Regelschule und dem Bereich SBBZ GENT. Die Einbeziehung von Instrumenten in den theatralen Prozess ist sehr eingeschränkt möglich ist (ausgenommen der rhythmischen Instrumente). Dies beschreibt auch schon Sahm: „Wenige Menschen mit geistiger Behinderung können ein Instrument wie zum Beispiel ein Klavier oder Gitarre spielen. Aber Freude am rhythmischen Spiel haben sie alle (Sahm 2011, 53).“

Trotz der Tatsache, dass der musikalische Zugang nicht über das Spielen eines Instrumentes stattfinden kann, bietet die heutige Medienlandschaft ein vielfältiges Angebot. Durch die Streamingdienste, die mp3 Formate, den großen Einsatz von mobilen Endgeräten und der Nutzung von Musik in allen medialen Bereichen nimmt Musik eine noch größere Bedeutung ein, als es das noch vor 20 Jahren der Fall war. Sie ist permanent auf Knopfdruck verfügbar. Musik ist heute allgegenwärtig und die Jugendlichen identifizieren sich heute noch mehr als früher durch das Hören von Musik. Allerdings, und hier kann die Theaterpädagogik vor einem Problem stehen, kann die

Musik eine Dauerbeschäftigung sein. Eine Art Sucht, die wichtigen Aspekten der Theaterarbeit entgegenlaufen kann. Wie der Stille und den Pausen. Bei Aurich wird Baacke zitiert, der dieses Phänomen mit der „Furcht vor der akustischen Leere“ (Baacke 1997, zitiert in Aurich 2012, 10) umschreibt.

Musik ist ein Medium, das in der theaterpädagogischen Arbeit hilft, erste Hemmnisse zu überwinden oder generell den Körper und den Geist in Bewegung zu versetzen. Diederichsen wird dabei in Aurich zitiert mit den Worten: „Musik ist ein immersives Gleitmittel. Als solches gibt es den Rezipienten die Möglichkeit, psychisch und physisch im medialen Geschehen aufzugehen, zu verschwinden, sich zu versenken oder Teil des Geschehens zu werden“ (Diederichsen 1986, zitiert in Aurich 2012, 14).

Für die Theaterpädagogik ist dieses beschriebene „aufzugehen, zu verschwinden, sich zu versenken“ ein gutes Hilfsmittel, um von dem gekünstelten hin zum wahren Erleben zu kommen. Aurich sieht Musik hier als Möglichkeit zum Authentischen zu gelangen:

„In diesem Sinne wird nämlich Musik auch als Hilfe zu einem unangestregten Spiel verstanden, das gerade bei Schultheateraufführungen oft nicht zu sehen ist. Somit kann im zugespitzten Sinn, Musik als Ersatz von Schauspieltechnik gesehen werden und bei Jugendlichen das unbestimmte aber oft gewünschte Authentische erzeugen“ (Aurich 2012, 17).

Was auch in diesem Zitat von Aurich steckt, ist eine Kritik an der Verwendung der Musik, wenn sie dazu dienen soll, Schauspielerei zu ersetzen. Es gilt für die Theaterpädagogik darauf zu achten, dass das eigene Forschen und die Selbstfindung nicht durch die Musik übertönt wird. Denn Musik hat auch die Kraft der Fremdsuggestion, die scheinbar für den Zuschauer zeigt, wie sehr jemand in seiner Figur aufgeht. Aber nimmt man diese Musik weg, so offenbart sich, in wie weit der innere Antrieb wirklich vorhanden ist. Es ist manchmal eine Gratwanderung zwischen Theaterpädagoge und animateur in dem Sinne, dass man nicht dauerhaft Musik auflegen sollte, um die Gruppe in Schwung zu halten.

Wenn wir über diese „Macht“ der Musik reflektieren, gilt es zunächst die neurophysiologischen Grundlagen dafür zu analysieren. Diese klären auf, warum Musik immer funktioniert und warum Bewegung und Musik so eng miteinander verwoben sind. Da Bewegung und Musik untrennbar sind wird in einem weiteren Kapitel der Faktor Bewegung im Bereich SBBZ GENT näher beleuchtet. Um für die Übungen eine geeignete Auswahl der Musik treffen zu können, gehe ich abschließend auf die Bausteine der Musik ein.

2.1.1 Neurophysiologische Grundlagen

Die Neurowissenschaften stehen meist noch am Anfang des Verständnisses für die Funktionsweisen unseres Gehirns. Aber sie liefern schon sehr gute Anhaltspunkte, die uns helfen, im Ansatz zu verstehen, warum und wie gewisse Vorgänge in unserem komplexen Gehirn stattfinden.

In Bezug auf die Wahrnehmung und Verarbeitung der Musik ergeben sich hier sehr interessante Vorgänge, die für die Musik ein Alleinstellungsmerkmal in Bezug auf unsere Sinne hat. Diese erklären auch, warum Musik in allen Lebenslagen ein zentrales Thema darstellt und wie wir Musik wahrnehmen.

Die Anregung zur Bewegung beim Hören von Musik lässt sich dadurch erklären, dass im zentralen Nervensystem auditive und motorische Bahnen miteinander verschaltet sind (vergl. Krepcik 2012, 19). Diese Verschaltung bedingt eine unmittelbare motorische Reflexbewegung. Im Gegensatz zu anderen Fähigkeiten des Menschen, die auf den Funktionen bestimmter Zentren im Hirn zurück zu führen sind, konnte man bislang kein Rhythmus- oder Musikzentrum finden. Vielmehr ist die Verarbeitung von Musik im Hirn verteilt. Dies erklärt auch, wieso bei erlittenen Läsionen Funktionen wie Sprache komplett ausfallen können, aber die Rezeption von Musik / Lauten erhalten bleibt. Darüber hinaus ist das Gehirn in der Lage, die verlorenen gegangenen Bereiche in anderem Hirnarealen wieder aufzubauen (vergl. Krepcik 2012, 27 und 30). Letztlich lässt sich das auf die historische Notwendigkeit zurückführen, dass wir früher den Gehörsinn als zentralen Sinn benötigt haben, der uns vor Gefahren gewarnt hat. Und damit war das Gehör das zentrale Überlebenselement für den Menschen.

Rein theoretisch könnte Musik auch als aufgelöste Folge von Klängen in unserem Großhirn ankommen, die dort analysiert werden. Dass das nicht passiert erklärt, sich daraus, dass die Information aus dem Ohr zunächst Bereiche für Bewegung und Empfindung durchläuft, bevor sie im Zentrum des Bewusstseins, dem Großhirn ankommt. Arnheim schließt in Krepcik daraus, dass somit die pure Schallinformation bereits mit Bewegungs- und Gefühlseindrücken aufgeladen ist, bevor wir sie im Bewusstsein analysieren. (vergl. Arnheim 2004, zitiert in Krepcik 2012, 74-75).

Was das Gehör gegenüber anderen Sinnesorganen wie Sehen und Riechen einzigartig macht ist, dass es ihnen gegenüber mit einer 100-1000-fachen Geschwindigkeit in der Verarbeitung der Signale arbeitet. Bei der Lokalisation des Schalls (also der Richtung, aus der er kommt) sprechen wir hier von Mikrosekunden, in denen diese Aufgabe im Hirn prozessiert wird (vergl. Krepcik 2012, 26). Somit sind wir in der Lage, schnellere Impulsfolgen mit unserem Gehör wahrzunehmen. Zum Vergleich: Mit unserem Auge können wir keine Unterscheidung von Einzelbildern mehr vornehmen, wenn wir mehr als

ca. 30 Bilder pro Sekunde sehen. Das Gehör kann Einzelimpuls im Bereich bis 500 Impuls pro Sekunde erkennen.

Nun ist das einfache Erkennen von Impulsen noch nicht gleichzusetzen mit dem Begriff der Musik. Die Basis von Musik ist der Rhythmus, der im Kapitel 2.2.2 detaillierter beschrieben wird. Damit unser Gehirn aus Impulsfolgen einen Rhythmus erkennt, bedarf es einiger Bedingungen, die erfüllt sein müssen und die Krepcik so beschreibt. „Hier kommt der regelmäßigen Wiederholung von Klanggestalten große Bedeutung zu, denn die Vorhersehbarkeit, also die Erfüllung von Erwartung bzw. die Möglichkeit der Antizipation wird als grundlegende Bedingung für die Wahrnehmung einer rhythmischen Pulsation gesehen“ (Krepcik 2012, 31).

Teil des Rhythmus ist das Metrum. Also die grundlegende Geschwindigkeit der durchlaufenden Impulse. In Krepcik werden Untersuchungen von Fraise zitiert, die ergeben haben, dass wenn man Personen bittet, einen ihnen angenehme Schlagfolge mit den Fingern zu tippen, ein Mittelwert von 100bpm (bpm = beats per minute) herauskommt. Die Bandbreite lag dabei zwischen 70bpm und 155bpm (vergl. Fraise 1982, zitiert in Krepcik 2012, 68). Das ist sozusagen ein innerer Rhythmus, der uns in Resonanz bringen kann, wenn zum Beispiel die Musik, die gehört wird, auf der gleichen Frequenz läuft. Man könnte diese individuelle Geschwindigkeit als neutrales Metrum jedes Menschen interpretieren. Dazu weiter unten mehr.

Nebst der auditiven Aufnahme von Musik kommt auch der Rezeption über die Haut und der Organe ein Anteil zu. Allerdings ist dieser Anteil bei hörenden Menschen gering. Erwähnt werden sollte jedoch, dass speziell bei bassigen Passagen und großen Lautstärken körperliche Reaktionen wie Herzrhythmusveränderungen auftreten können, die ungewünscht sind.

2.2.2 Wirkweisen von Musik auf Individuum und Gruppe

Hier muss vorausgeschickt werden, dass die Rezeption von Musik sehr individuell ist. Jede Person rezipiert Musik in einer anderen Art und Weise. Die ausgelösten Bewegungsimpulse oder Bilder sind dabei sehr unterschiedlich. Dennoch gibt es einige grundlegende Wirkweisen, die, grob betrachtet, bei jedem Menschen gleich sind. Und auf diese Betrachtungsweise kommt es hier an.

Zunächst müssen wir Musik zerlegen, um ihre Wirkweise und ihre Komplexität zu verstehen. Die wichtigsten Bausteine sind der Rhythmus, die Melodie und die Harmonie. Der Rhythmus wird noch einmal unterteilt in das Metrum, Rhythmus und Takt.

Das Metrum ist, was viele umgangssprachlich als den Rhythmus bezeichnen. Beides muss unterschieden werden. „Das Metrum ist die Basis bzw. der Puls oder der Beat der Musik“ (Fiedler 2007, 26). Es läuft immer durch, auch wenn man gerade nichts hört.

Innerhalb eines Stückes kann es beschleunigt oder verlangsamt werden. Bei der Auswahl von Musik ist u.a. auf diese Veränderungen zu achten, da veränderliche Metren sehr viel an Konzentration erfordern. Der Schwerpunkt der Aufmerksamkeit verschiebt sich dann in Richtung der Musik und weg von der begleitenden Aufgabe. Der Flow, in dem man sich vielleicht gerade befindet, kann unterbrochen werden.

Der Rhythmus orientiert sich an dem Metrum. Er ist ein Wechsel von unterschiedlichen Impulsfolgen. Diese können ständig variieren. Oder sie wiederholen sich. Ein Muster entsteht - das rhythmische Motiv. Interessanter Weise setzt die Bewegung, wie das Wippen des Fußes das Metrum um, während der analytische Verstand der Wahrnehmung des Rhythmus mehr Gewichtung schenkt. Setzt der Rhythmus viele verschiedene Motive ein oder wechseln diese häufig, kann sich auch dadurch die Aufmerksamkeit hin zur Musik und weg von der begleitenden Aufgabe verschieben.

