

Theaterpädagogische Akademie der Theaterwerkstatt Heidelberg
Berufsbegleitende Ausbildung Theaterpädagogik BuT
Jahrgang 2018

Theaterpädagogik als Bestandteil der Integrativen Förderung an Schweizer Primarschulen

Ein Abgleich mit dem Deutschschweizer Lehrplan 21 und
Überlegungen zur Theaterarbeit mit Kindern im Autismus Spektrum

Abschlussarbeit
im Rahmen der Ausbildung Theaterpädagogik BuT®
an der Theaterwerkstatt Heidelberg

Vorgelegt von Stephanie Morger BF18-1
Eingereicht am 2.1.2022 an Wolfgang G. Schmidt (Ausbildungsleitung)

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	2
Theaterpädagogik und das Schweizer Bildungssystem	3
<i>Theaterpädagogik begreifen</i>	3
<i>Abgleich der Theaterpädagogik mit dem Lehrplan 21</i>	6
Schulbildung und Kulturelle Bildung	6
Förderung überfachlicher Kompetenzen durch Theaterpädagogik.....	7
Bedeutung der ästhetischen Bildung für die Kompetenzentwicklung	8
Kompetenzförderung durch Theaterpädagogik nach Fachbereichen	9
Theaterpädagogik bei besonderem Bildungsbedarf	15
<i>Integrative Förderung in der Primarschule des Kantons Zürich</i>	16
Angebot und Zielgruppe	17
Lern- und Förderziele.....	18
Arbeits- und Unterrichtsformen.....	18
<i>Theaterpädagogische Arbeit in der Integrativen Förderung</i>	19
Die Rolle der Spielleitung	19
Die Frage nach der Haltung.....	20
Chancen von Theaterunterricht für Kinder mit besonderem Bildungsbedarf	20
Mögliche Stolpersteine	22
Theaterpädagogik und Autismus in der Primarschule	24
<i>Kennzeichen von Autismus und ihre Bedeutung für die Theaterpädagogik</i>	24
Die Theory of Mind.....	25
Die exekutiven Funktionen	26
Die Zentrale Kohärenz	27
Die Wahrnehmung	28
<i>Strategien und Hilfsmittel für Kinder mit Autismus im Theaterunterricht</i>	29
Kommunikation anpassen	30
Orientierungshilfen und Veränderungen durchschaubar machen.....	30
Systematiken und Routinen einüben	31
Regeln und Entscheidungshilfen	31
<i>Chancen von theaterpädagogischem Unterricht für Kinder mit Autismus</i>	31
Fazit	34
Literaturverzeichnis	35
Selbständigkeitserklärung	37

Einleitung

Im August 2013 nahm ich meine berufliche Tätigkeit als Primarlehrerin im Deutschschweizer Kanton Zürich auf. Bereits in der Funktion als Klassenlehrerin nutzte ich jede Gelegenheit, um das Theaterspielen in den Unterrichtsalltag meiner Schüler*innen einfließen zu lassen und führte auch ein grösseres, aufführungsorientiertes Abschlussprojekt durch. Nun möchte ich herausfinden, welche Kompetenzen des Deutschschweizer Lehrplan 21 konkret durch die Theaterarbeit mit den Schüler*innen gefördert werden können.

Seit drei Jahren bin ich überwiegend in der Integrativen Förderung von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf tätig und begleite dabei auch integrierte Sonderschüler*innen in der Regelschule. Dadurch haben sich mir neue Perspektiven für den Einsatz der Theaterpädagogik in der Primarschule eröffnet. Diese Perspektiven möchte ich in meiner Abschlussarbeit genauer ergründen und herausfinden, welche Chancen theaterpädagogischer Unterricht in heterogenen Gruppen besonders auch den Kindern bietet, welche in den sogenannten Leistungsfächern wenig erfolgreich sind.

Da in der Integrativen Förderung an Primarschulen eine grosse Heterogenität herrscht in Bezug auf die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lernenden, möchte ich beispielhaft auf eine Entwicklungsstörung genauer eingehen, um Überlegungen zu möglichen Strategien für die Theaterarbeit mit der gewählten Zielgruppe zu formulieren. Dabei habe ich mich für Autismus entschieden, weil ich in meiner beruflichen Laufbahn immer wieder mit betroffenen Kindern in Kontakt kam und es auch weiterhin bin. Es interessiert mich, wie ich als Theaterpädagogin spezifisch auf Kinder im Autismus Spektrum eingehen kann, um für sie das Theaterspielen als eine Bereicherung ihres Lernalltags erlebbar zu machen.

Den folgenden Fragestellungen gehe ich in dieser fachtheoretischen Abschlussarbeit nach:

- 1) Welche Kompetenzen des Deutschschweizer Lehrplan 21 werden bei der Theaterarbeit in der Primarschule gefördert?
- 2) Welche Chancen bietet der Unterricht im Fach Theater und Darstellendes Spiel insbesondere den Schüler*innen mit besonderem Bildungsbedarf?
- 3) Worauf sollten Theaterpädagog*innen achten, damit auch Kinder im Autismus Spektrum erfolgreich am Theaterunterricht teilnehmen können?

Theaterpädagogik und das Schweizer Bildungssystem

Im Gegensatz zum Deutschen Schulsystem existiert in der Volksschule der Deutschschweiz kein Fachbereich Theater und Darstellendes Spiel. Theaterpädagogische Projekte finden lediglich dort statt, wo Lehrpersonen ein besonderes Interesse und zusätzliches Engagement an den Tag legen, bei Abschlussfeiern oder innerhalb von Projektwochen beispielsweise. Bestenfalls bieten Schulen der Sekundarstufe I im letzten Schuljahr ein Wahlfach Theaterspielen an, welches dann meist von Lehrpersonen ohne theaterpädagogische Ausbildung angeleitet wird.

Da es keinen Fachbereich Theater und Darstellendes Spiel gibt, erfordert es eine zusätzliche Portion Mut, reguläre Unterrichtsstunden für das Theaterspielen einzusetzen und stattdessen einen vom Lehrplan 21 vorgeschriebenen Fachbereich zu vernachlässigen. Zudem wird das Theaterspielen in der Primarschule von Kolleg*innen und Vorgesetzten nicht selten als nette Beschäftigung bezeichnet, die aber für die Volksschule nicht wirklich notwendig sei. Und dennoch zeigt die Erfahrung, dass theaterpädagogisches Arbeiten auch für die Lernenden an Schweizer Primarschulen einen grossen Mehrwert mit sich bringen kann, wenn man den nötigen Raum dafür schafft.

Obschon der Fachbereich Theater und Darstellendes Spiel bislang keinen eigenständigen Platz im Deutschschweizer Lehrplan 21 für die Volksschule erhalten hat, besteht die berechtigte Annahme, dass viele der darin aufgeführten Kompetenzen durch theaterpädagogischen Unterricht entwickelt und gefördert werden können. Dieser These wird im folgenden Kapitel nachgegangen. Es ist ein Versuch, die Frage nach den Kompetenzen des Deutschschweizer Lehrplan 21, die bei der Theaterarbeit in der Schule gefördert werden, zu beantworten.

Theaterpädagogik begreifen

Um die Theaterpädagogik im Lehrplan 21 der Deutschschweizer Volksschule verorten zu können, erscheint es sinnvoll, die Disziplin zunächst im Zusammenhang mit Schule zu begreifen. Den Begriff Theaterpädagogik mittels einer einfachen Definition zu erklären, würde die Bandbreite, welche sie beinhaltet, jedoch nicht einmal annähernd abdecken. Daher wird die Theaterpädagogik stattdessen aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet.

Ulrike Hentschel bezieht sich in ihren Überlegungen auf den Wirkungsbereich der Theaterpädagogik und fasst diesen folgendermassen zusammen: «Theaterpädagogik bezeichnet in meinem Verständnis die diversen Formen der Theaterarbeit mit nicht

professionellen Akteuren in schulischen und ausserschulischen Bildungszusammenhängen» (Hentschel 2019, S.14). Bereits in diesem kurzen Zitat wird deutlich, dass die Theaterarbeit immer Bildung impliziert und dass sie auch im schulischen Kontext stattfinden soll.

Christel Hoffmann beleuchtet die Zusammensetzung des Begriffs Theaterpädagogik. Der Wortteil Theater steht an erster Position, weil es der Grund ist, weshalb eine Gruppe sich zusammenfindet. Die Pädagogik fungiert als Helferin, welche dafür zuständig ist, dass die Gruppe zusammenbleibt. Aus Hoffmanns Sicht bestimmt klar die Kunstgattung Theater die Regeln innerhalb der Theaterpädagogik. Jedoch ergänzt sie, dass es auch im Theater eine riesige Bandbreite an Stilrichtungen gibt und dass vor allem die Auffassung von Theater in der jeweiligen Epoche ausschlaggebend ist. Seit das Theater in Form des Darstellenden Spiels seinen Weg in die Schulen fand, gelten neue Regeln. Es ist nicht mehr das Ziel, dass die Spielenden eine ihnen aufgetragene Rolle verkörpern. (vgl. Hoffmann 2008, S.13f.) Stattdessen geht es darum, dass sich die Schüler*innen erproben können «in ihrer eigenen Körperlichkeit auf der ästhetischen Ebene in enger Beziehung zum Leben, zur menschlichen Existenz» (Hoffmann 2008, S.14).

Diese aktuelle Sichtweise von Theater mit Schüler*innen hat in Deutschschweizer Primarschulen leider immer noch nicht überall Einzug gehalten. Ein Grund dafür ist sicherlich, dass es kein Unterrichtsfach Theater und Darstellendes Spiel gibt und somit auch keinen Lehrplan, welcher den zeitgemäss anzustrebenden Kompetenzerwerb durch das Theaterspielen in der Schule abbildet. Ein weiterer Grund könnte der Mangel an ausgebildeten Theaterpädagog*innen an Deutschschweizer Primarschulen sein.

Felix Rellstab betrachtet die Theaterpädagogik aus einer anderen Perspektive und beschreibt, was sie alles bietet.

- Spielraum für ganzheitliches Spiel mit allen Sinnen und Gefühlen,
- handlungsorientiertes und mit Emotionen verbundenes Lernfeld,
- einen geschützten, interaktiven Handlungsraum,
- ein Forum kultureller Verschiedenheit und interkultureller Begegnung (Rellstab 2000, S.43f.).

Mit den in dieser Beschreibung genannten Schlagwörtern «mit allen Sinnen», «handlungsorientiert», «Lernfeld», «interaktiv», «Verschiedenheit» sowie «Begegnung» lassen sich sofort die Anforderungen an einen zeitgemässen und guten Unterricht assoziieren, wie er aus der Primarschul-Didaktik bekannt ist. Selbstverständlich müssen einige Voraussetzungen erfüllt sein, damit die oben aufgelisteten Punkte tatsächlich zum

Tragen kommen. Es braucht eine klare, professionelle Haltung der Spielleitung und angemessene räumliche Gegebenheiten, damit beispielsweise ein geschützter, interaktiver Handlungsraum von einer Gruppe bespielt werden kann.