Der Takt entwickelt sich aus einer Betonungswiederholung. Er setzt durch seine Festlegung auf die Anzahl der Metrumschläge eine Struktur. Eine Struktur, die sich auch in der Bewegung wiederfindet. Die Takte werden basierend auf der Anzahl der Metrumschläge als 2er, 3er, etc. Takte bezeichnet. Diese Anzahl legt die Betonung fest. Generell gilt, dass die „1“ betont wird und als Synchronisation dient. Und je nach Taktart gibt es weitere verminderte Betonungen. So sieht ein 4er Takt zum Beispiel so aus: 1 - 2 - 3 - 4. Die Synchronisierung läuft auf der „1“. Aber auch die „3“ hat eine höhere Betonung gegenüber der „2“ oder der „4“. In wie weit dann aus diesen Takten ein 3/4 oder ein 3/8 Takt wird hängt am Metrum. Wichtig für die Theaterpädagogik ist hier, dass man bei der Auswahl der Musik sehr stark auf das Metrum und die Taktart achten sollte, da sie die resultierende Bewegungsart stark beeinflusst. Je höher die Taktart geht, also in Richtung 5er, 7er, ..., um so komplizierter wird das Hörerlebnis und um so mehr Aufmerksamkeit nimmt die Erfassung der Musik in Anspruch. Im mitteleuropäischen Raum ist der 4er Takt vorwiegend verwendet. Der 3er Takt ist die zweithäufigste Taktform.

Der Rhythmus spielt unter anderen eine so zentrale Rolle, da wir selbst von vielen inneren und äußeren Rhythmen umgeben sind, wie Atmung, Herzschlag, Kreislauf, Gehbewegung, hormonellem Rhythmus, Tag & Nacht, Jahr etc. Besondere Beachtung ist, wie schon erwähnt, darauf zu legen, dass Musik physiologische Veränderungen hervorrufen kann, wie die Veränderung der Herzfrequenz.

Melodie und Harmonie erklärt Fiedler so:

„Die Melodie ist eine Folge von Tönen, Klängen oder Geräuschen im zeitlichen Nacheinander. Als eine Art horizontale Perlenkette kann sie aber auch aus einer Mixtur dieser bestehen.

Die Harmonie entsteht, wenn eine gleichzeitige vertikale Überlagerung von Tönen, Geräuschen oder Klängen stattfindet. Dabei ist eine Harmonie nicht zwingend ein „harmonischer“ Klang, eine Harmonie kann genauso gut disharmonisch bzw. atonal sein“ (Fiedler 2007, 25-26).

Der Gesang gehört zum Bereich der Melodie. Im Gesang wird zwischen den gesungenen Tönen und dem Text unterschieden. Die Töne tragen direkt zum Gesamterlebnis der Musik bei. Der Text ist sekundär und nur durch zusätzlich Denkprozesse analysierbar. Soll der Text Teil der Übung sein, dann erhöht sich hier erheblich der Grad der Aufmerksamkeit auf die Musik. Textinterpretation und daraus resultierende Effekte auf die Theaterarbeit gehen in den Bereich der literarischen primär kognitiven Bildung hinein (siehe Kapitel 2.3.1). Dieser Bereich ist im SBBZ GENT Bereich oft schwach ausgeprägt. Wenn also der Liedtext mit in den Prozess einbezogen werden soll, dann muss er direkt zugänglich sein, ohne der Notwendigkeit der Interpretation.

Die Bewegung an sich wird im Wesentlichen den Parametern Rhythmus und der Lautstärke zugeordnet (vergl. Krepcik 2012, 19). Vergleicht man die Rezeption von Musik mit dem literarischen Verstehen nach dem Bochumer Modell (siehe Kapitel 2.3.1), so ist der Rhythmus im Bereich primär affektiv angesiedelt und die Verbindung mit Melodie und Harmonie gehen in den primär kognitiven Bereich über.

Musik kann entspannend oder aktivierend sein. In der Fachliteratur ist diesbezüglich oft die Rede von trophotroper (entspannender) oder ergotroper (aktivierender) Musik die Rede. Dies hängt sehr stark mit dem Metrum zusammen. Wie oben beschrieben sind 100bpm unser mittleres Metrum. Liegen wir weit darunter, geht es in die trophotropen Bereich über. Gehen wir weit darüber, kommen wir in den ergotropen Bereich.

Verwendet man in den Übungen ein neues Lied, so wird man feststellen, dass die Konzentration auf das Lied zunächst hoch ist. Wenn das Lied immer wieder verwendet wird, tritt die Wahrnehmung in den Hintergrund und die Musik läuft nebenher. Verwendet man das Lied zu häufig, läuft man Gefahr, dass es sich abnutzt und die Musik dadurch ihre Wirkung verliert. Aus der elementaren Musizierpraxis ist dieser Effekt gut bekannt. „Abhilfe“ schafft hier eine Variation der Lieder. Das ist sehr gut möglich, wenn man die Lieder live spielt, zusätzliche Pause setzt, andere Musikinstrumente nimmt o.ä. Verwendet man Musik aus der Konserve, dann müssen andere Variationen herangezogen werden. Wie zum Beispiel das Ändern der Bass- oder Höhendominanz oder die Veränderung der Geschwindigkeit oder der Tonhöhe (kann mit modernen mp3 Playern gemacht werden).

Als letzte Komponenten kommen noch die „Gewürze der Musik“ hinzu (vergl. Fiedler 2007, 30ff). Die Dynamik, die wir auch als Lautstärke bezeichnen können (z.B. piano,

mezzoforte, forte) zusammen mit ihren Veränderungen (crescendo oder decrescendo), sowie die Artikulation, die die Verbindung der Klänge der Musik beschreibt (z.B. legato, staccato). Diese „Gewürze“ beeinflussen unser Hörerlebnis ebenso wie die Bausteine der Musik. Auch hier gilt, je komplexer diese Gewürze eingesetzt werden, um so mehr beschäftigt sich unser Gehirn damit. Größtes Augenmerk ist hier auf die Lautstärke zu lenken. Wenn man eine Gruppe in ein ruhiges Arbeiten bringen will, kann man zum Beispiel mit mittlerer Lautstärke anfangen und sie immer leiser werden lassen. Dies führt in Richtung Ruhe und Konzentration auf die Musik. Gleichzeitig findet eine Fokussierung auf die Übungsinhalte statt.

2.2.3 Bewegung

Das Thema Bewegung ist, wie oben beschrieben u.a. sehr stark mit dem musikalischen Bereich verknüpft. Feudel hat dies so beschrieben:

„Die dem Zuschauer oft unbegreifliche Einheit von Musik und Bewegung bei improvisierten Aufgaben lässt sich nur durch die geheimnisvolle Verwandtschaft und Ebenbürtigkeit der beiden Gegenspieler Musik und Körper erklären. Sie können jederzeit ihre Rollen tauschen; so wie einmal der Körper sich nach dem Diktat der Musik bewegt, so ist ein andermal erst die Bewegung da, und eine ihr entsprechende Musik wird dazu erfunden. Die schöpferische Tätigkeit, die in der Umwandlung des Stofflichen liegt äußert sich hier nach zwei Seiten: aus der hörbaren wird die sichtbare Bewegung und umgekehrt“ (Feudel 1990, zitiert in Hoffmann 2006, 402).

Zudem benötigen wir in der Theaterpädagogik die Bewegung, um ins Spiel zu gelangen, oder zum Beispiel an Gefühle heran zu kommen, oder letztendlich Szenen spielen zu können. Welche Bewegungen möglich sind hängt zum einen vom Alter und der Affinität der Einzelnen zu Bewegung oder vielleicht auch der Aversion gegenüber Bewegung ab. Dies kann im Vorfeld durch gezielte Übungen „abgefragt“ werden, so dass man sich am Ende ein Bild davon machen kann, welche Einschränkungen es in der Gruppe gibt. Allerdings sind das immer Momentaufnahmen. Auch das muss man sich klar machen, wenn die Projekte über einen längeren Zeitraum (> einem halben Jahr) laufen. Es wird körperliche und geistige Veränderungen geben, die wir in der Theaterpädagogik unterstützen können. Hoffmann hat diesem Umstand in seiner Arbeit Rechnung getragen und beschreibt einen Teil der Aufgabe der Theaterpädagogik damit:

„Das Training des kindlichen Körpers, dessen Proportionen sich in unterschiedlichen Wachstumsschüben verändern, muss diesem Umstand Rechnung tragen. Es wird hierbei vorrangig um den Zusammenhang von Bewegung und Denken und um die Entwicklung des Körpergefühls gehen, und zwar in spielerischer Form“ (Hoffmann 2006, 401).

Aus meinen drei Jahren im SBBZ Bereich kann ich konstatieren, dass innerhalb der Gruppen bzgl. Bewegung riesige Unterschiede festgestellt werden können. Viel größer, als es in den Regelschulen der Fall ist. Eine häufige Einschränkung ist die untere Ebene, der Boden. Durch motorische Beeinträchtigungen fällt es den Schülerinnen zum Teil schwer, kontrolliert aus dem Stand auf den Boden zu kommen und auch das Bewegen am Boden oder das Aufstehen ist erschwert.

Wenn es um das Thema Geschwindigkeit geht, so sind bei einem Raumlaf mit 5 Geschwindigkeitsstufen vor allem die höheren Stufen in der individuellen Geschwindigkeit sehr unterschiedlich ausgeprägt. Das hat zunächst nichts Nachteiliges, man sollte es aber im Hinterkopf behalten. Besonders dann, wenn man Synchronizität haben möchte. Dann müssen die Geschwindigkeiten meist relativ beschrieben oder anhand einer Teilnehmerin exemplarisch für alle anderen gezeigt werden. Diese Umschreibungen helfen, um ein gemeinsames Verständnis für Geschwindigkeit zu erzeugen.

Ein weiteres Phänomen ist, dass Stehkreise nicht geeignet sind, wenn etwas beschrieben/erarbeitet werden soll, das längere Zeit in Anspruch nimmt. Die Schülerinnen schweifen mit ihrem Fokus ab und fangen an sich aus dem Kreis heraus zu bewegen und andere Dinge zu tun. Daher ist der Stuhlkreis für Aufgaben und Übungen, die längere Zeit in Anspruch nehmen empfehlenswert. Das Sitzen auf dem Stuhl hat aus der Erfahrung des Schulalltags heraus die Bedeutung, dass in dem Moment der Fokus auf einen Lerninhalt stattfinden soll. Das kann für die theaterpädagogische Arbeit genutzt werden. Sonst läuft man Gefahr, dass Übungen zerfleddern, da man sehr viele Unterbrechungen hat, um die Schülerinnen am Mittag zu behalten.

2.2.4 Empfehlungen für Musik und Bewegung

In diesem Kapitel werden die Bereiche Musik und Bewegung separat behandelt. Im Kapitel 2.5 werden die Bereiche Musik (inkl. Bewegung) und Sprache verknüpft.

Zunächst bietet Musik eine Überwindungsstrategie für Hemmungen. Musik versetzt schnell ins Tun und in Bewegung. Viel schneller als eine nur sprachlich angeleitete Übung/Methode es vermag. Orientiert man sich an den Musikstilen, die in der Gruppe beliebt sind, dann schafft man über dies hinaus ein sicheres Terrain für die Schülerinnen. In einem der Interviews von Aurich wurde es folgendermaßen beschrieben:

„Ich kann mir gut vorstellen, dass in dem Moment, wo Jugendlichen der Musik folgen, der Gedanke an „kunstvolles Spiel“ verloren geht und eben ein ungezwungenes Spiel entstehen kann“ (Aurich 2012, 36).