Genauso wie Christel Hoffmann betont Felix Rellstab den allgegenwärtigen Doppelaspekt der Theaterpädagogik, den künstlerischen sowie den pädagogischen. Seines Erachtens sind sie im Gegensatz zu Hoffmanns Auffassung jedoch beide gleichwertig und müssen von Theaterpädagog*innen demzufolge gleichermaßen in die didaktischen Überlegungen einbezogen werden (vgl. Rellstab 2000, S.43).

Gabriele Czerny setzt sich in der Ausarbeitung ihres theaterpädagogischen Ausbildungskonzeptes unter anderem mit den Auffassungen von Ulrike Hentschel auseinander. Diese befasst sich ebenfalls mit der Beziehung zwischen den beiden Komponenten Theater und Pädagogik. Hentschel sieht in der Schwerpunktsetzung auf die Pädagogik eine Gefahr für die Wirkungsweisen des Theaters. Das Theater wird aus ihrer Sicht durch den Fokus auf pädagogische und gesellschaftliche Themen in den Hintergrund gedrängt und als Mittel zum Zweck instrumentalisiert. Der Raum für die Auseinandersetzung der Spieler*innen mit sich selbst sowie mit anderen wird dadurch eingeengt. Daher macht sich Hentschel für einen Ansatz der ästhetischen Bildung stark, der die Wahrnehmungs- und Gestaltungsmöglichkeiten des Theaters ins Zentrum stellt (vgl. Czerny 2017, S.67).

Hentschels Überlegungen beleuchten zudem eine weitere Herausforderung. Die Theaterpädagogik steht nämlich nicht nur zwischen Kunst und Pädagogik, sondern auch zwischen Theorie und Praxis. In theaterpädagogischen Arbeitsprozessen fließen gemäss Hentschel die theoretischen und die praktischen Aspekte immer zusammen und werden erst in einem nächsten Schritt, bei der Reflexion, getrennt betrachtet (vgl. Hentschel 2019, S.15).

Je nach Perspektive, mit welcher die Theaterpädagogik beleuchtet wird, bestimmt also das Theater die Pädagogik oder die Pädagogik das Theater. Um das Theater in den Fokus zu stellen, müsste an den Deutschschweizer Primarschulen infolgedessen ein eigener Fachbereich Theater und Darstellendes Spiel in den Lehrplan 21 integriert werden. Soll das Theater als Instrument genutzt werden, um pädagogische Ziele zu erreichen, lassen sich theaterpädagogische Methoden in die bereits vorhandenen Fachbereiche integrieren. Die enge Verbindung von Kunst und Pädagogik deutet darauf hin, dass in der Primarschule vor allem Kompetenzen des Bildnerischen Gestaltens und der Musik durch das Theaterspielen

gefördert werden können. Ein Blick in den Lehrplan 21 wird im nächsten Kapitel die Möglichkeiten des Theaters als Mittel innerhalb verschiedener Fachbereiche untersuchen.

Abgleich der Theaterpädagogik mit dem Lehrplan 21

Sowohl in der Theaterpädagogik als auch in der Schulpädagogik sollte die methodisch-didaktische Planung und Umsetzung von Unterricht klare Ziele verfolgen. An den öffentlichen Deutschschweizer Schulen orientieren sich die Lehrpersonen bei der Zielsetzung und -formulierung am Lehrplan 21. Dieser Lehrplan wurde im Jahr 2016 veröffentlicht, basiert auf Kompetenzorientierung und gilt in der gesamten Deutschschweiz. Zusätzlich zur Gesamtausgabe haben die einzelnen Kantone davon ihre Version abgeleitet, um die Inhalte auf die örtlichen Gegebenheiten anzupassen. In dieser Abschlussarbeit wird Bezug genommen auf die Gesamtausgabe des Lehrplan 21 und die Zielgruppe wird eingegrenzt auf Primarschüler*innen von der ersten bis zur sechsten Klasse.

Schulbildung und Kulturelle Bildung

Zunächst wird der Blick auf die dem Deutschschweizer Lehrplan 21 zugrundeliegenden Bildungsziele gelenkt. Der Begriff Bildung mit seinen Zielsetzungen wird wie folgt definiert:

Bildung ist ein offener, lebenslanger und aktiv gestalteter Entwicklungsprozess des Menschen.
Bildung ermöglicht dem Einzelnen, seine Potenziale in geistiger, kultureller und lebenspraktischer Hinsicht zu erkunden, sie zu entfalten und über die Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt eine eigene Identität zu entwickeln.
Bildung befähigt zu einer eigenständigen und selbstverantwortlichen Lebensführung, die zu verantwortungsbewusster und selbstständiger Teilhabe und Mitwirkung im gesellschaftlichen Leben in sozialer, kultureller, beruflicher und politischer Hinsicht führt (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz 2016, S.20).

Dieser Beschreibung von Bildung aus dem schulischen Kontext lässt sich nun der Begriff «Kulturelle Bildung» gegenüberstellen, da das Theater einen Gestaltungsbereich innerhalb der Kulturellen Bildung darstellt.

Kulturelle Bildung von Kindern sowie Jugendlichen wird von Wolfgang Witte im Wörterbuch der Theaterpädagogik als eine gemeinsame Aufgabe der Schulpolitik und der Kulturpolitik beschrieben. Kulturelle Bildung zielt sowohl auf kognitives als auch auf emotionales und soziales Lernen ab und berücksichtigt alle Sinne. Die Vermittlung von kognitivem Wissen ist dabei im Vergleich zur Schule eher zweitrangig, stattdessen ist ein offener Lehrplan erforderlich. Als kulturelle Gestaltungsbereiche werden die Musik, die Bildende Kunst, der Tanz, das Theater sowie die Medienarbeit genannt. Es wird erklärt, dass im Fokus der

Kulturellen Bildung nicht in erster Linie die Ausbildung von künstlerischen Fähigkeiten und Fertigkeiten steht. Stattdessen sollten junge Menschen darin gestärkt werden, individuell und sozial handlungsfähig zu werden. Dennoch gehört im Verständnis von Kultureller Bildung zur Bildung und Erziehung auch die Bearbeitung von Inhalten dazu (vgl. Witte 2003, S.171).

In diesem Vergleich zeigen sich einerseits zahlreiche Überschneidungen und andererseits auch Differenzen von Bildung im schulischen Kontext und Kultureller Bildung. Beide zielen auf die individuelle, auf die soziale sowie auf die kulturelle Entwicklung der Lernenden ab. Auch die gesellschaftliche beziehungsweise soziale Mitwirkung bilden eine Gemeinsamkeit. Die kognitive oder auch geistige Entwicklung findet ebenfalls in beiden Beschreibungen Platz, obschon sie im Bereich der Kulturellen Bildung explizit eine untergeordnete Rolle spielt.

Im Unterschied zur Bildung im schulischen Kontext beinhaltet die Kulturelle Bildung klar die Berücksichtigung aller Sinne. Zudem wird ein offener Lehrplan vorausgesetzt. Es stellt sich hier die Frage, inwiefern Theaterarbeit im Sinne von Kultureller Bildung an Primarschulen mit dem Lehrplan vereinbar ist. Da die Kompetenzen im Deutschschweizer Lehrplan 21 eher offen formuliert sind und weil auch dieser nicht mehr, anders als sein Vorgänger, auf die Vermittlung von Wissen abzielt, stehen die Chancen gut, dass sich die Theaterpädagogik in ihm verorten lässt.

Förderung überfachlicher Kompetenzen durch Theaterpädagogik

Welche überfachlichen Kompetenzen können durch das Theaterspielen in der Schule von den Schüler*innen erworben werden? Die Erfahrung zeigt, dass je nach Schwerpunktthema eine Fülle an Fähigkeiten und Fertigkeiten geschult und weiterentwickelt wird, welche anschliessend von den Schüler*innen auch auf andere Bereiche des Unterrichts sowie des alltäglichen Lebens im Allgemeinen übertragen werden kann. Den folgenden fünf Bereichen können in der Theaterpädagogik zahlreiche Kompetenzen zugeordnet werden. Einige Beispiele sind hier jeweils aufgeführt.

- Soziale Kompetenz: Teamfähigkeit, Zuverlässigkeit, Wahrnehmungsfähigkeit, soziale Handlungskompetenz, soziale Verantwortung etc.
- Ich-Kompetenz: Selbsterfahrung, Selbstbewusstsein, Selbstbehauptung, etc.
- Ästhetische Kompetenz: Kreativität, gestalterische Fähigkeiten, Wahrnehmung und Deutung, Rhythmusgefühl, Strukturbewusstsein, etc.
- Methodische Kompetenz: Steuerung von Gruppenarbeit, Erarbeitung einer Figur, etc.

- Fachliche Kompetenz: Zeichensysteme des Theaters, Geschichte und Theorie (Reiss 2008, S.96).

Wenn diese Kompetenzbereiche, welche in der Theaterpädagogik zentral sind, mit den überfachlichen Kompetenzen des Deutschschweizer Lehrplan 21 verglichen werden, zeigen sich klare Parallelen. Es werden dort drei Kompetenzbereiche genannt, welche sich teilweise überschneiden. Unterschieden werden die personalen, die sozialen und die methodischen Kompetenzen (vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz 2016, S.31). Alle drei finden sich in der obigen Aufzählung wieder, wobei die personalen Kompetenzen der Ich-Kompetenz entsprechen. Zusätzlich werden durch theaterpädagogische Arbeit ästhetische Kompetenzen geschult sowie für das Theater an sich bedeutsame fachliche Kompetenzen. Doch wie funktioniert dieser überfachliche Kompetenzerwerb in der Theaterpädagogik? Eine Möglichkeit, wie dieser Lernprozess geschehen kann, wird im folgenden Abschnitt geschildert.

Bedeutung der ästhetischen Bildung für die Kompetenzentwicklung

Weitere Bezüge zwischen den von der Volksschule angestrebten überfachlichen Kompetenzen zur Theaterpädagogik lassen sich über die der Theaterpädagogik zugrundeliegende ästhetische Bildung schlagen. «Begrift man die Stärkung der Ich-, der Sach- und der Sozialkompetenz als eine wesentliche Aufgabe der Schule und des Bildungsprozesses, so ist die Bedeutung der ästhetischen Bildung offensichtlich» (Czerny 2008, S.20).

Zentrales, überfachliches Ziel der ästhetischen Bildung durch Theaterarbeit in der Schule ist es, im Spiel die sozialen und kulturellen Hintergründe der jeweiligen Figuren, ihr Auftreten und ihre Ansichten aufzuspüren und darzustellen. Bei diesem Vorgang nehmen die Schüler*innen automatisch oder teilweise auch ganz bewusst Bezug zu eigenen Erfahrungen, die im Spiel eine neue Bedeutung erhalten. Dadurch schärfen die Schüler*innen die Wahrnehmung ihrer eigenen Lebenswelt und können so Abstand nehmen von ihrem persönlichen Erleben. Zusätzlich wird im Zusammenspiel mit anderen Schüler*innen in der Gruppe das Verhalten gespiegelt, analysiert und mit dem Fremdverhalten verglichen. Möglicherweise führt dieser Prozess zur Veränderung des eigenen Verhaltens eines Kindes. Ausserdem kann die Aufmerksamkeit auf Ungerechtigkeiten im sozialen Umgang oder in der Gesellschaft gelenkt werden (vgl. Czerny 2017, S.34f.).

Wenn eine Verhaltensänderung, wie sie oben beschrieben wurde, eintritt, findet Lernen statt. In diesem Fall bezieht sich das Lernen auf die personale Kompetenz der

Selbstwahrnehmung sowie auf die sozialen Kompetenzen Wahrnehmungsfähigkeit, soziale Handlungskompetenz sowie soziale Verantwortung.

Mit einem Beispiel wird versucht, eine solche Lernsituation zu schildern: Drei Schüler spielen eine Szene, in der der Junge A von zwei anderen Jungen B und C ausgelacht wird, weil er beim Fussballspielen in der Pause das leere Tor verfehlt. Der Junge A reagiert daraufhin erst verärgert und anschliessend beleidigt über das Verhalten der Jungen B und C. Dies führt dazu, dass die Jungen B und C noch lauter lachen. Der Junge A verlässt daraufhin niedergeschlagen den Fussballplatz.

Möglicherweise hat einer der Jungen eine ähnliche Situation bereits real erlebt. Unbewusst oder bewusst kommen Erinnerungen auf und das eigene Verhalten in dem Moment wird mit dem Verhalten der Figuren in der Szene verglichen. Wie haben die Figuren agiert und wie sah die Reaktion des Gegenübers aus? Was hätten die Jungen B und C anders machen können, um dem Jungen A die Demütigung zu ersparen? Wie habe ich persönlich in einer solchen Situation mich verhalten und würde ich wieder genauso handeln?

Kompetenzförderung durch Theaterpädagogik nach Fachbereichen

Neben zahlreichen überfachlichen Kompetenzen besteht die Annahme, dass auch viele auf die einzelnen Unterrichtsfächer bezogene Kompetenzen im Theaterunterricht gefördert werden. Die fachlichen Kompetenzen im Lehrplan 21 wurden für die drei Zyklen der Deutschschweizer Volksschule formuliert. Zum Zyklus 1 gehören die zwei Jahre Kindergarten sowie die erste und die zweite Klasse Primarstufe. Zum Zyklus 2 gehören die Schuljahre von der dritten bis und mit sechsten Klasse Primarstufe und der Zyklus 3 beinhaltet die drei Jahre Sekundarstufe I. In dieser Abschlussarbeit wird nur auf die erste bis sechste Klasse der Primarstufe eingegangen, also auf die Zyklen 1 und 2.

In den folgenden Tabellen wird von den fachlichen Kompetenzen des Deutschschweizer Lehrplan 21 ausgegangen. Es wird untersucht, welche Kompetenzen explizit Stichwörter enthalten, welche mit der Theaterpädagogik im Zusammenhang stehen. Darüber hinaus werden Bezüge zum Theater hergestellt mittels Erwähnung passender Handlungen, Zielsetzungen oder konkreten Übungen und Methoden aus der Theaterpädagogik. Die Aufzählung stellt lediglich eine beispielhafte Auswahl an Möglichkeiten dar und erhebt keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit.

Fachbereich Deutsch:

Teilbereich	Kompetenzen gemäss Lehrplan 21: Die Schülerinnen und Schüler...	Beispielhafter Bezug zum Theater
-------------	--	-------------------------------------

Hören	können die Aufmerksamkeit auf die sprechende Person und deren Beitrag richten.	ein aufmerksames Publikum sein
Hören	können ein globales Hörverständnis zu verschiedenen Hörtexten aufbauen (z.B. Erzählung, Theaterstück, Szene aus Film, Gedicht, Sachtext)	Inhalte eines gehörten Theaterstücks in Standbildern darstellen
Hören	können Hörtexten folgen, naheliegende implizite Informationen erschliessen und kurze Szenen (aus einer Hörgeschichte) nachspielen.	Inhalte der Hörtexte als Szenen spielen
Hören	können in vertrauten Kommunikationssituationen Stimmungen wahrnehmen (z.B. emotionale Verletzung, Betroffenheit, Wut, Ärger, Freude).	Menschenmemory spielen mit Gesten für verschiedene Emotionen
Lesen	können mithilfe von Nachfragen in Texten Handlungen und typische Eigenschaften der Figuren verstehen.	Figurensteckbriefe schreiben und Figuren nachspielen
Lesen	können ihr Textverständnis zeigen, indem sie einen Text gestaltend vorlesen (z.B. einzelne Figuren stimmlich unterscheiden).	Szenische Lesung mit verteilten Rollen
Sprechen	können nonverbale (z.B. Gestik, Mimik, Körperhaltung) und paraverbale Mittel (z.B. Atmung, Intonation, Sprechfluss) angemessen verwenden.	Übungen für Stimme, Sprache, Mimik und Körperhaltung
Sprechen	können Gedichte und Kurztex te vor einem Publikum wirkungsvoll vortragen.	Übungen zur Schulung der Auftrittskompetenz
Sprechen	können in einer vertrauten, selbstgewählten Sprechrolle an einem Spiel aktiv teilnehmen.	eigene Rollenspiele entwickeln
Schreiben	kennen das Muster eines Dialogs, um es für das eigene Schreiben nutzen zu können.	Dialoge lesen, spielen und schreiben
Schreiben	können aus Geschichten, Bilderbüchern, Puppentheatern Ideen für eigene Geschichten entwickeln und sich darüber austauschen.	Puppentheaterstücke spielen und verändern
Schreiben	können sich in einen Schreibfluss versetzen (z.B. automatisches Schreiben, Herumgehen und vor sich hin sprechen, gegenseitiges Erzählen, drauflos schreiben und nicht dauernd korrigieren).	Drei-Minuten-Fragmente schreiben mit entsprechenden Vorübungen
Literatur im Fokus	können zu Geschichten zeichnen und spielen. Sie können die entstandenen Zeichnungen und Handlungen in Bezug zur Geschichte setzen und einzelne Episoden daraus erzählen.	Fantasiereise durchführen
Literatur im Fokus	können mit Geschichten oder Szenen daraus auf folgende zwei Arten umgehen, um einzelne Eigenschaften der Figuren, Orte und Handlungen zu erkennen: szenisch darstellen (z.B. Handlung, Gespräch), zeichnerisch umsetzen (z.B. Figuren, Orte).	Geschichte in Sinneinheiten unterteilen und dazu Spielszenen entwickeln
Literatur im Fokus	können die Sichtweise einzelner Figuren erkennen und sich in sie hineinversetzen (z.B. indem sie die Figuren darstellend spielen).	Figuren aus bekannten Geschichten darstellend spielen
Literatur im Fokus	können wesentliche Eigenschaften der Figuren, Orte und Handlungen in altersgerechten Geschichten oder einzelnen	Szenische Lesung, Umsetzung der Inhalte in Standbildern,

	Szenen erkennen und auf folgende Arten damit umgehen: gestaltend vorlesen (z.B. Lesetheater), szenisch darstellen (z.B. Standbild, Pantomime, Stegreiftheater), schreibend umsetzen (z.B. Textanfang/-schluss ergänzen, aus der Sicht einer Figur schreiben), zeichnerisch umsetzen (z.B. Figurengalerie).	pantomimisch oder mittels Improvisation
Literatur im Fokus	können Erfahrungen sammeln mit vielfältigen, altersgerechten literarischen Texten (z.B. Bilderbuch, vorgelesener Text, Audiotext, Film, Theater) und sich darüber austauschen, inwiefern diese sie bereichern.	Theaterstücke lesen und persönliche Blitzlichter besprechen
Literatur im Fokus	kennen einzelne typische inhaltliche, formale oder sprachliche Merkmale von Erzähltexten (z.B. Märchen, Sage, Fabel, Kurzgeschichte), lyrischen Texten (z.B. Reim) und Theaterstücken/Filmen (z.B. Dialog).	Theaterstücke anschauen und Merkmale besprechen

Die Informationen in den ersten zwei Spalten dieser Tabelle entstammen wortwörtlich der Gesamtausgabe des Deutschschweizer Lehrplan 21 (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz 2016, S.71 – 101). Die Inhalte der dritten Spalte sind eigene Überlegungen. Es mag überraschen, welche Fülle an vielseitigen Theatererfahrungen im Deutschunterricht möglich ist oder anders gesagt, wie viele theaterpädagogische Methoden und Übungen die Ausbildung der Kompetenzen im Fachbereich Deutsch prägen. In den Fremdsprachen Französisch (ab der 5.Klasse Primar) und Englisch (ab der 3.Klasse Primar) sind vergleichbare Kompetenzen aufgelistet wie im Fachbereich Deutsch. Daher wird an dieser Stelle auf eine zusätzliche Erwähnung dieser verzichtet.

Fachbereich Bildnerisches Gestalten

Teilbereich	Kompetenzen gemäss Lehrplan 21: Die Schülerinnen und Schüler...	Beispielhafter Bezug zum Theater
Wahrnehmung und Kommunikation	können bildhaft anschauliche Vorstellungen aufgrund von Erinnerungen und Wünschen assoziativ aufbauen und kombinieren (z.B. Spielwelt, Schulweg, Wolkenbilder, Fantasiegestalten, Verborgenes imaginieren).	Imaginationsübungen wie Fantasiereisen, imaginäre Geschenke machen und annehmen
Wahrnehmung und Kommunikation	können die Wechselwirkung zwischen visuellen, taktilen, auditiven und kinästhetischen Wahrnehmungen erkennen, beschreiben und darüber diskutieren.	Wahrnehmungsübungen; Blindenübungen
Prozesse und Produkte	können mit vorhandenem Material Räume aufbauen und einrichten.	Bühnenbilder erstellen

Prozesse und Produkte	können Bewegungsmomente und Bildfolgen von bewegten Figuren und Objekten darstellen.	Bewegungsstudie am Menschen
Prozesse und Produkte	können mit Gegenständen, Figuren oder Materialien agieren und Spiel-Räume inszenieren (z.B. Kleine-Welt-Spiel, tun-als-ob-Spiel).	Fingerpuppen-Spiele
Prozesse und Produkte	können den eigenen Körper, Objekte, Figuren und Räume inszenieren (z.B. Tableau vivant, Masken, Bildräume mit farbigem Licht, Schattenspiel).	Kunstabilder mit dem eigenen Körper nachstellen; Schattentheater

Die Informationen in den ersten zwei Spalten dieser Tabelle entstammen wortwörtlich der Gesamtausgabe des Deutschschweizer Lehrplan 21 (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz 2016, S.389 – 397). Die Inhalte der dritten Spalte sind eigene Überlegungen. Auch einige Kompetenzen im Fach Bildnerisches Gestalten lassen sich wunderbar in die theaterpädagogische Praxis einbetten, da diese vermehrt prozessorientiert sind und weil das Experimentieren und das Ausprobieren einen hohen Stellenwert erhalten.