Musik kann potenzierende Wirkung haben. Also nicht nur Dinge lösen, sondern auch auf andere Ebenen heben. Folgende Punkte dienen als Zusammenfassung aus den bisherigen Erkenntnissen und können als Anregungen bei der Verwendung von Musik verstanden werden:

- Musikalische Wahrnehmung und Umsetzung in Bewegung funktioniert immer.
- Musik löst in unserem Gehirn zuerst Bewegung und Emotion aus und wird dann analysiert.
- Metren im Bereich um 100bpm sind Wohlfühl-/Neutralmetren. Unter ca. 70-80bpm sind wir bei trophotroper und über 140-150bpm bei ergotroper Musik. Ab 120bpm beginnt i.d.R. der anregende Bereich.
- Die Parameter Rhythmus und Lautstärke sind primäre Auslöser der Bewegung.
- Die Parameter Melodie und Harmonie, zusammen mit Rhythmus und Lautstärke ergeben das emotionale Empfinden. Der Text des Liedes ist sekundär.
- Sehr komplexe Musikstücke (wechselnde Tempi, Mol/Dur-Wechsel, unterschiedliche Grundrhythmen, ...) fordern viele geistige Ressourcen, die u.U. weitere notwendige Gedankengänge erschweren.
- Gemäß der Sozialisation der Schülerinnen kennen sie unterschiedliche Grundtakte.

Im mitteleuropäischen Raum ist der 4er Takt am häufigsten benutzt. Damit hat man eine Hauptbetonung auf 1 und eine Nebenbetonung auf 3.

- Häufige Wiederholung der gleichen Musik macht zunehmend sicher und bietet den Vorteil, dass sie mitläuft und geistige Ressourcen für weitere Aufgaben genutzt werden können.
- Nutzung der in der Gruppe bevorzugten Stilrichtungen stellen Vertrautheit dar und dienen dem schnelleren Zugang in die Übung.
- Vor dem Einsatz von extremer Musik sollte Rücksprache gehalten werden bzgl. der Krankheitsbilder der Schülerinnen. Musik kann zum Beispiel Auslöser von epileptischen Anfällen sein (ähnlich wie Lichtreflexe).
- Musik koppelt und verbindet Gruppen. Gemeinsames Spiel wird eher unterstützt, als das individuelle Spiel.

Nicht selten ist zu sehen, dass Schülerinnen Bewegungen in Kombination mit Musik ausführen, die sie ohne die Musik nicht gemacht hätten. Wenn diese einmal da sind, dann kann man auch ohne die Musik daran anknüpfen und so eine fördernde Wirkung über die Musik hinaus erzielen.

Für den Bereich Bewegung, der u.a. stark mit dem Bereich des musikalischen Ausdrucks verbunden ist lassen sich hier folgende Punkte festhalten:

- Bei Übungen mit langer Konzentrationsphase und ohne Bewegungsanteil können diese im Sitzen gemacht werden. Ob am Boden oder auf Stühlen kann von den Bewegungsfreiheiten der Gruppe abhängig gemacht werden.
- Es gibt sehr große Geschwindigkeits-Unterschiede zwischen den Schülerinnen speziell in den schnellen Bewegungen.
- Arbeiten am Boden (bzw. untere Ebene) kann sehr erschwert sein oder je nach Übung auch unmöglich.
- Die körperlichen Bewegungsfreiheiten der einzelnen Schülerinnen können sehr unterschiedlich sein. Das wäre ein Punkt, der in den Übungen entsprechend berücksichtigt werden kann.
- Teilweise sind Bewegungen im Zusammenhang mit Musik möglich, die ohne sie nicht gemacht werden.

2.3 Die Sprache

Ein weiteres zentrales Thema in der theaterpädagogischen Arbeit ist die Sprache. Nicht nur in Bezug auf die Ausdrucksweisen der Schülerinnen in Übungen und auf der Bühne, sondern auch in Bezug auf das Rezipieren von Gesagtem und dem Verständnis für Literatur. Das literarische Verstehen benötigt die Theaterpädagogik für die Arbeit mit Geschichten, Erzählungen, Theaterstücken und auch bei einzelnen Szenen.

Um die Möglichkeiten und auch Notwendigkeiten im Umgang mit der Sprache im Bereich SBBZ GENT zu untersuchen, wird zunächst auf das Bochumer Modell eingegangen, welches das literarische Verstehen in Bezug auf den Unterricht an Schulen untersucht hat und das sehr gut auf die theaterpädagogische Arbeit übertragbar ist. Im Anschluss daran wird die einfache Sprache und zum Teil auch die unterstützten Kommunikation beleuchtet, die den Zugang zu Sprache und Literatur in dem SBBZ GENT Bereich positiv beeinflussen können.

2.4.1 Literarisches Verstehen nach dem Bochumer Modell

In der Zuordnung der einzelnen Felder aus dem Modell werden die Grenzen sichtbar, die zwischen regulären Schulen und SBBZs bestehen, im Sinne der „Möglichkeiten“ des Arbeitens im Meta-Bereich.

In dem Bild unten sind die einzelnen Schichten des literarischen Verstehens aus dem Bochumer Modell dargestellt. In dieser Arbeit soll im Wesentlichen auf die literarische Bildung eingegangen werden, die den inneren Sektor des Modells darstellt.

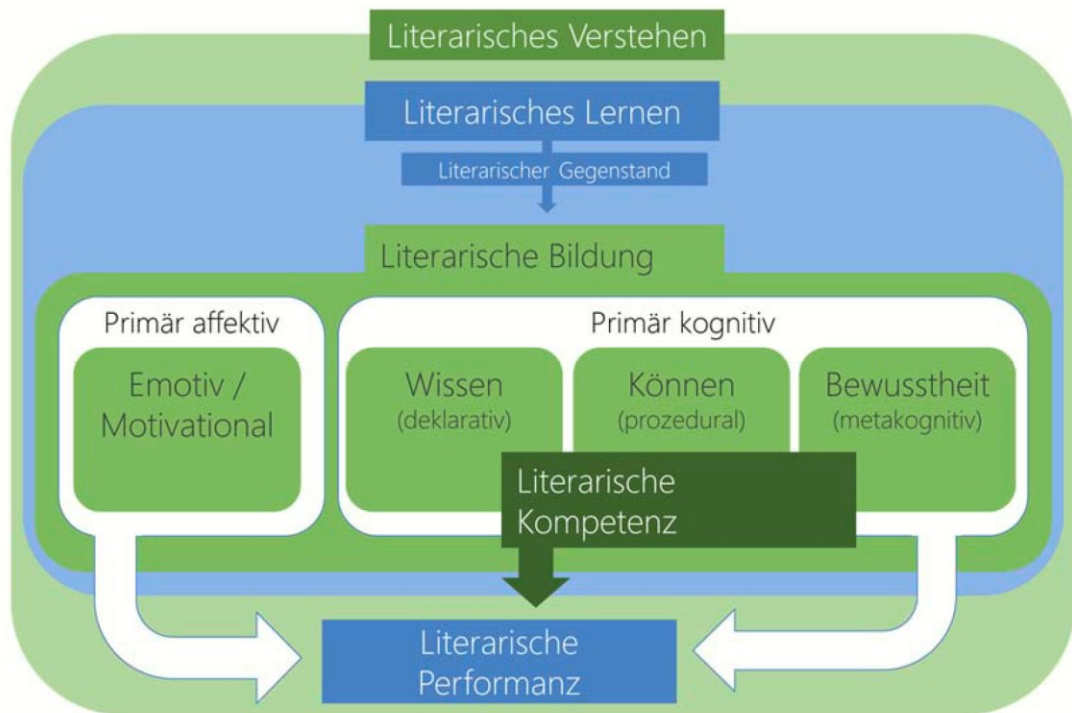


Bild: Literarische Verstehen nach dem Bochumer Modell (Boelmann 2013, 1)

Im Kern unterscheidet das Modell den primär affektiven und den primär kognitiven Bereich. Dieser Kern ist der, für die Arbeit mit Schülerinnen, interessante Bereich aus diesem Modell. Grob gesagt befindet man sich ganz links auf der basalen Ebene und wandert Stück für Stück nach rechts gehend in den Metabereich.

Der primär kognitive Bereich geht davon aus, dass Schülerinnen Literatur kennen. Das heißt, dass sie entweder selbst gelesen oder auf andere Art und Weise Literatur nahegebracht bekommen haben, wie durch das Vorlesen. Literatur ist dabei nicht auf den klassischen Begriff der verschriftlichen Literatur reduziert. Dazu gehören im weitesten Sinne auch Erzählungen, die über Computerspiele vermittelt werden. Generell empfiehlt es sich bei der Arbeit im SBBZ GENT Bereich einen Überblick zu verschaffen, welche Literatur in der Gruppe bekannt ist. Ähnlich wie bei der Musik bietet das Anknüpfen an die bekannte Literatur ein Arbeiten auf einem sicheren Terrain für die Schülerinnen.

Es ist empfehlenswert, dass man am Anfang eines Projektes eine Geschichte heranzieht, die vielen Schülerinnen bekannt ist. Diese sollte nicht zu lang sein. Bestenfalls gibt es sie aufgearbeitet in einfacher Sprache (siehe Kapitel 2.4.2). Diese Geschichte liest man gemeinsam (oder sieht sie als Film) mit den Schülerinnen und beginnt zunächst mit inhaltlichen Fragen (primär affektiv) und geht dann immer weiter in den Metabereich (primär kognitiv) hinein. Über das Erforschen von Gefühlen der Figuren, deren Beziehungen, bis hin zur Übertragung auf die eigene Umgebung. Eine

gute Methode, um hier in die Diskussion zu kommen, ist die Verwendung von Bildern oder das Bauen von Standbildern.

Gemäß dem Output aus dieser Übung kann man die Fähigkeiten Einzelner und der Gruppe besser einschätzen, in wie weit sie zu Übertragungsleistungen in der Lage sind. Häufig wird man im Bereich SBBZ GENT feststellen, dass viel auf den Basalen Bereich, also primär affektiv und im primär kognitiven Bereich bis deklarativ oder prozedural begrenzt ist. Damit entfallen einige sprachliche Möglichkeiten, wie auch ironische Ansprachen.

Dies ist wichtig, um in den kommenden Übungen keine Situation der Überforderung oder des Missverständnisses zu erzeugen. Was natürlich nicht heißt, dass man nicht immer wieder versucht die Grenzen gezielt zu erweitern. Wenn man sich das als Ziel setzt, muss in den Übungen der Fokus auf dem sprachlichen Aspekt und nicht auf Sprache oder Bewegung gelegt werden.

Gemäß dieser Betrachtungsweise findet sich auch bei Behr folgender Absatz, als es um die Diskussion geht, ab welcher Altersstufe mit einer Gruppe Schülerinnen eine Adaption des Kaukasischen Kreidekreises diskutiert werden kann:

„Kindertheaterpädagogen müssen sich fragen, welcher Abstraktionsgrad der Inhalte von Kindern welcher Altersstufe produktiv verarbeitet werden kann. Im Sinne von Piagets Theorie der kindlichen Intelligenzentwicklung kann eine solche Frage nur von Kindern bzw. Jugendlichen diskutiert werden, die die ‚Stufe des formalen Denkens‘ erreicht haben, d.h. ca. ab dem elften und zwölften Lebensjahr“ (Behr 1985, 132).

Diese Aussage bezieht sich auf Regelschulkinder und soll exemplarisch dafür stehen, wie wichtig es ist, ausgewählte Literatur auf das Verstehen seitens der Schülerinnen hin zu untersuchen, bevor man diese Literatur für unterschiedliche Zwecke der theaterpädagogischen Arbeit einsetzt.

Will man hier weiter vertiefen, so ist Piaget eine gute Ausgangsposition, um sich theoretisch in die Entwicklungsstufen einzuarbeiten. Eine weitere Quelle wäre das Buch von Gabriele Haug-Schnabel und Joachim Bense „Grundlagen der Entwicklungspsychologie“ - Die ersten 10 Jahre. Damit hat man über die Entwicklungspsychologie einen Zugang zu den Verständnisswelten der Schülerinnen gewonnen. Im Fall der Schulform SSBZ GENT darf man allerdings diese Entwicklungsschritte nicht 1:1 übernehmen. Es kann sein, dass man sich durch die Beeinträchtigungen der Schülerinnen auf verschiedenen Ebenen wie zum Beispiel Sprache oder Bewegung auf unterschiedlichen Niveaus bewegt. Was die Sache zusätzlich verkompliziert.

2.4.2 Die einfache Sprache

Wenn es eine einfache Sprache gibt, dann gibt es wohl auch eine komplizierte Sprache. Und diese kann je nach Gruppe zu kompliziert sein. Für Theaterpädagoginnen, die in vielen verschiedenen Bereichen tätig sind und auch in aufeinanderfolgenden Projekten sehr unterschiedliche Teilnehmerinnen haben, ist es immens wichtig, sich immer wieder klar zu machen, welchen Grad an Komplexität man in der Sprache verwenden kann. Das hat prinzipiell nichts mit der speziellen Schulform SBBZ GENT zu tun, das ist eine allgemeine Situation, der man in seiner Arbeit Rechnung tragen muss. Wichtig für unsere Arbeit ist, dass wir immer aufmerksam sind, um in den Gesichtern unserer Teilnehmerinnen abzulesen, ob wir mit unseren Texten oder unserer Sprache eine Überforderung erzeugen. Dies führt schnell zum Abschalten der Teilnehmenden und auch zu einer großen Frustration.

Einfache Sprache ist nützlich für viele Bereiche, so auch für die Schulform SBBZ GENT. Daneben ist die einfache Sprache auch für Analphabeten, Menschen mit Deutsch als Zweitsprache, Lese- und Rechtschreibschwächen und Lesestörung geeignet. Und sie kann betagten Menschen zugutekommen.

Die einfache Sprache findet auch im Bochumer Modell seine Erwähnung: „Ein anschauliches Beispiel hierfür sind Texte in einfacher Sprache, deren Anforderungsstruktur auf allen Ebenen heruntergesetzt wurde, und es Schülerinnen und Schülern mit einem entsprechenden Förderbedarf ermöglichen, ihre literarischen Kompetenzen anzubringen, was bei dem, der Vereinfachung zu Grunde liegenden, Originaltext nicht möglich gewesen wäre“ (Boelmann 2013, 3).

Boelmann bezieht sich im Wesentlichen auf die verschriftliche Literatur. In dem Bereich SBBZ GENT sollte man darüber nachdenken, auch Hörbücher, Bilderbücher oder Filme in das Spektrum der Darreichungsformen für Literatur einzubeziehen. Damit schafft man eine breitere Basis für das literarische Verstehen.

Wie oben bereits erwähnt, lassen sich heute einige Geschichten bereits in einfacher Sprache finden. Neben der Literatur geht es auch um den eigenen Sprachgebrauch, der an die Teilnehmenden angepasst werden kann. Um die Anpassung der eigenen Sprache oder der Literatur an die einfache Sprache vornehmen zu können, gibt es ein paar typische Merkmale, die die einfache Sprache charakterisieren:

- Kurze Wörter: Lange Wörter vermeiden; zusammengesetzte Wörter möglichst auflösen oder Bindestriche (soweit üblich) setzen.
- Verständliche Wörter: Grundwortschatz (möglichst an Klientinnen angepasst); möglichst keine Abkürzungen, keine Fachbegriffe oder Fremdwörter (wenn nötig, erklären).

- Einfache Wortformen: starke Verben (statt Substantiv + schwaches Verb); möglichst Aktiv statt Passiv; selten Konjunktiv.
- Kurze Sätze mit einfacher Struktur: Etwa bis 15 Wörter pro Satz (selten bis 20 Wörter); möglichst Subjekt – Prädikat – Objekt; höchstens ein Nebensatz; kein Schachtelsatz.
- Übersichtlicher Text: Logisch aufgebaut; in kleine Absätze untergliedert; mit Zwischenüberschriften und Hervorhebungen.
- Gut lesbare Schrift: Serifenlose Buchstaben, Schrift größer als üblich (14 Punkt), große Zeilenabstände (mindestens 1,5-fach).
- Deutliche Bilder: Fotos und Zeichnungen, die zum Text passen. Bilder, die das Wesentliche hervorheben.

Diese Liste und weitere Informationen zur einfachen Sprache kann man unter www.portaleinfach.org finden.

Dem Merkmal „Verständliche Wörter“ kommt in dieser Listung die meiste Bedeutung für die theaterpädagogische Arbeit zu. Als Beispiel seien hier die Gefühle erwähnt. Hier gibt es unzählige Nuancen, mit denen wir diese beschreiben können. Und die wir auch in unserem Alltag dafür benutzen, um diese Abstufungen der Gesprächspartnerin klar zu machen. Starten kann man zunächst mit den Grundbegriffen der Gefühle. Unten stehend eine Listen für primäre Gefühle:

- Angst
- Ekel
- Freude
- Liebe
- Neugier
- Stolz
- Trauer
- Wut
- Überraschung
- Verachtung

Obwohl diese Begriffe die primären Gefühle beschreiben, gibt es zum Teil bei den Begriffen Stolz und Verachtung bereits Erklärungsbedarf. Erklärungsbedarf in dem Sinne, dass diese Begriffe selten mit eigenen Erfahrungen belegt sind oder das Wort bekannt ist.

Solche Listen lassen sich auch für viele andere Bereiche anfertigen, wie zum Beispiel die der Fortbewegung. Wichtig ist, dass man sprachlich immer versucht, Begriffe zunächst zu klären, bevor man sie in den Übungen verwenden will.

Ein weiterer Aspekt in der Arbeit mit Schülerinnen aus dem SSBZ GENT Bereich ist die Form des Dialogs mit den Schülerinnen. Wenn man Schülerinnen mit schwer verständlicher, begrenzter oder fehlender Lautsprache mit in der Gruppe hat, dann arbeiten diese nicht selten mit unterstützter Kommunikation (z.B. Talkern). Ist das der Fall, dann wäre es von Vorteil, diese Hilfsmittel mit einzubeziehen. Unterstützte Kommunikation, und das ist wichtig für die Vorbereitung von Unterrichtseinheiten, nimmt einiges an Zeit in Anspruch. Um sich in den Bereich einzuarbeiten, kann man sich zunächst mit dem METACOM System vertraut machen (metacom-symbole.de). Diese Symbole können auch eingesetzt werden, wenn es darum geht Geschichten gemeinsam zu erfinden, da die Symbole bei den nicht-sprachlichen Kindern vertraut sind und deren Bedeutung für die sprachlichen Kinder per Talker gesprochen werden kann, so dass alle den gleichen Begriff im Sinn haben.

Mit Hilfe dieser Talker können ganze Texte vorprogrammiert werden, die die Schülerinnen an entsprechender Stelle in einer Inszenierung einsetzen können. Hier ist zu beachten, dass diese Talker i.d.R. die Größenordnung von Tablets haben. Diese schränken die Bewegungsmöglichkeiten ein, wenn sie permanent getragen werden sollen. Allerdings stellt sich die Frage, in wie weit der Einsatz von vorgefertigten Texten in einem Theaterstück mit Schülerinnen aus diesem Bereich Sinn macht. Sahm beschreibt ihr Erfahrungen dazu folgendermaßen: „Theaterspielen mit Menschen mit geistiger Behinderung bedeutet nicht das konsequente Auswendiglernen von Texten. Dies würden nur die wenigsten schaffen“ (Sahm 2011, 77). Daher muss man entweder in die körperliche Darstellung gehen oder, womit sehr gute Erfahrungen gemacht wurden, alle Texte in der Improvisation lassen. Damit verändert sich das Spiel von Mal zu Mal, aber es ist textlich begleitet. Und wo die Worte fehlen oder nicht das ausdrücken können, was gesagt werden sollte, kann die Musik aushelfen. Aurich definiert den Einsatz von Musik u.a. auf folgende Art und Weise: „Die Musik erzählt das Unformulierbare, das den Menschen nicht über die Lippen geht“ (Aurich 2012, 6).

2.4.3 Empfehlungen für Sprache

Aus den obigen Erkenntnissen lässt sich schlussfolgern, dass im Hinblick auf den Einsatz von Sprache mehrere Punkte wichtig sein können, die wir in unserer Arbeit berücksichtigen können:

- Eine Möglichkeit ist, eine Analyse zu machen, wo die Schülerinnen sich im Bereich zwischen Primär Kognitiv und Primär Affektiv bewegen. Die Erkenntnisse kann man in den Aufbau und die Variationen der Übungen/ Methoden in unserer Arbeit einbeziehen.

- Die literarischen Vorkenntnisse können abgefragt werden. Diese wären mögliche Erkenntnisse für die Vorbereitungen der Unterrichtseinheiten, um den Schülerinnen (mindestens am Anfang) eine vertraute Umgebung zu schaffen.
- Geschichten gemeinsam erfinden basiert auf dem Vorhandensein von primär affektiven, bzw. basalen Fähigkeiten, die i.d.R. vorhanden sind.
- In der Vorbereitung einer Unterrichtseinheit kann man die Schlüsselwörter und die Beschreibung des Anliegens auf Verständlichkeit geprüft werden. Ein Abgleich mit den Erfahrungen aus dem zur Verfügung stehenden Wortschatz der Schülerinnen ist hilfreich.
- Eine sprachliche Überforderung ist zu vermeiden, wohingegen eine sprachliche Förderung je nach Ziel der Übung mit einbezogen werden kann.
- Literatur und Geschichten, die zum Einsatz gebracht werden, sollten auf Verständlichkeit geprüft werden. Wenn der Fokus nicht auf der Sprache liegt, kann man prüfen, ob eine Übersetzung in die einfache Sprache vorliegt, damit der Einstieg einfacher zu schaffen ist.
- Klärung der Sprachkompetenzen der Schülerinnen auf erschwerte oder Nicht-Sprachlichkeit. Einsatz von unterstützter Kommunikation zulassen und dafür die notwendige Zeit einplanen.
- Für Inszenierung nur die Abläufe festlegen. Die Texte können dann fast ausschließlich improvisiert werden. Lediglich Kernelemente als Textvorgaben mit in das Spiel geben. Für nicht-sprachliche Schülerinnen den Einsatz von Talkern überprüfen.

2.3 Gruppenzusammensetzung

Dieser Punkt soll hier zusätzlich mit aufgenommen werden, da er in dem Bereich SBBZ GENT eine größere Rolle spielen kann, als in anderen Bereichen. Und weil er einen großen Einfluss auf den Einsatz der oben beschriebenen Punkte Musik und Sprache hat.

Schaut man in den Regelschulbereich, so kann die Grundschule als heterogenste Schulform bezeichnet werden, da in ihr alle Leistungsniveaus miteinander vereint sind. Erst nach der vierten Klasse (in Baden-Württemberg) wird durch die Aufteilung in die unterschiedlichen weiterführenden Schulformen eine gewisse Homogenisierung innerhalb der Klassen erreicht. Wenn man den Bereich der Grundschule und den der SBBZ GENT miteinander vergleicht, stellt man fest, dass die Heterogenität in der Form SBBZ GENT als noch größer zu bewerten ist.

Auf diese Tatsache muss man sich einstellen. Und auch hier gilt es, in den ersten Einheiten mit der Gruppe nicht nur Übungen aufzunehmen, die den

Gruppenfindungsprozess unterstützen, sondern die einem als Theaterpädagogin auch aufzeigen, in welchem Spannungsfeld man sich mit der Gruppe bewegen wird. Das Wort Spannungsfeld wurde hier bewusst genutzt, da man sich in einem großen Feld unterschiedlichster Bedürfnisse und Fähigkeiten befindet, die oft entgegengesetzt zueinander sind. Laut Hoffmann „ist es eine der wichtigsten Aufgaben für den Pädagogen, gute soziale Beziehungen in der Gruppe zu schaffen, denn Darstellendes Spiel ist nur als Gruppenverhalten möglich“ (Hoffmann 2006, 310). Und je heterogener eine Gruppe ist, um so herausfordernder ist es diese als funktionierende Gruppe zu formen.