Fachbereich Textiles und Technisches Gestalten

Teilbereich	Kompetenzen gemäss Lehrplan 21: Die Schülerinnen und Schüler...	Beispielhafter Bezug zum Theater
Prozesse und Produkte	können Figuren erfinden und gestalten (z.B. Puppen, Figuren für das Rollenspiel, Stofftiere)	Puppentheater
Prozesse und Produkte	können über Funktionen von Kleidungsstücken nachdenken, diese spielerisch verändern und sich verkleiden (z.B. Schmuck, Schutz).	Über Kostüme in verschiedene Rollen schlüpfen
Kontexte und Orientierung	können den symbolischen Gehalt von Objekten deuten oder im Spiel neu interpretieren (z.B. Krone, Schmuck, Schwert).	Objekttheater

Die Informationen in den ersten zwei Spalten dieser Tabelle entstammen wortwörtlich der Gesamtausgabe des Deutschschweizer Lehrplan 21 (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz 2016, S.408 – 415). Die Inhalte der dritten Spalte sind eigene Überlegungen. Der Fachbereich Textiles und Technisches Gestalten bietet im Vergleich zu den weiter oben untersuchten Fächern deutlich weniger Anknüpfungspunkte für theaterpädagogisches Arbeiten.

Fachbereich Musik

Teilbereich	Kompetenzen gemäss Lehrplan 21: Die Schülerinnen und Schüler...	Beispielhafter Bezug zum Theater
-------------	--	----------------------------------

Singen und Sprechen	können ihre Stimme im chorischen Singen integrieren und sich für das gemeinsame Musizieren engagieren.	Chorisches Theater, Musiktheater
Singen und Sprechen	können im chorischen Singen den Anweisungen der Lehrperson bezüglich Einsätze, Tempo und Dynamik folgen.	Klangorchester
Singen und Sprechen	können ihre Stimme für unterschiedliche Ausdrucksformen und Stimmexperimente einsetzen (z.B. Beatbox, Vocal-Percussion).	Klangbilder zu verschiedenen Themen/Orten erzeugen
Singen und Sprechen	können lautmalerisch mit Silben und Nonsenssprache spielen.	Szenen in Gromolo spielen
Singen und Sprechen	können die Sprechstimme als Ausdrucksmittel einsetzen.	Sprechübungen zu Tempo, Rhythmus, Tonhöhe, Lautstärke
Hören und Sich-Orientieren	können Gehörtes wahrnehmen und differenziert in Bild und Bewegung darstellen.	Klassische Musikstücke als Bildabfolgen körperlich darstellen
Hören und Sich-Orientieren	können durch Musik ausgelöste Stimmungen wahrnehmen und dabei entstehende Gefühle zulassen und sichtbar machen (z.B. fröhlich, ausgelassen, wütend, melancholisch).	Raumlauf mit zur Musik passenden Emotionen
Hören und Sich-Orientieren	können musikalisch geschilderte Geschichten erfassen und dazu Situationen und Figuren spielen (z.B. reiten wie ein Prinz zu festlicher Musik).	Geschichten zu Musik mit dem eigenen Körper szenisch darstellen
Bewegen und Tanzen	können einzelne Körperteile lokalisieren, benennen und den Körper im Musizieren und Tanzen bewusst einsetzen (z.B. winken und stampfen im Begrüßungslied).	Ein Körperteil führt
Bewegen und Tanzen	können Musik mit Bewegung im Raum spielerisch darstellen (z.B. Drehungen variiert ausführen, vorwärts, rückwärts) und sich in der Gruppe räumlich orientieren.	Diamant-Choreografie
Bewegen und Tanzen	können sich in Figuren, Tiere, Gegenstände und Phänomene einfühlen und sich mit ihnen in der Bewegung identifizieren (z.B. herunterrollende Steine).	Bewegungsarten von Tieren nachahmen
Bewegen und Tanzen	können zu einem Lied oder Musikstück passende Bewegungen finden und ausformen.	Stimmungen oder Textinhalte mit Körperbewegungen umsetzen
Bewegen und Tanzen	können Assoziationen zu Musik bilden und mit Bewegung darstellen (z.B. sommerlich, heiter, übermütig, monoton, sehnsüchtig, gefährlich).	Tanztheater

Musizieren	können mit Instrumenten Stimmungen und Geschichten musikalisch gestalten.	musikalische Untermalung eines Theaterstücks
Musizieren	können musikalische Impressionen zu Stimmungen und Emotionen erfinden, spielen und Gegensätze herausarbeiten (z.B. heiter/bedrohlich, Glück/Trauer).	Emotionen in einer Theaterszene wahrnehmen und mit Musikinstrumenten umsetzen
Gestaltungsprozesse	können sich zu Musik in Situationen und Rollen versetzen und diese ausgestalten (z.B. ein Schmetterling, ein spielender Bär, Kind auf einer Schlittenfahrt).	Rollen zu Musik mit Bewegungen darstellen
Gestaltungsprozesse	können zu bestehender Musik eine bildnerische, theatralische oder tänzerische Gestaltung entwickeln.	eine Theaterszene zu einem Musikstück entwickeln
Gestaltungsprozesse	können Episoden aus einem Musiktheater in eine szenische Darstellung bringen.	ein Musiktheater anschauen und Szenen daraus in der Gruppe improvisieren

Die Informationen in den ersten zwei Spalten dieser Tabelle entstammen wortwörtlich der Gesamtausgabe des Deutschschweizer Lehrplan 21 (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz 2016, S.428 – 441). Die Inhalte der dritten Spalte sind eigene Überlegungen. Im Fachbereich Musik können ebenso viele Bezüge zur Theaterpädagogik geschlagen werden wie im Deutsch. Auffällig ist, dass auch der Tanz sehr stark vertreten ist beim Kompetenzerwerb in der Musik. Oftmals verschwimmen die Grenzen zwischen Musik, Tanz und Theater und bereichern sich gegenseitig.

Fachbereich Bewegung und Sport

Teilbereich	Kompetenzen gemäss Lehrplan 21: Die Schülerinnen und Schüler...	Beispielhafter Bezug zum Theater
Darstellen und Tanzen	können die Stellung des Körpers im Raum wahrnehmen (z.B. Aufstellung auf einer Linie, im Kreis, in versetzten Reihen).	in der Gruppe Formationen im Raum darstellen
Darstellen und Tanzen	können Körperteile gezielt steuern.	Spiegelübungen
Darstellen und Tanzen	können sich zu Liedern, Versen und Bildern bewegen und deren Inhalte improvisierend darstellen (z.B. Sing- und Bewegungsspiele).	zum Inhalt eines Verses passende Bewegungen improvisieren
Darstellen und Tanzen	können Bewegungen imitieren und sich in verschiedenen Rollen erleben (z.B. Pantomime).	Sportarten pantomimisch darstellen
Darstellen und Tanzen	können Gefühle darstellen und dazu eigene Bewegungen finden.	Gefühle mit Tätigkeiten kombinieren und einander vorspielen

Darstellen und Tanzen	können sich in der Gruppe bewegen und respektvoll verhalten.	gegenseitige Rücksichtnahme beim Raumlaf üben
-----------------------	--	---

Die Informationen in den ersten zwei Spalten dieser Tabelle entstammen wortwörtlich der Gesamtausgabe des Deutschschweizer Lehrplan 21 (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz 2016, S.467 – 469). Die Inhalte der dritten Spalte sind eigene Überlegungen. Da der eigene Körper und die Bewegung besonders in der theaterpädagogischen Arbeit mit jüngeren Kindern im Vergleich zur Sprache im Vordergrund stehen, lassen sich die Kompetenzen des Teilbereiches Darstellen und Tanzen innerhalb des Fachbereichs Bewegung und Sport auch sehr gut im Theaterspiel erarbeiten. Offensichtlich sind auch hier die Grenzen zwischen Theater und Tanz fließend und viele Ziele lassen sich in beide Künste integrieren.

Die Analyse der fachlichen Kompetenzen ergibt, dass die Fachbereiche Deutsch, Bildnerisches Gestalten, Textiles und Technisches Gestalten, Musik sowie ein Teilbereich aus dem Fach Bewegung und Sport zahlreiche offensichtliche Bezüge zur Theaterpädagogik aufweisen. Es zeigt sich, welches bemerkenswerte Potenzial die Theaterpädagogik bietet, um die Entwicklung der Kompetenzen dieser Fachbereiche zu fördern. Und bestimmt lassen sich mit etwas Kreativität auch Kompetenzen aus den Fachbereichen Mathematik oder Natur, Mensch, Gesellschaft mit der Theaterarbeit verbinden. In der Praxis geschieht das leider noch viel zu selten. Es wird höchste Zeit, dass dem Theaterspielen an Schweizer Primarschulen mehr Beachtung und Würdigung geschenkt wird.

Theaterpädagogik bei besonderem Bildungsbedarf

Die Bezüge zwischen der Theaterpädagogik und dem Lehrplan 21 sind nun skizziert. Viele der genannten fachlichen und überfachlichen Kompetenzen lassen sich in einem zielgerichtet vorbereiteten und kompetent angeleiteten Unterricht durch theaterpädagogische Arbeit erreichen.

In den nächsten Kapiteln geht es einerseits darum, wie die Integrative Förderung durch theaterpädagogische Mittel ergänzt werden kann und andererseits stellt sich die Frage, unter welchen Bedingungen sich Theaterprojekte mit heterogenen Kindergruppen in der Integrativen Förderung der Primarschule gewinnbringend umsetzen lassen. Im zweiten Schritt wird also das Theater selbst in den Fokus des Geschehens gestellt, wobei pädagogische Überlegungen in Bezug auf die ausgewählte Zielgruppe notwendig sind.

Einige Überlegungen zur Heterogenität: Alle Menschengruppen sind in einer bestimmten Hinsicht heterogen, da jeder Mensch einzigartig ist. Trotz gewisser Gemeinsamkeiten – sei es bezogen auf persönliche Interessen, auf die kulturelle Herkunft oder auf das Alter der Menschen – gibt es immer auch Bereiche, in denen grosse Unterschiede vorhanden sind. Das ist heute so und es war auch nie anders. Nichtsdestotrotz herrscht nach Einschätzung des Lehrpersonals auch an den Deutschschweizer Primarschulen seit einigen Jahren angeblich eine grössere Heterogenität in den Klassenzimmern. Aufgrund unterschiedlicher Lernvoraussetzungen zeigt sich eine grosse Schere in Bezug auf das Leistungsvermögen der Schüler*innen. Ungeachtet dessen, inwieweit diese Behauptung zutreffen mag oder nicht, geht es letztendlich darum, mit den vorhandenen Unterschieden umzugehen. Noch besser wäre, man würde die Heterogenität als Chance sehen. Welche Möglichkeiten bietet hierbei die Theaterpädagogik? Und welchen Mehrwert könnte es gerade für Schüler*innen mit besonderem Bildungsbedarf mit sich bringen, wenn der Fachbereich Theater und Darstellendes Spiel auch an Schweizer Primarschulen ein fester Bestandteil des Lehrplans wäre? Auch diesen Fragen wird auf den nächsten Seiten nachgegangen.