Wenn man also an das 5 Phasenmodell der Gruppendynamik nach Tuckman denkt, (Forming, Storming, Norming, Performing und Adjourning) so wird man ein weitaus größeren Zeitanteil auf die ersten 2-3 Phasen legen müssen, als man es aus dem Regelschulbetrieb gewohnt ist, um in den Bereich Performing zu kommen.

Die Erfahrungen in dieser Schulart zeigt auch, dass es sehr große Tagesschwankungen geben kann. Daher ist zu empfehlen, dass Übungen immer wieder gemacht werden, um nicht nach einer einmaligen Sequenz falsche Schlüsse zu ziehen. Dies gilt generell im Schulkontext, da die Gruppen aus dem laufenden Schulunterricht zu einem kommen und es durchaus sein kann, dass sie typische Frustrationen oder auch Motivationen erlebt haben, die ihre Tagesform erheblich beeinflussen. Umso mehr sind in diesem Bereich das WarmUp und Rituale für den Beginn und das Ende der Unterrichtseinheiten notwendig.

Diese Aufgabe der Gruppenfindung wird in der Schulform SBBZ GENT wie bereits erwähnt zu einem nicht unerheblichen Teil durch die Beeinträchtigungen der Schülerinnen beeinflusst. Auf den Bereich der körperlichen Einschränkungen wurde schon im Kapitel 2.2.3 eingegangen. Einen weiteren Teil stellen die mentalen Beeinträchtigungen dar, wie z.B. Autismus, um nur eine von vielen zu nennen.

Es gibt hier zwei Möglichkeiten, um in die Arbeit mit einer Gruppe einzusteigen. Zum einen, dass man ohne Vorkenntnis der Beeinträchtigungen startet, oder dass man sich im Vorfeld die Informationen einholt. Falls man diese Informationen seitens der Schule zur Verfügung gestellt bekommen kann.

Geht man ohne Vorwissen hinein, kann es sein, dass man ohne das Vorwissen Übungen einbaut, die den Schülerinnen ermöglichen ein Bild von sich abgeben, dass sie ansonsten nicht hätten zeigen können. Da i.d.R. entweder Lernbegleiter oder auch Lehrerinnen mit in den Unterrichtseinheiten drin sind, ist für sie dieses Erleben der Schülerinnen im theaterpädagogischen Kontext eine Bereicherung. Wenn die Verhaltensauffälligkeiten nicht einzuordnen sind, ist das Gespräch mit den Lehrerinnen zu suchen, um in der Folge besser darauf reagieren zu können.

Geht man mit Vorkenntnissen hinein, so hat man u.U. die Chance zielgerichteter zu arbeiten. Wichtig ist, dass man sich bewusst für den Weg entscheidet und entsprechend in seinen Vorüberlegungen berücksichtigt. Das trifft auch für Lehrerinnen zu, die als Theaterpädagoginnen arbeiten. Hier gäbe es die Möglichkeit, den Spagat zu wagen, dass man alles Wissen über die Schülerinnen beiseiteschiebt, um sie neu zu entdecken. Ähnlich dem Schauspieler, der bei jeder Aufführung unbeschrieben auf die Bühne geht und jedes Mal das Spiel neu erlebt.

Der Umstand, dass in den Unterrichtseinheiten die Schulbegleiterinnen und auch Lehrerinnen mit anwesend sind, ist ein weiterer Teil, der die Arbeit komplex gestaltet. Worauf die Theaterpädagogin in diesem Zusammenhang achten muss ist, in wie weit die begleitete Schülerin selbständig agieren kann, bzw. in wie weit die Begleiterin zu viele Dinge für die Schülerin übernehmen will. Hier muss die Theaterpädagogin gestaltend eingreifen, um der Schülerin ein eigenständiges Agieren zu ermöglichen. Eine gute Methode kann das Einbeziehen der Erwachsenen die Unterrichtseinheiten sein. Damit sind sie selbst gefordert und die Schülerinnen können sich freier bewegen. Zuletzt stellt sich hier mehr als in anderen Gruppen die Frage nach medizinischen Komplikationen. Diese sollte man immer im Vorfeld der Arbeit mit der Schulleitung klären. Im Zusammenhang mit dieser Schulform ist die Wahrscheinlichkeit größer, dass man in die Situation eines medizinischen Notfalls gerät. Im Kapitel Musik wurde schon mehrfach auf die Wirkungen von Musik hingewiesen, die Auslöser für zum Beispiel Herzrhythmusstörungen oder Epilepsie sein können.

2.3.1 Ideensammlung zur Gruppendynamik

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Heterogenität der Gruppen an einer SBBZ GENT Schule die Arbeit vielfältiger macht und man mehr Zeit als gewohnt für den Umgang damit einplanen muss. Folgende Faktoren können hier berücksichtigt werden:

- Die mentalen Beeinträchtigungen der einzelnen Schülerinnen.
- Die große Heterogenität der gesamten Gruppe.
- Die Einbindung der Lehrerinnen und Schulbegleiterinnen in die Gestaltung der Unterrichtseinheiten und/oder der Inszenierungen wäre eine Überlegung wert, um sie in der Inszenierungsphase entsprechend zu berücksichtigen.
- Die ersten 2-3 Phasen der gruppendynamischen Prozesse können mehr Zeit in Anspruch nehmen, wie man es aus anderen Gruppen gewohnt sein kann.
- Ein Punkt für die Vorbereitung des Projektes kann sein, dass man die rechtliche Lage bezüglich der Information zu den Beeinträchtigungen der Schülerinnen mit der Schulleitung klärt.

- Klärung von möglicherweise auftretenden medizinischen Komplikationen während der Arbeit und der notwendigen Maßnahmen (z.B. Epilepsie), um sich im Notfall die Handlungsfähigkeit zu erhalten.

2.4 Schlussfolgerungen

In den oberen Kapiteln wurden die einzelnen Aspekte von Musik, Sprache, Bewegung und auch Gruppendynamik im Einzelnen beleuchtet und einige ihrer wesentlichen Merkmale herausgearbeitet, die es im Zusammenhang mit der Theaterpädagogik zu beachten gilt. Auch Hoffmann sieht diese Einzelteile nicht für sich alleine stehend, sondern nur in der Kombination zu gebrauchen: „Der Ansatz für eine Theaterarbeit mit jüngeren Kindern ist in der Kunst im umfassenden Wortsinn zu suchen. Und da das Theater alle Künste gebraucht, liegt es nahe, in der Theaterarbeit mit Kindern mit einem erweiterten Theaterbegriff zu operieren. D.h. wie er sich im Ursprung darstellt, als Musik, Tanz, Bewegung und das Wort gleichwertig vereint“ (Hoffmann 2006, 401).

In diesem Kapitel werden zunächst einige Abhängigkeiten skizziert, die es zu berücksichtigen gilt, wenn man im Bereich SBBZ GENT an die Kombination von Musik, Bewegung und Sprache denkt.

Im abschließenden Teil dieses Kapitels wird auf die Möglichkeiten eingegangen, wie man die Wirkweisen von Musik in sprachliche und andere Möglichkeiten umsetzen kann, um ohne Musik ähnliche Wirkungen zu erzeugen. Wie Eingangs erwähnt kann die Musik auch zu einem dominanten Faktor werden, der das eigentliche Spiel überdecken kann. Und der die Schülerinnen durch die in der Musik erzeugten Impuls in definierte Richtung lenkt, statt sie den eigenen inneren Impulsen folgen zu lassen.

2.4.1 Kombination von Musik und Sprache

Alle beschriebenen Elemente sind sehr stark von den Möglichkeiten der Schülerinnen abhängig. Hier eignen sich Übungen, die im Kapitel 3 beschrieben werden, die in den Phasen Forming und Storming verwendet werden können. Aus ihnen können einzelne Fähigkeiten und auch gekoppelte Fähigkeiten erkannt werden.

Wie oben beschrieben kann der Einsatz der Sprache aus mehrererlei Hinsicht mit Hürden verbunden sein und zu Hemmnissen beim Spiel führen. Hier kann die Musik als Sprachersatz dienen, um auf musikalische Art den Inhalt zu transportieren. In Kopplung mit entsprechenden Bewegungen kann die Sprache sogar ganz entfallen. Dadurch überwindet man die ersten Blockaden sich zu zeigen und bietet den Schülerinnen einen geschützten Rahmen. Oft haben die Kinder ein sehr negatives Feedback aufgrund ihrer Sprachfähigkeiten erhalten, was sie dann zusätzlich hemmt, sich im Spiel zu zeigen. Nimmt man ihnen zunächst die Notwendigkeit mit Sprache zu arbeiten, so wirkt die Musik wie ein Gleitmittel ins Spiel. Die Musik hat in den Anfängen der Storming-Phase

eine ganz andere Bedeutung, als sie es im Bereich der Performing-Phase hat. Dementsprechend muss auch der Inhalt der Musik angepasst werden. Aber sie darf nicht dazu dienen, die Schülerinnen in allem, was sie tun zu leiten. Damit würde man entgegen dem Prinzip handeln, dass ein ästhetisches Forschen Teil der Arbeit mit den Schülerinnen sein soll.

Gemäß der Echogestaltung, die ein zentraler Bestandteil der theaterpädagogischen Arbeit ist, muss auch die Auswahl von Musik, Sprache und Bewegung als Echo gesehen werden. Was zur Folge hat, dass man sich in der Vorbereitungsphase schon über mögliche Szenarien klar sein sollte und entsprechend Ideen dazu entwickelt haben muss, diese Szenarien für den weiteren Verlauf der Einheiten gezielt zu nutzen. Damit gekoppelt ist auch eine Flexibilität im Sinne der Musik, die man zur Verfügung hat, der Bewegungselemente, die man einsetzen kann oder auch der sprachlichen/literarischen Mittel, mit denen man arbeiten will.

In der Kombination von Musik und Sprache sollten folgende Punkte Beachtung finden:

- Musik in jeglicher Form ist ein primäres Erlebnis in der Wahrnehmung. Folglich liegt bei den Schülerinnen der Fokus hierauf und nicht auf der Sprache.
- Anpassung des Einsatzes und Schwerpunktes von Musik in Abhängigkeit der gruppendynamischen Phasen einplanen.
- Will man intrinsische Handlungsweisen fördern, wäre zu überlegen den leitenden Anteil in der Musik zu reduzieren. Vielleicht auf ein rein rhythmisches Maß.
- Komplexe Bewegungsmuster erfordern bei den Schülerinnen häufig viel Konzentration. Sie sollten daher in solchen Übungen als Schwerpunkt gesehen werden und der Einsatz von Musik und Sprache kann hinsichtlich weiterer komplexer Aufgaben reduziert werden.
- Es empfiehlt sich, vorab zu klären, in wie weit man sprachlich oder bewegungstechnisch gegen die Musik oder die Sprache gehen kann. Dazu ist u.a. die Fähigkeit, in der Metaebene denken zu können, notwendig.
- Eigene rhythmische Kompositionen helfen, die Wirkweise der Musik zu nutzen, und den individuellen Impulsen zu folgen. Rhythmische Instrumente haben einen sehr hohen Aufforderungscharakter.

Oberste Priorität muss haben, dass man für die Ausarbeitung seiner Unterrichtseinheiten einzelne Übungen in die geforderten Fähigkeiten aufteilt, damit am Ende die Übung fordert und fördert und nicht überfordert und frustriert.

2.4.2 Elemente der Sprache, die die Musik ersetzen können

Ist es Ziel der geplanten Einheit, dass es um eine freie Entfaltung der Schülerinnen geht oder die Förderung von Sprache im Vordergrund steht, kann es notwendig sein, auf

Musik zu verzichten. Wenn man aber dennoch nicht auf die Wirkweisen, die wir aus der Musik her kennen verzichten will, um die Schülerinnen ins Tun zu bekommen, benötigt man Ideen dafür, welche Pendantes es dazu in der Sprache gibt, bzw. welche Vorkehrungen man treffen kann, um die Konzentration auf die Aufgabe zu lenken.

- Reime, Verse sind sprachliche Elemente, die einen Rhythmus haben und so ähnlich der Musik zu Bewegung anregen.
- Kombination von Bewegung mit rhythmischen Elementen (Schrittfolgen, Materialgeräusch, ...) können den Einsatz von Musik ersetzen. Wie auch die Bodypercussion.
- Bilder und Geschichten, die einen Fluss haben, lassen ähnlich der Musik eine führende Funktion zu.
- Requisiten bieten wie die Musik einen Impuls für eine Bewegung. In erster Linie den des Greifens und Begreifens. Dies kann wie bei der Musik genutzt werden, die Schülerinnen ins Spiel zu bekommen. Ist dieses Requisit neutral oder formbar, so entstehen nicht geleitete Impulse.
- Den umgebenden Raum so gestalten, dass er wenige, bis gar keine Ablenkungen beinhaltet. Damit können sich die Schülerinnen besser auf ihr eigenes Tun konzentrieren.
- Persönliche Dinge der Schülerinnen verwenden, wie zum Beispiel Jacken, Schuhe, Schulranzen etc. Da diese Dinge vertraut sind, bieten sie wie die Musik einen Schutzraum für sich selbst.
- Eigene Sprache variieren. Anpassen an die Situation, Emotion oder Geschwindigkeit, die gerade transportiert werden soll.

Die oben genannten Punkte sind vielfach Elemente, die auch aus der Gruppe heraus gestaltet werden können. Im Gegensatz zur Musik, die meist vorgegeben ist, kann hier schon viel Eigenes entstehen, das wiederum motivierend auf die Schülerinnen wirkt, um mit diesen Dingen ins Spiel zu kommen. Die Gefahr, wie sie in der Musik besteht, dass alles überdeckt wird, besteht damit nicht.



3 Exemplarische Verwendung in der theaterpädagogischen Praxis

In den folgenden Kapiteln werde ich einige Übungen/Methoden in ihrer Planung und ihrem Ablauf skizzieren und die darin berücksichtigten Faktoren aus den theoretischen Grundlagen aufzeigen. Ein weiterer Teil dieser Kapitel wird sein, aufzuzeigen, wo die Schwierigkeiten liegen können und welche Möglichkeiten es gibt, hier entgegen zu wirken. Wie auch die eingangs erwähnten Literaturquellen, die Übungen und Methoden aus der Sichtweise der Praktikerin geschildert haben, so können die Darstellungen keinen Anspruch auf Vollständigkeit haben. Noch deckt es das riesige Spektrum der Schülerinnen ab, die in dieser Schulform beschult werden. Jedoch ist es mit den vorhergehenden Kapiteln möglich, Adaptionen auf den eigenen Tätigkeitsbereich zu schaffen.

Im Grundsatz gilt für die Übungen/Methoden das, was Hoffmann als Auftrag folgendermaßen formuliert hat: „Die Übungen in dieser Kategorie besteht darin, dass die spielenden Kinder auf Impulse reagieren, Spielaufträge, Signale, Musik, Rhythmen, die sie zunächst einmal durch sich selbst ausdrücken“ (Hoffmann 2006, 308). Und zusätzlich zu seiner Aufzählung kommt bei den untenstehenden Betrachtungsweisen die Sprache hinzu.

Ich werde in den einzelnen Übungen auf die Parameter Musikstil, Bewegung, Sprache und das Ziel eingehen. Alle Übungen können mit allen Altersgruppen gemacht werden. Die Gruppengröße sollte dabei in dem Bereich SBBZ GENT 8 Schülerinnen nicht überschreiten. Ideal sind 6 Schülerinnen.

3.1 Imagination

Die Größe des Raumes sollte so sein, dass jede Schülerin ausreichend Bewegungsfreiheit hat, um nicht schon nach ein paar Schritten wieder am Ziel zu sein oder der nächsten Schülerin zu begegnen. Die Komplexität kann je nach kognitiven Fähigkeiten beliebig erweitert werden. Diese Übungen können ab der Forming Phase eingesetzt werden.

Es gibt mehrere Ziele, die mit diesen Übungen verbunden sein können. Die Fähigkeiten des „so tun als ob“ zu schulen, den gemeinsamen Spaß am Spiel zu haben, erste Begegnungen auf der Bühne zu schaffen. Für den Spielleiter ist es eine gute Beobachtungsmöglichkeit, um Vorstellungsvermögen, Bewegungsfähigkeiten und Phantasie der Teilnehmerinnen zu studieren.

3.1.1 Untergründe erforschen

Für diese Übung bietet es sich an eine Musik zu unterlegen. Die Musik sollte ein mittleres Tempo, um die 100-120bpm haben. Damit ist die Bewegungsfreude nicht übermäßig angeregt. Sie sollte keine dominanten rhythmischen Anteile haben, die die Bewegung stark beeinflussen. Ein Marsch, als extremes Beispiel, wäre hier kontraproduktiv, da er die Art der Bewegung sehr stark in eine Richtung lenkt. Die Musik läuft in einer mittleren Lautstärke, damit sie immer, auch wenn Geräusche der Schülerinnen dazu kommen, von allen wahrgenommen werden kann. Ein Beispiel für eine solche Musik ist „Fly“ von Ludovico Einaudi. Sie hat ca. 112bpm und wird überwiegend auf dem Klavier und Synthesizer gespielt. Viel schneller als 120bpm sollte sie nicht sein, da sonst der Bewegungsimpuls zum schnellen Laufen kommt. „Kaufhaus“ von Hauschka ist auch geeignet, liegt aber mit seinen 120bpm an der Grenze. Die Musik soll von ihrer Wahrnehmung her eine antreibende Kraft besitzen. Die Musik wird in einer Endlosschleife gespielt, was mit zunehmender Dauer des Spiels die Konzentration immer mehr auf das eigene Spiel lenkt.

Damit keine Bewegung im Kreis stattfindet und Begegnungen geschaffen werden, gibt es zunächst die Aufgabe sich mit der normalen Gehgeschwindigkeit (Begriff für alle klären!) quer durch den Raum zu bewegen. Und zwar so, dass man sich ein Ziel im Raum aussucht und direkt darauf zugeht. Hat man es erreicht, sucht man sich das nächste Ziel aus. Auf diese Aufgabe kann immer wieder zurückgegriffen werden, wenn die Gruppe anfängt, im Kreis zu gehen. In der Aufgabe des direkten Weges stecken schon Begegnungen drin. Hier sollte man bereits anfangen, ins Spiel zu kommen, indem die Schülerinnen miteinander verhandeln müssen, wer nach wem weiter geht. Zunächst verbal und dann non-verbal.

Sind die Bewegungen durch den Raum gesetzt, kann man an die Umsetzung unterschiedlicher Untergründe gehen. Der direkte Weg wird nun über verschiedene ausgedachte Untergründe gemacht. Am Anfang kann man welche vorgeben, wie Eisfläche, steinig, heißer Sand o.ä. Mit zunehmender Spieldauer überträgt man die Aufgabe der Auswahl an die Schülerinnen. Auch hier gilt es die genannten Begriffe auf gemeinsames Verständnis hin zu prüfen. Gemäß den Bewegungsmöglichkeiten der Schülerinnen kann man als Spielleiter zu Beginn Impulse setzen, die die Ausnutzung verschiedener Ebenen einbeziehen. Wenn die Gruppe Schwierigkeiten mit der Übertragung, dass der „normale“ Boden anders zu betrachten ist kann man zunächst mit verschiedenen Hilfsmitteln aus dem Raum einen Untergrund gestalten, die Gruppe sich darüber bewegen lassen und dann Stück für Stück die Hilfsmittel weg nehmen und darauf achten, dass die vorherigen Bewegungsstile beibehalten werden.

Als Variation kann ein Freeze eingesetzt werden, der allen die Möglichkeit gibt, sich umzuschauen und die eingefrorenen Bewegungen der Mitschülerinnen zu sehen. Das erzeugt wiederum Impulse für die eigenen Bewegungsformen. Der Freeze kann entweder verbal mit einem „Freeze“ gesetzt werden, einem Klatschen oder wie beim Stopptanz durch pausieren der Musik.

3.1.2 Das Raketenspiel

Das Raketenspiel kommt ganz ohne Musik aus. Der Rhythmus auf der Bühne entsteht durch eine immer gleichbleibende Rahmenhandlung. Der Raum wird mit genau so vielen Stühlen bestückt, wie es Personen gibt. Die Stühle sollen dabei den Raum füllen und zwischen den Stühlen soll ausreichend Platz herrschen. Die Stühle sind die Sitze der Raketen. Am Anfang setzt sich jede auf den Stuhl, schnallt sich an, schließt die Tür und startet mit den Armen nach oben hebend und einem Raketengeräusch machend ab. Während man fliegt wird geklärt, auf welchem Planeten man landet (dazu unten mehr). Da die Schülerinnen zu diesem Zeitpunkt sitzen, können sie sich gut auf diese Aufgabe konzentrieren. Ist der Planet geklärt, zählen alle von 5 runter und landen mit einem lauten „Rums“ auf dem Planeten. Man muss sich abschnallen, die Tür öffnen und dann auf den Weg machen zu einer anderen Rakete. Dieser Rhythmus bringt alle gleichermaßen ins Spiel. Ziele dieser Übung sind die Erweiterung der Spielfertigkeiten im „so tun als ob“ und durch die gemeinsame Gedichte in ein gemeinsames Spiel zu kommen.

Die Ausgestaltung der Aufgaben innerhalb der Rahmenhandlung kann der Altersstufe entsprechend angepasst werden. Zunächst geht man von dem Spiel des Einzelnen aus, das von allen parallel gespielt wird. Je mehr Übung in das Spiel kommt, um so mehr kann man in das gemeinsame Spiel übergehen. Auch die Beschaffenheit der Planeten kann sehr unterschiedlich sein. Zunächst kann wieder der Untergrund definiert werden (Lava, Eis, glitschig, schmale Bretter, ...) s.o. Je nach Spieldauer kann die Komplexität erhöht werden. Nicht nur der Untergrund wird definiert, sondern noch mehr aus der Umgebung. Fleischfressende Pflanzen auf einem Eisplaneten wäre eine Möglichkeit. Sturm auf einem glitschigen Planeten. Ganz wichtig an dieser Stelle ist wieder, dass die Begrifflichkeiten, die den Planeten charakterisieren, für alle verständlich sind. Darin kann ein Problem liegen. Falls man als Spielleiter hier sieht, dass Schülerinnen kein entsprechendes Spiel gemäß der getroffenen Vereinbarung zeigen, sollte man zunächst an die Begriffsdefinition gehen.

Um voneinander zu lernen, können die Art und Weisen, wie das spielerisch umgesetzt wurde, kurz besprochen werden, bevor es zum nächsten Planeten geht. Oder aber, man erweitert das Spiel dahingehend, dass nach der Diskussion festgestellt wird, dass die

ausgesuchte Rakete die falsche ist und jede noch einmal über den Planeten muss. Und das möglichst in einer geänderten Art und Weise.

Diese Übung kann vielfältig verändert werden. Wichtig dabei ist, dass der Rhythmus durch den Rahmen beibehalten wird. Zunehmend kann auch die Aufgabe sein, dass in den Begegnungen miteinander agiert oder gesprochen werden soll.

Oben habe ich beschrieben, dass es eine Übung ist, die ohne Musik auskommt. Das stimmt auch. Nichts desto trotz können die Zwischensequenzen der Interpretation von Musik dienen. Zum Beispiel erhalten die Schülerinnen die Aufgabe, nachdem auf dem Planeten aufgesetzt wurde, zunächst erst einmal der Musik auf dem Planeten zu lauschen. Und wenn man dann eine Idee hat, welche Bewegung dazu passt, die Rakete zu verlassen und sich damit auf den Weg zu einer neuen Rakete macht. Anregungen zur Bewegung können aus der Labanschen Bewegungslehre genommen werden. Das ist eine sehr herausfordernde Aufgabe, die nicht am Anfang gewählt werden sollte.