Integrative Förderung in der Primarschule des Kantons Zürich

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Regelungen der Integrativen Förderung im Kanton Zürich, weil zu diesem Thema keine gesamtschweizerisch gültige Informationsbroschüre verfügbar ist. Ein kurzer Abriss dieses Angebots soll helfen, anschliessend die Gelingens Bedingungen und Chancen theaterpädagogischer Arbeit im integrativen Unterrichtsetting auszumachen.

In der Volksschule des Kantons Zürich wird das grosse Ziel verfolgt, alle Schüler*innen mit ihren individuellen Bedürfnissen und Lernvoraussetzungen zusammen innerhalb der Regelklasse am Unterricht teilhaben zu lassen. Die Integrative Förderung trägt wesentlich zum Erreichen dieser Zielsetzung bei. Es handelt sich hierbei um ein Angebot aus der Sonderpädagogik, welches über alle Schulstufen hinweg verpflichtend ist. Grundsätzlich sind die Klassenlehrpersonen für ein differenziertes Unterrichtsangebot zuständig, wobei sie die Integrative Förderung bei Bedarf unterstützt, wenn sich besondere pädagogische Bedürfnisse bei Schüler*innen zeigen (vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich 2011, S.2).

Was sind besondere pädagogische Bedürfnisse, in welchen Bereichen zeigen sie sich und wer profitiert vom Angebot der Integrativen Förderung?

Angebot und Zielgruppe

Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich definiert das Angebot der Integrativen Förderung und die Zielgruppe. Beides wird im nächsten Abschnitt beschrieben.

Besondere pädagogische Bedürfnisse können in verschiedenen Bereichen vorhanden sein. Sie stehen nicht nur in Verbindung mit spezifischen Schwächen, sondern sie zeigen sich auch in schwierigem Verhalten oder in Form von besonderen Stärken sowie Begabungen (vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich 2011, S.2). In der folgenden Tabelle werden die verschiedenen Bereiche noch genauer erläutert, um sie später für die Überlegungen zur Gestaltung des Theaterunterrichts in der IF¹ nutzbar zu machen.

Die IF kann insbesondere in den folgenden Bereichen unterstützend wirken:

- allgemeines Lernen (z.B. Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Lern- und Problemlösestrategien)
- Schreiben und Lesen (einschliesslich Spracherwerb und Begriffsbildung)
- mathematisches Lernen
- Umgang mit Anforderungen (z.B. Motivation, Aufgabenverbundenheit, Steuerung des eigenen Verhaltens, Umgang mit Gefühlen wie Freude und Frustration)
- Umgang mit Menschen (Sozial- und Verhaltenskompetenz, Regelung von Nähe und Distanz) (Bildungsdirektion Kanton Zürich 2011, S.4).

Doch wie wird entschieden, ob ein besonderes pädagogisches Bedürfnis vorhanden ist? Ist es klar definierbar, welche Kinder dieser Zielgruppe angehören? Einerseits ist hier die Erreichung der Kompetenzen des Lehrplans entscheidend. Wer Mühe damit hat, diese Lernanforderungen zu erfüllen, macht ein besonderes pädagogisches Bedürfnis sichtbar. Je nach Ausprägung der Schwierigkeiten findet nach dem Schulischen Standortgespräch mit den Eltern des Kindes eine Abklärung beim Schulpsychologischen Dienst statt, wo möglicherweise eine Diagnose gestellt und Unterstützungsmassnahmen empfohlen werden.

Einige kritische Gedanken: Der Mensch denkt in Kategorien und Systemen. Irgendwie müssen Grenzen gezogen und Gruppierungen gebildet werden, damit wir uns orientieren können. So wurde von der Weltgesundheitsorganisation beispielsweise die Internationale Statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, abgekürzt ICD, erstellt. Doch auch solche, in der Praxis bewährte Systeme, dürfen kritisch hinterfragt werden. Schliesslich haben wir doch alle unsere individuellen Bedürfnisse. Und je nachdem in welchem Umfeld wir uns gerade befinden, fallen wir damit mehr oder weniger

¹ IF ist die offizielle Abkürzung für Integrative Förderung.

stark auf. Deshalb ist auch die Diagnose eines Kindes gemäss ICD trotz klarer Kriterien nie ganz objektiv. Schliesslich wurden diese Kriterien auch von Menschen definiert, welche sich an einer bestimmten Normalität orientieren, die ja auch wieder aus der Perspektive jedes Individuums eine andere ist. Daher sollten auch in der Theaterpädagogik diese Kategorien nicht zu stark gewichtet werden, sondern immer der Mensch als Ganzes betrachtet werden.

Lern- und Förderziele

Die Integrative Förderung orientiert sich bei der Formulierung von Lern- und Förderzielen an den Kompetenzen des jeweiligen Zyklus im Lehrplan 21, an den Klassenzielen sowie an den Lernvoraussetzungen der Schüler*innen. An einem Schulischen Standortgespräch werden zusammen mit den Eltern individuelle Lernziele beschlossen, sofern ein Kind die grundlegenden Lernziele in einem Unterrichtsbereich nicht erreicht. Lehrpersonen auf der Primarstufe werden von der IF dabei unterstützt, die grundlegenden Kompetenzen in den bedeutenden Bereichen des Lernens und der Entwicklung bei ihren Schüler*innen aufzubauen. Insbesondere die Fachbereiche Sprache und Mathematik stehen hierbei im Zentrum der Förderung (vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich 2011, S.5). Bei der Analyse des Lehrplan 21 wurden zahlreiche Möglichkeiten sichtbar, die sprachlichen Kompetenzen mittels theaterpädagogischer Arbeit zu fördern. Dies entspricht dem Einsatzgebiet der IF.

Arbeits- und Unterrichtsformen

Bestandteil der Integrativen Förderung ist erstens die Beratung, zweitens die Unterrichtsform Teamteaching und drittens die Förderung einzelner Schüler*innen oder Kleingruppen. Zentral ist hierbei die Umsetzung des Unterrichts in Form von Teamteaching, was bedeutet, dass die Klassenlehrperson und die IF-Lehrperson gemeinsam im Klassenzimmer unterrichten. Allerdings ist es hierbei auch möglich, dass die IF-Lehrperson sich nach einer gemeinsamen Einstiegssequenz einer kleinen Gruppe widmet, welche in der darauffolgenden Lernphase besondere Unterstützung benötigt. Manchmal ist es jedoch auch sinnvoll, mit einigen Schüler*innen in einer Fördergruppe an ihren spezifischen Themen in einem separaten Raum zu arbeiten (vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich 2011, S.6).

Die beiden Unterrichtsformen Teamteaching und Fördergruppe eignen sich hervorragend, um das Theater als Mittel zur Erreichung der pädagogischen Lernziele einzusetzen. Wenn beispielsweise eine Gruppe von Schüler*innen Schwierigkeiten hat beim Lesen und Verstehen einer Geschichte im Deutschunterricht, kann die Geschichte beispielsweise von der IF-Lehrperson in Sinneinheiten aufgeteilt werden. Anschliessend werden die Sinneinheiten in der Fördergruppe besprochen und dazu kurze Szenen improvisiert. So

können die Schüler*innen den Inhalt der Geschichte verstehen und verinnerlichen, weil sie ihn nicht nur gelesen oder gehört, sondern auch selbst körperlich erlebt haben. Möglicherweise folgt daraufhin eine kurze Präsentation vor den Klassenkamerad*innen, wodurch die Schüler*innen aus der Fördergruppe besondere Wertschätzung erfahren und so ihr Selbstbewusstsein stärken. Ebenso gut kann eine solche Lernsequenz in der ganzen Klasse in Form von Teamteaching umgesetzt werden. Auf diese Weise profitieren alle Kinder davon.

Theaterpädagogische Arbeit in der Integrativen Förderung

Warum eignet sich der Einsatz von Theaterpädagogik gerade für die Integrative Förderung an Primarschulen? Welche besondere Rolle nimmt die Spielleitung bei der Theaterarbeit in der IF ein und wie bedeutsam ist dabei ihre Haltung? Im nächsten Kapitel wird einerseits diesen Fragen nachgegangen und andererseits werden Chancen und mögliche Stolpersteine der Theaterpädagogik im genannten Arbeitsfeld erörtert.

Die Rolle der Spielleitung

Der Spielleitung obliegen bei der Umsetzung von Theaterprojekten in der Schule diverse Aufgabenbereiche. Von der Organisation der zeitlichen und örtlichen Ressourcen über die inhaltliche Planung, Durchführung und Reflexion der Proben bis hin zu den Aufführungen mit Technik, Kostümen und Bühnenbild – um nur einen Teil der Verantwortlichkeiten zu nennen – sind zahlreiche Kompetenzen gefragt. Bei der theaterpädagogischen Arbeit mit Kindern mit besonderem Bildungsbedarf ist ganz besonders auch die pädagogische Verantwortung der Spielleitung zu beleuchten.

Gemäss Claudia Osburg und Anne Sophie Schütte ist es bei dieser Zielgruppe besonders wichtig, die Schüler*innen behutsam an das Theaterspielen heranzuführen und dabei ein zu starkes Einwirken auf ihre seelischen Persönlichkeitsmerkmale zu verhindern. Zudem betonen die Autorinnen, dass die Spielleitung ihre Schüler*innen ganzheitlich wahrnehmen muss, um verantwortungsvoll abschätzen zu können, welche körperlichen und seelischen Voraussetzungen im Spiel bei den einzelnen Schüler*innen vorhanden sind (vgl. Osburg und Schütte 2015, S.31).

Das Theaterspielen kann als ein Schlüssel für das Lernen in inklusiven Kindergruppen betrachtet werden. Nachhaltig wird dieses Lernen dann, wenn die Spielleitung alle Schüler*innen als Individuen wahrnimmt und sie mit ihren unterschiedlichen Persönlichkeiten wertschätzt. Ausserdem ist auch die gegenseitige Akzeptanz innerhalb

der Schulgemeinschaft von Bedeutung. Für eine gelingende Theaterarbeit ist es zentral, dass alle Schüler*innen eine Aufgabe erhalten, die ihren Möglichkeiten entspricht und in der sie ihr Bestes zeigen können (vgl. Osburg und Schütte 2015, S.8). Mit anderen Worten sollen die Schüler*innen beim Theaterspielen ihren Voraussetzungen entsprechend eingesetzt werden und somit soll eine Orientierung an den Stärken der einzelnen Kinder stattfinden und nicht an den Schwächen und Entwicklungsbereichen, wie es sonst oft bei der Integrativen Förderung in der Schule der Fall ist. Dies sind bereits erste Gedanken zur Bedeutung der Haltung, welche in den nächsten Abschnitten weiter beschrieben wird.

Die Frage nach der Haltung

Ganz gleich mit welcher Art von Menschen Theaterpädagog*innen arbeiten, die Haltung gegenüber der Zielgruppe, der Lernsituation sowie gegenüber dem Lerninhalt ist stets von entscheidender Bedeutung. Bei der Theaterarbeit mit Primarschulkindern gibt die Situation oftmals vor, dass die Teilnehmenden nicht selbst entschieden haben, Teil eines Theaterprojektes zu sein. Manche Schüler*innen bringen eine grosse Grundmotivation mit oder haben vielleicht sogar bereits positive Erfahrungen mit dem Theaterspielen gemacht. Andere sind eher zurückhaltend und möchten sich nicht vor anderen präsentieren. Wieder andere finden Theaterspielen per se doof. Wichtig ist, dass die Spielleitung diese unterschiedlichen Bedingungen akzeptiert und auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden eingeht, ohne dabei die künstlerischen und pädagogischen Ziele aus den Augen zu verlieren. Gerade in einem derartigen Setting lohnt es sich, das Prinzip des Schutzes der Gruppe zu nutzen. Einfach zugängliche, spielerische Übungen, bei denen alle Schüler*innen zur selben Zeit das Gleiche tun, eignen sich besonders, um in die Theaterarbeit mit heterogenen Gruppen einzusteigen. Zudem ist positives Feedback auch während der Durchführung der Übungen hilfreich.

Die Schüler*innen sollen mitentscheiden dürfen, inwieweit sie sich in das Theaterspiel einbringen möchten. Die Spielleitung sollte den Einsatz der Schüler*innen stets wertschätzen und anfänglicher Zurückhaltung einzelner Kinder im Spiel mit viel Geduld und Akzeptanz begegnen. Auf diese Weise kommen bei der Theaterarbeit mit Primarschüler*innen oftmals Fähigkeiten zum Vorschein, die sich im üblichen Unterrichtsalltag selten zeigen (vgl. Osburg und Schütte 2015, S.12).

Chancen von Theaterunterricht für Kinder mit besonderem Bildungsbedarf

Felix Rellstab beschreibt den engen Zusammenhang zwischen Pädagogik, Theaterpädagogik, Spiel und Leben und macht deutlich, dass Theaterpädagogik jeden einzelnen Menschen berücksichtigt.

Im Zentrum der Theaterpädagogik steht der einzelne Mensch – im Zusammenleben mit anderen. Dieser einzelne Mensch ist ein spielender Mensch. Die Theaterpädagogik erkennt alle Menschen als Spieler. Jede und jeder kann Theater spielen (Rellstab 2000, S.193).

Dieses Zitat impliziert den hohen Wert der Theaterpädagogik für die Schule, insbesondere für die Arbeit mit sehr heterogenen Kindergruppen. Es zeigt auch die Orientierung der Theaterpädagogik an den unterschiedlichen Voraussetzungen der einzelnen Schüler*innen sowie an den Interaktionen innerhalb einer Gruppe klar auf. Sehr oft lässt sich beobachten, wie gerade Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten oder auffälligem Sozialverhalten innerhalb des theaterpädagogischen Arbeitsprozesses aufblühen, neue Seiten an sich entdecken und ihre Mitschüler*innen daran teilhaben lassen. Eine mögliche Chance der Theaterarbeit in der integrativen Schule zeigt das folgende Beispiel.

Eine 3./4.Klasse entwickelte ein eigenes Theaterstück mit dem Titel «Leb' deine Träume». Teil der Gruppe war ein Mädchen, welches vier Monate zuvor über Umwege zusammen mit ihrer Mutter aus Eritrea in die Schweiz geflohen war. In der Schule hatte sie verständlicherweise grosse Schwierigkeiten, sich in der neuen und komplett anderen Umgebung zurecht zu finden. Dank ihrer grossen Offenheit und dem intensiven Deutsch Anfangsunterricht konnte das Mädchen dennoch Kontakte zu anderen Kindern knüpfen. Jedoch führten die Sprachbarriere sowie die fehlende Übung im Umgang mit Gleichaltrigen immer wieder zu Konflikten. Es wurde deutlich, dass sich das Mädchen oft in der Opferrolle sah. Auch fachlich waren die Wissenslücken gross. Aufgrund ihrer Fluchterfahrung gestaltete sich auch das Erlernen neuer Fertigkeiten und der Wissenserwerb als sehr anstrengend. Die Erfolgserlebnisse waren gering im Vergleich zu den Herausforderungen, an denen das Mädchen oft scheiterte. Bis die Arbeit am Theaterprojekt begann. Plötzlich waren andere Kompetenzen gefragt. Das Mädchen liebte es, sich auf der Bühne zu präsentieren und zeigte ein grosses Interesse an den spielerischen Übungen. Sie zeigte ein besonders ausgeprägtes künstlerisches Potenzial und verstand es auch, ihre Begeisterung für das Theaterspielen auf das Publikum zu übertragen. So erhielt sie bereits während der Proben reichlich positives Feedback von ihren Mitschüler*innen, was sie in ihrem Tun weiterhin bestärkte. Diese positiven Erlebnisse konnten die fachlichen Schwierigkeiten in der Schule zwar nicht aus dem Weg räumen. Jedoch begegnete ihnen das Mädchen von da an mit viel mehr Mut und Selbstvertrauen.

Neben den individuellen Vorkenntnissen und unterschiedlichen geistigen und körperlichen Voraussetzungen stellt auch der kulturelle, soziale und ökonomische Hintergrund der Familie eines Kindes kein Hindernis dar, am künstlerischen Prozess der Erarbeitung eines

Theaterstücks in der Schule teilzunehmen. Im Gegensatz zur aktiven Teilnahme in einem Schulorchester kann an der Theaterarbeit jede*r Schüler*in teilnehmen (vgl. Hilliger 2008, S.73). Das Theaterspielen gilt also als eine Disziplin für alle Menschen, weil es ihre unterschiedlichen Voraussetzungen in allen Bereichen berücksichtigt. Demzufolge kann im Grunde jeder Mensch theaterspielen. Doch es gibt weitere Gründe für den grossen Erfolg des Theaterunterrichts mit heterogenen Gruppen.

Im Unterschied zu kognitiv geprägten Fachbereichen bauen das Wissen und die Fähigkeiten, welche in der Theaterarbeit bedeutsam sind, nicht hierarchisch aufeinander auf. Sie bieten den Schüler*innen vielfältige Zugänge. Ausserdem eignet sich die projektartige Vorgehensweise, wie sie in der Theaterpädagogik Voraussetzung ist, einen besonderen Vorteil für die Arbeit mit heterogenen Kindergruppen (vgl. Asmus-Reinsberger 2017, S.8).

Mögliche Stolpersteine

Trotz der offensichtlichen Vorteile bei der Theaterarbeit mit heterogenen Gruppen im Vergleich zum Unterricht in anderen Fachbereichen, zeigen sich auch hier einige Herausforderungen, die bei der Durchführung von Theaterprojekten in der Integrativen Förderung beachtet werden müssen.

Der Schwerpunkt liegt im Theaterunterricht traditionellerweise eher auf der ganzen Gruppe und auf dem gemeinsamen Produkt der Aufführung. Obschon das Credo gilt, dass die Vielfalt der Spieler*innen einen grossen Beitrag zur Qualität des Theaterstücks leistet, kann der Erarbeitungsprozess durch eine allzu grosse Heterogenität auch erschwert werden. Immerhin kommt bei der Arbeit mit inklusiven Theatergruppen die Illusion von Homogenität gar nicht erst auf und die Spielleitung stellt sich von Anfang an auf sehr unterschiedliche Voraussetzungen und Bedürfnisse der Schüler*innen ein. Manche Methoden funktionieren nicht und es müssen grundsätzliche Anpassungen an den Lernarrangements vorgenommen werden. Diese Anpassungen müssen teilweise im Prozess selbst ausprobiert und anschliessend ausgewertet werden, was zusätzliche Unsicherheiten birgt (vgl. Asmus-Reinsberger 2017, S.8).

In der Integrativen Förderung an Primarschulen im Kanton Zürich werden die Unterrichtsstunden immer von der Klassenlehrperson und der IF-Lehrperson gleichzeitig besetzt. Wie weiter oben beschrieben, leiten beide gemeinsam in Form von Teamteaching den Unterricht im Klassenzimmer an oder aber die IF-Lehrperson arbeitet in einem separaten Raum mit einer Kleingruppe oder mit einzelnen Schüler*innen. Oftmals werden

die Ressourcen des gemeinsamen Unterrichtens in den Fachbereichen Mathematik und Deutsch eingesetzt. Gäbe es auch an Zürcher Primarschulen ein Unterrichtsfach Theater und Darstellendes Spiel, wäre eine Doppelbesetzung bei der Erarbeitung eines Theaterprojektes unter den Bedingungen grosser Heterogenität ebenfalls wünschenswert. In der Praxis sieht es auch in Deutschland oft anders aus, jedoch gibt es noch andere Wege, sich als Spielleitung ausreichend Unterstützung zu organisieren.

In den letzten Jahrzehnten konnte in der Sonder- sowie in der Theaterpädagogik ein beachtliches Wissen und Können aufgebaut werden, was die Arbeit mit Menschen mit körperlichen oder geistigen Einschränkungen betrifft. Dieses Know-how sowie die Doppelbesetzung werden in der Realität jedoch oft in den sogenannten Kernfächern eingesetzt, weil das inklusive Unterrichten in künstlerischen Fachbereichen angeblich einfacher ist. Gegebenenfalls müssen deshalb über multiprofessionelle Teams oder durch die Zusammenarbeit mit ausserschulischen Institutionen die notwendigen personellen Ressourcen geschaffen werden (vgl. Asmus-Reinsberger 2017, S.9).

Trotz eines gewissen zusätzlichen Einsatzes, der von allen am Theaterunterricht Beteiligten geleistet werden müsste, wäre es aufgrund der vielen Chancen auf jeden Fall einen Versuch wert, das Fach Theater und Darstellendes Spiel in den Deutschschweizer Lehrplan 21 aufzunehmen. In Verbindung mit der Integrativen Förderung könnten neben den künstlerischen Zielen der Theaterarbeit auch die personalen und sozialen Kompetenzen der Schüler*innen gefördert werden. Insbesondere Kinder mit Schwierigkeiten in den vorwiegend kognitiven Fächern bekämen die Möglichkeit, ihre Stärken im ästhetischen Ausdruck beim Theaterspielen zu zeigen. Welche positiven Auswirkungen solche Erfolgserlebnisse auf die Förderung der Selbstwirksamkeit dieser Kinder haben können, zeigt die Erfahrung zahlreicher Theaterpädagog*innen. Natürlich wäre zur Ergänzung des Lehrplan 21 mit dem Fach Theater die Ausformulierung spezifischer Kompetenzen notwendig. Dazu könnten die Lehrpläne des Fachbereichs Theater und Darstellendes Spiel in deutschen Bundesländern als Anhaltspunkte beigezogen werden. In einem weiteren Schritt müsste über die Art und Weise der Leistungsbeurteilung im Fach Theater und Darstellendes Spiel gesprochen und entschieden werden. Somit wäre ein neuer Raum für Diskussionen und Debatten eröffnet, der in dieser Abschlussarbeit jedoch nicht weiterbearbeitet wird.