3.2 Gefühle

Ziele der Übungen sind, am Ende ein gemeinsames Verständnis von den Bezeichnungen für Gefühle zu haben, sie vor einer Gruppe darstellen zu können und die Erkenntnis zu gewinnen, dass das Darstellen von Gefühlen sehr individuell sein kann. Und, obwohl man selbst das Gefühl anders darstellt, die Darstellung der Anderen trotzdem eine Darstellung des gleichen Gefühls bietet, die man akzeptieren kann.

3.2.1 Gefühle beschreiben

Für die erste Annäherung der Arbeit mit Gefühlen verwende ich zunächst einen Sitzkreis und das Buch „Heute bin ich“ von Mies van Hout. Der Sitzkreis dient der Fokussierung auf die kommende Aufgabe und bietet gleichzeitig eine entspannte Körperhaltung, die nicht zu weiteren Bewegungen oder Ablenkungen motiviert. Jede Schülerin sollte dabei eine gute Sicht auf das Buch haben. Van Hout hat in dem Buch Fische gezeichnet und den Zeichnungen die dargestellten Gefühle zugeordnet. Im ersten Schritt zeige ich ein Bild und frage in die Runde, was dieser Fisch für ein Gefühl hat. Da es um eine Art Ratespiel geht hat dies bereits einen sehr auffordernden Charakter.

Zunächst werden alle Beschreibungen gesammelt und folgenden decke ich das von van Hout verwendete Wort auf. Grundsätzlich wird es hier erst eine Diskussion geben darüber, wer das richtige Wort sagt. Diese Diskussion gilt es zu unterbinden, indem man darauf hinweist, dass es zunächst darum geht, Begriffe zu sammeln. Die genannten Beschreibungen der Schülerinnen bieten einen Einblick in die differenzierten Ausdrucksmöglichkeiten für Gefühle. Die genannten Beschreibungen, die i.d.R. leicht unterschiedlich sind, werden miteinander diskutiert, in wie weit sie zutreffend für das Bild sind. Am Ende steht die Erkenntnis, dass es unterschiedliche Bezeichnungen geben

kann, um ähnliche Gefühlszustände zu beschreiben. Aber auch die Unterschiede in den Beschreibungen werden diskutiert. Die Worte werden sprachlich mit allen Schülerinnen auf Verständlichkeit abgeglichen. Die verwendeten Bilder aus dem Buch entsprechen zunächst den Grundgefühlen Angst, Ekel, Freude, Neugier, Trauer und Wut. Bei Wiederholungen dieser Einheiten können auch die restlichen Grundgefühle wie Liebe, Stolz, Überraschung und Verachtung dazu kommen oder auch weitere Gefühle.

3.2.2 Gefühle darstellen

Nachdem die Gruppe ein gemeinsames Verständnis der Beschreibung von Gefühlen hat und für alle die Wortbedeutungen geklärt sind, geht es weiter zur spielerischen Darstellung.

Erster Schritt ist, einen Catwalk als Begriff und als Bewegung einzuführen. Meist wissen die Schülerinnen, was damit gemeint ist, wenn ich ihnen einen Fashion Catwalk vormache. Ich verwende als begleitende Musik „The Catwalk“ vom Frank Popp Ensemble. Mit den ca. 120 bpm hat es einen ergotropen Charakter. Die markanten Elemente sind die der rhythmischen Instrumente (Schlagzeug und Percussion).

Da es darum geht, dass immer eine Person den Walk macht, wird auf der einen Seite des Raumes eine Stuhlreihe aufgebaut (einen weniger wie die Anzahl Personen), auf der das Publikum Platz nimmt. Der gesamte Raum wird mittig als Catwalk benutzt. Um in der Folge der Übung das Publikum „in Bewegung“ zu halten, wird immer von einer Seite aus auf den Catwalk gegangen und wenn man zurückkommt, auf der anderen Seite Platz genommen. Dazu muss die nächste Schülerin aufstehen und an den Anfang des Catwalks gehen und das gesamte Publikum um einen Stuhl weiter rutschen. Ohne diese Zwischenaufgabe würde die Konzentration des Publikums schnell sinken und es würde für die Schülerin, die gerade an der Reihe ist, eine unruhige Situation entstehen.

Damit alle ins Spiel kommen kann in der ersten Runde jede einen Fashion-Catwalk durchführen. Durch die Zwanglosigkeit und den hohen Spaßfaktor ist die Hemmschwelle sehr niedrig und auch der Ablauf wird damit geklärt. Am Ende des Catwalks wird vor dem Publikum in den Freeze gegangen. Erst wenn das Publikum klatscht (nach ca. 3-5 Sekunden) löst sich die Spielerin und geht zurück ins Publikum. Der Freeze dient dazu, dass sich das Gefühl, das die Schülerin sich über den Walk erarbeitet hat, als Körpergefühl verfestigen kann.

Für den Teil des Fashion-Catwalks wird die Musik noch dominant in der Lautstärke gehalten. Sobald man mit den Gefühlen anfängt den Walk zu gestalten, wird die Musik leiser und damit in den Hintergrund gesetzt. Die Anzahl der Durchläufe im reinen Spaßmodus sollten so lange gehen, bis jede Schülerin ohne Hemmnisse den Walk macht.

Im nächsten Teil werden die Gefühle aus dem Buch verwendet. Wichtig für mich als anleitende Person ist, dass ich darauf achte, dass die Schülerinnen sich in die Gefühle hineinversetzen und während des Walks immer bei sich sind. Das heißt, es ist am Anfang sehr wichtig dem Publikum klar zu machen, dass es aufmerksam sein soll und nicht lachen darf. Wie oben beschrieben halte ich die Konzentration des Publikums durch die Zwischenaktion aufrecht. Zunächst spielt jede Schülerin das gleiche Gefühl. Mit der Zeit kann man von Schülerin zu Schülerin variieren und die Gefühle auch durch die Gruppe bestimmen lassen (erhält ebenso die Konzentration). Sprachlich ist hier darauf zu achten, dass die vorgegebenen Gefühle (wenn sie nicht schon geklärt sind) auch von der Gruppe verstanden werden. Wenn nicht, dann geht man kurz in die Einheit zurück, um das Wort und seine Bedeutung für alle zu klären. Den Schülerinnen steht es frei, während des Walks Geräusche zu machen oder Text zu verwenden, so lange es ihnen hilft, in das Gefühl zu kommen.

Ganz am Ende kann man ausprobieren, in wie weit die Gefühle auch ohne die begleitende Musik von den Schülerinnen performt werden können.

3.3 Geschichten

Die Komplexität und auch die möglichen Metaebenen können in den unterschiedlichen Gruppen sehr stark variieren. Daher ist es auch wichtig, am Anfang der Gruppenfindung zu schauen, wo der gemeinsame Nenner liegt. Wenn am Ende der Übung die Inszenierung der Geschichte stehen soll, ist vor dem Start der Übung zu klären, wer von den Erwachsenen mit auf die Bühne gehen will. Im Sinne der Bewegung und des ins Spiel-kommens ist es hilfreich, wenn die Schülerinnen hier Spielpartner auf der Bühne haben, die Impulse geben können und die ihnen Sicherheit vermitteln. Diese Aufgabe ist mit den Erwachsenen zu klären. Für die Inszenierung der Geschichte ist es wichtig, dass alle Schülerinnen und die spielbereiten Erwachsenen am Ende eine Rolle bekommen. Die Rollen werden erst vor der Inszenierung vergeben.

Der Zeitrahmen, den man sich für diese Übungen stecken kann geht von 2 Unterrichtseinheiten bis hin zu mehreren Unterrichtseinheiten über Wochen verteilt. Am Ende kann auch eine eigene Inszenierung daraus folgen.

Um die unten geschilderten Abläufe tatsächlich hintereinander weg mit der Gruppe machen zu können, besonders dann, wenn es in einer Doppelstunde erfolgen soll, bedarf es einiges an Vorarbeit und einer Gruppe, die in der Performing Phase steckt. Die Vorarbeiten sind die Einführung in Geschichten, das Nacherzählen von Geschichten, das Erfinden oder dazu dichten zu Geschichten und der Umgang mit der inneren kritischen Stimme (vergl. Hippe 2019, 35).

3.3.1 Geschichte erfinden

Geschichten erfinden funktioniert sehr gut ohne eine begleitende Musik. Während des erfinderischen Prozesses sitzen die Schülerinnen auf dem Stuhl, um Abschweifen oder Umherlaufen zu verhindern. Die anleitende Person steht vor der Gruppe, um die immer weiter gebaute Geschichte nicht nur sprachlich zu wiederholen, sondern auch um sie mit Bewegung zu begleiten. Durch die Kombination Sprache und Bewegung kann der Ablauf der Geschichte leichter aufgenommen und abgespeichert werden, was für die folgende Inszenierung notwendig ist.

In den ersten Einheiten, in denen man das Thema Geschichten erfinden aufgreift, empfiehlt es sich mit „Vorlagen“ zu arbeiten. Sehr hilfreich sind hier Bilder, da sie ähnlich der Musik schnelle Assoziationen ermöglichen. Die Bilder müssen einen darstellenden Charakter haben. Elemente wie Storycubes funktionieren selten, weil sie zu abstrakt sind und viel Übertragungsleistung beanspruchen (siehe literarisches Verstehen). Je versierter die Gruppe wird, um so mehr kann man auf Vorlagen verzichten und die Geschichte „auf der grünen Wiese“ starten.

Die Geschichte wird durch die Schülerinnen vorangetrieben. Schülerinnen mit Talkern müssen eine zusätzliche Aufmerksamkeit des Spielleiters haben, da es bei ihnen länger dauert, bis sie sich über ihre Hilfsmittel ausdrücken können. Als Spielleiter kommt mir die Rolle des Fragenstellers (offene Fragen) zu und dem, der die sprachlichen Verbindungen herstellt, bzw. die Sprache für alle verständlich macht. Mit dem Vorschreiten der Geschichte ist es auch ratsam, immer mehr die Schülerinnen die Geschichte von Anfang an erzählen zu lassen. Zum einen, damit sie sich verfestigt und zum andern, um zu sehen, ob der Inhalt von allen sprachlich erfasst werden kann.

Im Vorfeld muss ich mir als Spielleiter auch klar werden, was ich in der Geschichte zulasse und was nicht. Es kommen immer wieder Elemente wie „Chucky die Mörderpuppe“ auf. Oder auch viele Themen mit Waffen und Gewalt. Hier muss schnell eine klare Haltung bezogen werden und sprachlich so formuliert werden, dass es allen Schülerinnen klar ist, was man meint. Ansonsten wird alles verwendet, was als Weiterführung der Geschichte kommt. Wenn etwas gesetzt ist, dann bleibt es auch so. Es gibt keine Diskussionen über richtig oder falsch oder dem, dass die Geschichte an bestimmten Stellen anders laufen sollte. Wenn die Geschichte ganz am Ende für eine Aufführung genutzt werden soll, dann kann sie im Inszenierungsprozess angepasst werden.

3.3.2 Geschichte inszenieren

Wenn die Geschichte gefunden ist, geht es an die Inszenierung. Erster Schritt ist, die Rollen zu verteilen, bzw. die Rollen von den Schülerinnen aussuchen zu lassen.

Wenn man die Einheiten über mehrere Wochen hinweg verteilt, kann an dieser Stelle über den gezielten Einsatz von verschiedenen Musiktiteln nachgedacht werden. Plant man die Geschichte und Inszenierung in einer Doppelstunde, geht maximal ein Musiktitel, der die Grundstimmung der Geschichte aufnehmen sollte. Da der Schwerpunkt auf der Geschichte und der Inszenierung liegt, ist es ratsam einen Lied zu wählen, das über die gesamte Dauer des Stücks ein weitestgehend gleichbleibendes Motiv besitzt. Diese Musik sollte mit den Schülerinnen zusammen ausgesucht werden, da sie ihre Impulse auch aus der Musik bekommen sollen. Dabei ist zu beachten, dass sich die Dynamik der Geschichte im Metrum und dem Rhythmus widerspiegelt. Ist sie gefunden wird nun die Musik mit der Geschichte verknüpft, indem die Geschichte erzählt wird, während die Musik dazu läuft. Damit die Musik für die Inszenierung in den Hintergrund treten kann, wäre eine Möglichkeit, dass man ab diesem Zeitpunkt die Musik in einer Endlosschleife bei den weiteren Aktivitäten leise abspielt. Das Gehör und die Denkprozesse werden sich immer mehr an die Musik gewöhnen und die Konzentration auf die Musik wird geringer werden.