Theaterpädagogik und Autismus in der Primarschule

Ausgehend von den Möglichkeiten der Theaterpädagogik in der Integrativen Förderung mit heterogenen Gruppen im Allgemeinen soll nun beispielhaft eine bestimmte Zielgruppe ins Zentrum der Überlegungen gestellt werden. Obschon bereits in Erfahrung gebracht wurde, dass grundsätzlich alle Menschen fähig sind, Theater zu spielen, wird in den folgenden Kapiteln der Frage nachgegangen, inwieweit sich Kinder, die im Autismus Spektrum leben, in den Theaterunterricht einbringen können. Diese Zielgruppe wurde bewusst gewählt, weil sie im Theater angeblich mit grösseren Stolpersteinen konfrontiert ist als Menschen, die ohne eine solche Entwicklungsstörung leben.

Kennzeichen von Autismus und ihre Bedeutung für die Theaterpädagogik

Als erster Schritt setzt sich dieses Kapitel mit den Kennzeichen von Autismus auseinander. Nur wer grundlegende Kenntnis davon hat, was Autismus bedeutet, kann anschliessend zu sinnvollen Überlegungen im Umgang mit Autismus-Spektrum-Störungen in der theaterpädagogischen Praxis gelangen.

Für die Entwicklungsstörung Autismus sind mehrere Bezeichnungen im Gebrauch. In Bezug auf die in dieser Abschlussarbeit relevante Zielgruppe wird in der Literatur von Kindern oder Schüler*innen...

...mit einer Autismus-Spektrum-Störung

...mit einer autistischen Wahrnehmung

...die im Autismus Spektrum leben

...mit Autismus

...mit ASS² gesprochen. Vereinzelt ist auch von autistischen Kindern die Rede.

Die bekanntesten Typen des autistischen Spektrums sind «der frühkindliche Autismus», der auch «Kanner-Autismus» genannt wird, «das Asperger-Syndrom» und «der atypische Autismus». Auf eine Unterteilung von Autismus-Spektrum-Störungen in verschiedene Kategorien wird im Weiteren aber bewusst verzichtet, da diese nach aktuellen Erkenntnissen kaum trennscharf definierbar sind und nichts über die individuellen Fähigkeiten der betroffenen Menschen aussagen (vgl. Osburg und Schütte 2015, S.152).

Insbesondere im Kontext der Integrativen Förderung an Regelschulen sind aktuell auch zahlreiche leichte Ausprägungen von Autismus anzutreffen. Letztlich geht es hier darum zu erfahren, welche Besonderheiten eine Autismus-Spektrum-Störung aufweisen kann,

² ASS ist die offizielle Abkürzung für Autismus-Spektrum-Störungen.

welche Herausforderungen diese an die betroffenen Kinder stellen und wie in der theaterpädagogischen Praxis damit umgegangen werden kann.

Autismus-Spektrum-Störungen sind sehr vielseitig und betreffen je nach Ausprägung unterschiedliche Bereiche in der Schule und im Alltag der Schüler*innen. Die nachfolgende Aufzählung fasst die häufigsten Herausforderungen stichwortartig zusammen.

Herausforderungen für Schüler mit ASS

- Entnehmen der Bedeutung aus sprachlichen Mitteilungen / Wortwörtliches Sprachverständnis
- (promptes) Umsetzen sprachlicher Anweisungen
- Zeitliche Orientierung (Abfolgen) und Zeitgefühl (Dauer)
- Räumliche Organisation (Zuordnungen und räumliche Beziehungen)
- Handlungsorganisation; Initiative und Systematik
- Flexibilität
- Entscheidungen fällen
- Einschätzungen treffen
- Perspektivübernahme und Einfühlungsvermögen
- Soziale Signale wahrnehmen und interpretieren
- Umgang mit Regelverletzungen und Ausnahmen (Häussler [u.a.] 2017, S.12).

Ergänzend zum zweitletzten Punkt kann erwähnt werden, dass viele Schüler*innen mit ASS auch selbst Mühe damit haben, mit anderen in Kontakt zu treten. Das ist nicht unbedingt nur auf die sprachliche Kontaktaufnahme bezogen. Einigen fällt es schon schwer, Blickkontakt mit jemandem aufzunehmen. Dafür gibt es sehr unterschiedliche Gründe. Die Herausforderung, jemandem in die Augen zu blicken, kann auch beim Theaterspielen auffallen. Die möglichen Schwierigkeiten zu kennen, ist bereits hilfreich. Doch ein Einblick in die entwicklungspsychologischen Zusammenhänge könnte das Verständnis für die Herausforderungen noch erweitern. Genau darauf zielen die folgenden vier Unterkapitel ab.

Die Theory of Mind

Der Begriff «Autismus» hat seinen Ursprung im griechischen Wort «autos», was so viel bedeutet wie «selbst». Menschen, die im Autismus Spektrum leben, sind selbstbezogen. Das heisst, sie vermögen ihre Umwelt lediglich aus ihrer eigenen Perspektive wahrzunehmen. Andere Sichtweisen einzunehmen, fällt Menschen mit Autismus schwer. Das hängt damit zusammen, dass bei ihnen das System der Theory of Mind beeinträchtigt ist. Die Theory of Mind kennzeichnet alle geistigen Vorgänge des Erkennens und Nachvollziehens der psychischen Verfassung anderer Menschen. Sie wird auch die kognitive Empathie genannt. Daneben existiert die emotionale Empathie, also das Mitgefühl. Menschen, die im Autismus Spektrum leben, haben zwar Mühe, das Vorgehen im Gesicht oder im Körper einer anderen Person zu deuten, empfinden jedoch Mitgefühl, wenn ihnen

jemand die für sie rätselhaften Zeichen der Mimik und Gestik erklärt (vgl. Matzies-Köhler 2015, S.8f.).

Das Erkennen und Zeigen von Emotionen, Absichten sowie Wünschen durch den Ausdruck im Körper, im Gesicht und in der Stimme sind wichtige Grundlagen des Theaterspielens. Wenn diese Grundlagen fehlen, wird die Kommunikation mit anderen Spieler*innen auf der Bühne schwierig. Die Ausführungen im vorherigen Abschnitt zeigen jedoch, dass Menschen mit Autismus die Zeichen der nonverbalen Kommunikation zumindest in groben Zügen erlernen können, wenn man sie ihnen erklärt. Dennoch ist es wichtig, sich dieser Herausforderung als Spielleitung bewusst zu sein und die Betroffenen in missverständlichen Situationen zu unterstützen. Ebenso kann es hilfreich sein, wenn dem Kind mit Autismus in der Theatergruppe eine Art Übersetzer*in des Vertrauens zur Seite gestellt wird, der oder die mithilft, ihm die verschlüsselten sozialen Hinweise zu erklären.

Die exekutiven Funktionen

Ein Mensch, dessen exekutive Funktionen nicht beeinträchtigt sind, lernt voranzuplanen und seine Handlungen in die benötigten Einzelschritte zu unterteilen sowie sie in eine stimmige Reihenfolge zu bringen. Dies geschieht bei alltäglichen Tätigkeiten, wie beispielsweise beim Zähneputzen, mit der Zeit automatisch. Bei Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung gestaltet sich dieses Planen und Automatisieren von Handlungen äusserst schwierig. Manche sind auf Hilfsmittel wie Visualisierungen in Form von Bildabfolgen angewiesen, um die komplexen Handlungsschritte selbständig ausführen zu können. Ein weiterer Bereich der exekutiven Funktionen bildet die Fähigkeit, unmittelbare Impulse zu unterdrücken und alternative Lösungen zu finden. Menschen mit Autismus reagieren oft aus ihrem ersten Impuls heraus und treffen deshalb manchmal falsche Entscheidungen. Das Problemlöseverhalten von Menschen mit Autismus ist ausserdem oft äusserst unflexibel. Viele haben Mühe, auf veränderte Situationen zu reagieren oder sich auf neue Anforderungen einzustellen (vgl. Matzies-Köhler 2015, S.12ff.). Welche Auswirkungen könnten diese Einschränkungen im Bereich der exekutiven Funktionen auf die Beteiligung der betroffenen Schüler*innen an theaterpädagogischen Prozessen haben?

Schwierigkeiten in der Handlungsplanung und in der Ausführung von aufeinander aufbauenden Tätigkeiten könnten sich im Zusammenhang mit Theaterprojekten beispielsweise im Einprägen und Abrufen des Ablaufs eines Theaterstücks zeigen. Hierbei bieten Visualisierungen in Form eines Ablaufplans – in Bildern oder in Worten, je nach Entwicklung der Lesefertigkeiten der betroffenen Schüler*innen – hinter der Bühne eine

gute Hilfestellung. Das ist überdies für alle Kinder eine gute Stütze und gibt ihnen Sicherheit für die gemeinsame Aufführung. Wahrscheinlich sind auch viele theaterpädagogische Übungen für einige Schüler*innen mit ASS eine besondere Herausforderung. So könnte es für manche Kinder schwierig sein, ihr Morgenritual Schritt für Schritt pantomimisch darzustellen oder ihren Spielpartner*innen in einer besonderen Sprechweise zu erzählen, was sie am freien Nachmittag der Reihe nach erlebt haben. Es muss ihnen klar gemacht werden, dass sie bei solchen Übungen nichts falsch machen können, weil ja niemand weiss, wie ihr Nachmittag tatsächlich abgelaufen ist. Sie sollen erfahren, dass im Theater fast alles erlaubt ist, vor allem aber das Behaupten und das Erfinden von neuen Wirklichkeiten.

Wenn man die Reaktion aus dem ersten Impuls heraus betrachtet, so könnte diese für bestimmte Improvisationsaufgaben sogar von grossem Vorteil sein. Beim Improvisieren geht es genau darum, sich auf seine Impulse zu verlassen, ohne zuerst im Kopf die verschiedenen Möglichkeiten gegeneinander abzuwägen. Daher könnten einige Schüler*innen mit Autismus gegebenenfalls sogar besonders stark sein darin.

Die Zentrale Kohärenz

Die Zentrale Kohärenz beschreibt Vorgänge in unserem Gehirn, die für die Verarbeitung von Informationen zuständig sind, welche unsere Sinnesorgane wahrnehmen. «Das Gehirn ordnet die Informationen, trennt Unwichtiges von Wichtigem und bringt unsere Wahrnehmungen in einen Zusammenhang» (Matzies-Köhler 2015, S.16). So bilden wir Menschen Kategorien und können auf der Grundlage von zahlreichen einzelnen Reizen beispielsweise verschiedene Vogelarten der Gattung der Vögel zuordnen, obschon sie neben vielen Gemeinsamkeiten im Erscheinungsbild auch einige unterschiedliche Merkmale aufweisen. Viele Menschen im Autismus Spektrum bleiben hingegen an den Details hängen. Für sie haben beispielsweise eine Blaumeise und ein Adler rein gar nichts miteinander zu tun. Das eine Wesen ist klein und farbig, das andere gross und braun. Ausserdem geben sie Laute in komplett unterschiedlichen Tonfrequenzen von sich (vgl. Matzies-Köhler 2015, S.16f.).