Nächste Aufgabe wäre, die Bühne (meist das ganze Klassenzimmer) einzurichten und sich zu überlegen, wie damit die unterschiedlichen Teile der Geschichte verknüpft werden können. Dabei kann die Geschichte immer wieder erzählt werden, damit nicht nur die Bewegung vom Anfang, sondern nun auch die Spielorte mit verknüpft werden. Die einzelnen Figuren werden dementsprechend mit in das Bühnenbild für eine Art Stellprobe integriert. Die Schülerinnen planen und bauen die Bühne mit. Alles, was im Raum zur Verfügung steht an Tischen, Stühlen etc. kann umfunktioniert werden. Dieses umfunktionieren muss sprachlich begleitet werden, damit die Aufgabe des „so tun als ob“ geklärt wird. Generell sollte diese Fähigkeit des „so tun als ob“ schon ab den ersten Begegnungen der Gruppe Teil der Übungen und auch entsprechend thematisiert worden sein.

Da die Geschichte in der Vorbereitung bereits mit Bewegungen bei der Nacherzählung verknüpft wurde, kann man daran in der Inszenierung anknüpfen. Ob man zunächst die ganze Geschichte Stück für Stück durchinszeniert oder immer wieder ein weiteres Stück ansetzt, wie man es beim Erlernen von Reimen oder Versen macht, ist dem Spielleiter überlassen. Die Schülerinnen sollten in diesem Verlauf schon angeregt werden, eigene improvisierte Texte dazu zu nehmen. Die Impulse dazu können durch gezielte Fragen seitens des Spielleiters kommen.

Der letzte Teil, den es zu beachten gilt, ist, den Schülerinnen eine Aufgabe oder Idee an die Hand zu geben, die sie durchgängig in der Rolle behält, um ein durchgängiges Schauspiel zu erzeugen.

3.4 Traumreise

Die Traumreise kann an vielen Stellen innerhalb einer Unterrichtseinheit eingesetzt werden. Je nachdem, auf welchen Traum man seine Schülerinnen mitnehmen will, kann man zu unterschiedlichen Musikstilen greifen.

In meinem Beispiel ist es am Ende der Einheit, um mit den Schülerinnen ein Cool Down zu machen. Für diese Traumreise eignet sich die Musik als sphärische Begleitung, damit die Schülerinnen sich mitgenommen fühlen und damit auch die Pausen, die ich in der Geschichte mache, von den Schülerinnen damit ausgefüllt werden können, das Gesagte spielerisch umzusetzen. Als möglicher Musiktitel eignet sich „Demi Lune“ von René Aubry. Er hat mit 100bpm einen neutralen Charakter. Es kommen keine rhythmischen Instrumente zum Einsatz. Der Musik unterliegen lang gezogene Phrasen und wird mit Klavier und Streichinstrumenten überwiegend in einer hohen Tonlage gespielt. Die Musik spiele ich in einer geringen Lautstärke ab, damit ich mit meiner Sprache in einer mittleren Lautstärke arbeiten kann.

Wenn das Thema des Tages war, eine Geschichten zu erfinden, dann nehme ich gerne das Ende auf und führe es ein bisschen weiter, zum Beispiel, wie alle beteiligten Figuren nach Hause gehen, sich für den Abend fertig machen und ganz zum Schluss ins Bett gehen und einschlafen. Gibt es Schülerinnen, die die Arbeit am Boden körperlich nicht durchführen können, so würde ich an dieser Stelle einen Sessel nehmen (Stuhl), auf dem sie einschlafen. Die Schülerinnen begleiten in ihrer Rolle die Geschichte und spielen es nach. Die geforderten Bewegungen sind moderat gehalten, so dass alle die Rolle spielerisch ausfüllen können. Die Sprache ist in kurzen Sätzen mit Handlungshinweisen gehalten.

4 Fazit

Der Bereich der Theaterpädagogik mit Menschen mit Beeinträchtigungen ist ein gewichtiger Teil in den möglichen Berufsfeldern für eine Theaterpädagogin. Um sich in diesen Bereich einzuarbeiten, kann man auf viele praktisch orientierte Literatur zurückgreifen, die zum Teil auf jahrelangen Erfahrungen der Autorinnen beruhen.

Was hingegen noch wenig beleuchtet wurde, ist der theoretische Background, den man benötigt, um diese Beispiele aus der theaterpädagogischen Praxis von einer Zielgruppe auf eine andere Zielgruppe hin zu transformieren oder um sich rein prinzipiell den Aufbau aus einer theoretischen Sichtweise heraus erarbeiten zu können.

Mit dieser Arbeit und den erarbeiteten Merkmalen und Parametern, die auf grundlegenden Erkenntnissen beruhen, ist es möglich, Transferleistungen für Übungen und Methoden zu erbringen. Diese Arbeit bietet Denkanstöße, auch um eine erfolgreiche Arbeit in diesem Gebiet mit dem Verständnis der Vorgänge im Einzelnen zu untermauern.

Durch das Verständnis der neurophysiologischen Vorgänge bei der Verarbeitung von Schallimpulsen und im Speziellen der Musik sowie der Fähigkeit, Musik in seine Bestandteile zerlegen zu können, wird es möglich, die Auswahl von Musik zielgerichteter einzusetzen und bei Veränderungen während des Ablaufs der Übungen entsprechend reagieren zu können. Was den oben erwähnten praktischen Beispielen aus der theaterpädagogischen Praxis, die in Büchern zu finden ist, häufig fehlt, sind die konkreten Angaben der verwendeten Musikstücke. Diese Information würde in der Adaption auf neue Zielgruppen sehr stark helfen. Es wäre daher ein Bitte an die Autorinnen der zukünftigen Praxishandbücher, hier detailliertere Angaben zu machen.

Im Fall der Sprache kann über gezielte Klärung der in der Gruppe vorhandenen literarischen Bildung ein Eindruck davon gewonnen werden, wie weit differenzierte Sprache eingesetzt werden kann. Sei es in der Kommunikation, während der Unterrichtseinheiten oder in der Verwendung von Literatur. Zudem stehen mit der einfachen Sprache und der unterstützten Kommunikation Hilfsmittel zur Verfügung, die die Arbeit unterstützen und ermöglichen können.

Für meine Arbeit im Bereich SBBZ GENT hat es mir sehr geholfen, die Einflussfaktoren auf meine Arbeit besser kennen zu lernen. Damit lassen sich Übungen und Methoden im Vorfeld besser konzipieren, im Prozess schneller analysieren und verändern und in der Nachbetrachtung verstehen.

Die Erkenntnisse, die oben beschrieben wurden, sind auch einsetzbar im Bereich der Nichtsprachlichkeit, beim Arbeiten im Bereich DAZ (Deutsch als Zweitsprache) oder im

Theater mit betagten oder dementen Menschen. Auch hier hat man unterschiedliche Fähigkeiten in den genannten Gruppen vor sich und die geschilderten grundlegenden Gedanken zu Musik, Sprache, Bewegung und Gruppenprozessen können auch hier in die Konzeption der Workshopeinheiten Eingang finden.

Mit dieser Arbeit möchte ich die forschenden Bereiche dazu anregen, sich dem Bereich der Theaterpädagogik mit Menschen mit Beeinträchtigungen mehr anzunehmen. Die hier gesammelten Ergebnisse sind erste Impulse, die dazu dienen sollen, sich diesem Tätigkeitsfeld verstärkt auf der theoretischen Ebene zu nähern. Als Forschungsfelder wären hier zu nennen:

- Didaktische Modelle und ihre Anwendbarkeit
- Vertiefende Erforschung der Wirkweisen/-mechanismen von Musik
- Auswirkung von mentalen und körperlichen Beeinträchtigungen im Zusammenhang mit Übungen/Methoden der Theaterpädagogik
- Gruppendynamische Prozesse und deren Gestaltungsmöglichkeiten
- Leitlinien für eine theaterpädagogische Arbeit

Durch das vertiefende theoretische Wissen kann die qualifizierte Arbeit der Theaterpädagoginnen gefördert werden. Diese Erkenntnisse aus den Forschungen sollten zukünftig in die grundlegende Ausbildung für Theaterpädagoginnen Eingang finden.



Literaturverzeichnis

- (1) Hoffmann, Christel (2006): spiel.raum.theater. Aufsätze, Reden und Anmerkungen zum Theater für junge Zuschauer und zur Kunst des Darstellenden Spiels - Frankfurt am Main - Peter Lang GmbH - ISBN 3-631-55309-9
- (2) Behr, Michael (1985): Kinder im Theater - Frankfurt am Main - Fischer Taschenbuch - ISBN-13: 978-3596233571
- (3) Feudel, Elfriede (1990): Bewegung, das musikalische Urerlebnis. In Ilse Lösch: Mit Leib und Seele - Berlin - Henschel Verlag - ISBN 13: 9783362003612
- (4) Sahm, Barbara (2011): Tanzen, Musizieren, Theaterspielen - Weinheim und München - Juventa Verlag - ISBN: 978-3-7799-2079-3
- (5) Schultheis, Sabrina (2019): Schillerndes Kaleidoskop - Berlin - Verlag für vernünftliches Lernen - ISBN: 978-3-981722-857
- (6) Boelmann, Jan M. & Klossek, Julia (2013): Dossier zum Bochumer Modell literarischen Verstehens - In: Boelmann, Jan; Frickel, Daniela (Hrsg.): Literatur – Lesen – Lernen. Festschrift für Gerhard Rupp. Frankfurt a. M. S. 43-66.
- (7) Manning, Dr. Sabine: ABC der Einfachen Sprache im Infoportal Einfache Sprache. Stand 3. Januar 2022: <https://portaleinfach.org/>
- (8) Aurich, Nicole (2012): Musik in der Theaterarbeit mit Jugendlichen - Saarbrücken - AV Akademieverlag - ISBN: 978-3-639-44047-8
- (9) Krepcik, Barbara (2012): Rhythmus und Körper - Wien - Re Di Roma-Verlag - ISBN 978-3-86870-510-2
- (10) Fiedler, Herbert (2007): Ich höre was, was du nicht siehst - Freiburg - Verlag Herder - ISBN: 978-3-451-32088-0
- (11) Kitzinger, Anette: Metacom, Symbolsystem zur Unterstützten Kommunikation, Stand 3. Januar 2022: <https://metacom-symbole.de/>
- (12) Hippe, Lorenz (2019) 3. Auflage: Und was kommt jetzt? - Weinheim - Deutscher Theaterverlag - ISBN: 978-3-7695-0288-6
- (13) Baacke, Dieter (1997): Handbuch Jugend und Musik - Opladen - Springer Verlag - ISBN: 978-3-322-97331-3
- (14) Diederichsen, Diedrich (1986): Fülle des Wohllauts. In: Theater heute, 2003, H.10, S.19-25
- (15) Arnheim Franz (2004): Musik und Bewegung in Th. Hartogh/H.H. Wickel, Handbuch Musik in der sozialen Arbeit - Weinheim und München - Juventa Verlag - ISBN: 978-3-779-90787-9
- (16) Fraisse Paul (1982): Rhythm and Tempo in D. Deutsch The Psychology of Music - New York - Academic Press

Selbstständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremdem Quellen – dazu gehören auch Internetquellen – direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

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

Karlsruhe, 4. Januar 2022

Stefan Falk-Jordan