In der Anleitung von theaterpädagogischen Übungen müssen Spielleiter*innen damit rechnen, dass bei Schüler*innen mit ASS die Zentrale Kohärenz möglicherweise nicht vollständig entwickelt ist. Hierzu ein praktisches Beispiel: Die Theaterpädagogin steigt ein mit einem Ballspiel im Kreis. Die Person mit dem Ball soll eine Obstsorte nennen und anschliessend den Ball an eine andere Person weitergeben. Am Ende sollen alle einmal den Ball erhalten haben und dieselbe Reihenfolge soll in einer nächsten Runde in schnellerem Tempo wiederholt werden. Wenn jemand Schwierigkeiten damit hat, Äpfel,

Birnen, Aprikosen und Trauben zu einer Gruppe zusammenzufassen, wird es wahrscheinlich auch schwierig sein, unmittelbar ein Beispiel zu nennen, welches zum Oberbegriff passt. Und selbst wenn ein Kind mit ASS verschiedene Obstsorten als solche identifizieren kann, stellt sich ihm noch immer die Herausforderung, sich für eine davon zu entscheiden. Hinzu kommt als nächste Hürde die Entscheidung, wem der Ball als nächstes zugeworfen werden soll. Oftmals ist bei solchen Übungen zu beobachten, dass Schüler*innen mit leichten Ausprägungen von ASS zwar aktiv teilnehmen können, jedoch den Ball immer denselben Mitspieler*innen zuwerfen oder immer wieder die gleichen Beispiele nennen. Sie lösen das Problem wiederholt auf dieselbe Art und Weise. In solchen Situationen empfiehlt es sich, nicht auf die Wiederholung einzugehen, wenn es für die Zielsetzung der Aufgabe nicht von Bedeutung ist. Falls die zeitlichen Ressourcen es ermöglichen, kann die Kategorienbildung mit Hilfe von Oberbegriffen in der Integrativen Förderung auch mit Hilfe von Gegenständen oder Bildern handelnd und im Gespräch mit dem Kind geübt werden. Bei einer erneuten Durchführung des beschriebenen Ballspiels hat das Kind dann die Möglichkeit, auf das Gelernte zurückzugreifen.

Die Wahrnehmung

Im alltäglichen Leben eines Menschen werden die Sinnesorgane ständig von verschiedenen Reizen stimuliert. Wir besitzen die Fähigkeit, wichtige von unwichtigen Reizen zu trennen und die unwichtigen Einflüsse auszublenden. Ebenso können wir verschiedene Reize zu einem sinnvollen Ganzen kombinieren. Bei Menschen, die im Autismus Spektrum leben, kommt es oft zu einer Reizüberflutung. Sie nehmen einerseits mehr Reize wahr, weil sie oftmals ein besser entwickeltes Gehör haben, andererseits nehmen sie häufig alle Reize gleich stark wahr und haben Mühe, diese zu regulieren. Manchmal kommt es bei Menschen mit Autismus auch zu Unterempfindlichkeiten. Das heisst, ihr Schmerzempfinden ist beispielsweise abgeschwächt. So kann es in ihrem Leben auch zu gefährlichen Situationen kommen (vgl. Matzies-Köhler 2015, S.20f.).

Um einer Reizüberflutung im Theaterunterricht vorzubeugen, könnte mit dem betroffenen Kind ein Zeichen vereinbart werden. Zum Beispiel kann das Kind die rechte Hand heben und dabei drei Finger hochhalten, oder es kann zweimal schnipsen oder es hat vielleicht selbst eine Idee. Immer wenn das Kind mit ASS eine sich nähernde Reizüberflutung spürt, macht es das Zeichen und sucht sich für einen Moment einen reizarmen Raum. Falls das Kind solche Situationen noch nicht so gut selbst einschätzen kann, reagiert es möglicherweise mit einem sogenannten «Stimming». Das kann beispielsweise eine sich wiederholende Schaukelbewegung oder ein Summen sein. Manchmal zieht sich ein Kind auch mental vollkommen zurück oder es dreht Gegenstände herum. Wenn man als

Spielleitung ein solches Signal erkennt, sollte man selbst reagieren und dem Kind eine kurze Pause geben (vgl. Matzies-Köhler 2015, S.53f.).

Wichtig zu wissen ist, dass nicht alle der erwähnten Kennzeichen von Autismus auf alle Schüler*innen mit Autismus-Spektrum-Störungen zutreffen. Manche sind stärker von diesen Beeinträchtigungen betroffen, andere in manchen Bereichen kaum. Auch die sprachlichen Kompetenzen sind sehr unterschiedlich entwickelt. Manche Menschen mit ASS sprechen gar nicht, andere haben ein besonders ausgeprägtes Verständnis für grammatikalische und orthographische Regeln. Es ist deshalb wie immer in der Theaterpädagogik wichtig, jedem an der Theaterarbeit beteiligten Menschen möglichst unvoreingenommen und mit Offenheit zu begegnen. Trotzdem kann es nützlich sein, einige Strategien und Hilfsmittel zu kennen, für den Fall, dass sich besonderer Unterstützungsbedarf zeigt.

Strategien und Hilfsmittel für Kinder mit Autismus im Theaterunterricht

Einige Möglichkeiten im Umgang mit den Herausforderungen, die sich im Zusammenhang mit Autismus-Spektrum-Störungen während der Theaterarbeit ergeben, wurden bereits geschildert. Für den Schulunterricht wurden ausserdem Konzepte erarbeitet, die in der Praxis als erprobt und gut etabliert gelten. Manche Bereiche dieser Konzepte lassen sich auch auf den Unterricht in Theater und Darstellendes Spiel anwenden.

Um Schüler*innen mit ASS im Theaterunterricht zu unterstützen, kann die Spielleitung beispielsweise den heilpädagogischen Ansatz TEACCH beiziehen. Dieser Ansatz stellt Strategien zur Verfügung, um auf die besonderen Bedürfnisse von Menschen mit einer autistischen Wahrnehmung einzugehen.

Grundlegende Strategien im TEACCH-Ansatz:

- (sprachliche) Kommunikation anpassen und visuell unterstützen
- Instruktionen in geeigneter Form – oft eben auch visuell – anbieten
- zeitliche und räumliche Orientierungs- und Organisationshilfen bereitstellen
- Systematiken und Routinen für generelle Handlungsmuster einüben
- Veränderungen durchschaubar machen um Flexibilität zu fördern
- Regeln und Entscheidungshilfen bereitstellen
- (soziale) Zusammenhänge verdeutlichen und nach Möglichkeit verständlich machen (Häussler [u.a.] 2017, S.12).

Innerhalb des Theaterunterrichts sind einige dieser Strategien gut umsetzbar, andere erscheinen auf den ersten Blick als wenig hilfreich oder können leicht modifiziert verwendet

werden. Es folgen einige Überlegungen dazu, wie ausgewählte Strategien des TEACCH-Ansatzes im Fach Theater und Darstellendes Spiel umgesetzt werden können.

Kommunikation anpassen

Die Kommunikationsweise anzupassen ist zumindest für die Spielleitung eine gut umsetzbare Strategie. Ein einleuchtender Tipp in diesem Zusammenhang befasst sich mit der Formulierung von Aufforderungen. Wenn ein Kind mit Autismus gefragt wird: «Kannst du die Türe schliessen?». Dann bejaht das Kind möglicherweise die Frage, bewegt sich aber nicht zur Türe hin und schliesst sie nicht. Es ist sich seiner Fähigkeit, die Türe schliessen zu können, bewusst. Es versteht aber nicht, dass die Frage mit der Erwartungshaltung gestellt wurde, dass die Türe geschlossen werden soll. Daher ist es wichtig, eine Aufforderung auch als solche zu formulieren, nämlich in Form eines Ausrufesatzes: «Schliesse bitte die Türe!» (vgl. Matzies-Köhler 2015, S.28ff.). Dieser Tipp ist generell hilfreich für die Kommunikation mit Kindern. Auch jüngere Kinder ohne Autismus-Spektrum-Störung nehmen Formulierungen oft wörtlich.

Im Weiteren kann die Kommunikation wie oben erwähnt visuell unterstützt werden. Dies muss nicht zwingend durch Bilder und Symbole erfolgen, sondern kann beispielsweise auch in Form von aktivem Vorzeigen umgesetzt werden. Dasselbe gilt für Instruktionen. Auch beim Erklären einer neuen Übung lohnt es sich, diese körperlich vorzuzeigen.

Darüber hinaus ist es empfehlenswert, klar und verständlich zu sprechen. Redewendungen, Ironie und Sarkasmus werden von Menschen mit ASS oftmals nicht verstanden. Wenn Doppeldeutigkeiten innerhalb des Theaterunterrichts vorkommen, sollten sie erklärt werden (vgl. Matzies-Köhler 2015, S.38).

Orientierungshilfen und Veränderungen durchschaubar machen

Zeitliche und räumliche Orientierung lässt sich unter anderem durch ein klares, visuelles Aufzeigen des Ablaufs einer Theatersequenz mit Hilfe einer Stichwortliste umsetzen. Der Ablauf kann auf ein Plakat oder auf eine Tafel geschrieben werden. Zusätzlich kann ein Magnet oder eine Markierung mit einem Stift anzeigen, an welcher Stelle im Ablauf sich die Gruppe gerade befindet. Falls sich der Plan einmal ändert, hilft es Kindern im Autismus Spektrum, wenn sie dafür eine verständliche Erklärung erhalten. Sie müssen lernen, mit Veränderungen umzugehen. Damit dies gelingt, sollten sie allerdings nicht mit zu vielen Planänderungen auf einmal konfrontiert werden.

Werden Gruppenarbeiten durchgeführt, hilft beispielsweise eine Sanduhr oder ein Time Timer bei der zeitlichen Orientierung. Auf dem Time Timer wird die verbleibende Zeit mit einem roten Spickel auf einer Art Ziffernblatt angezeigt. Zusätzlich kann ein akustisches Signal aktiviert werden, welches ertönt, sobald die Zeit abgelaufen ist.

Für die räumliche Orientierung ist es eine enorme Erleichterung, wenn der Unterricht im Fach Theater und Darstellendes Spiel immer im gleichen Zimmer stattfindet. Wird das Zimmer gewechselt, sollte dies dem Kind mit einer ASS vorgängig angekündigt und nach Möglichkeit der Raum gemeinsam angeschaut werden. So kann das Kind auf diese räumliche Veränderung vorbereitet werden. Auch für Kreissequenzen wirkt es erleichternd, wenn ein Kind mit einer ASS einen fest zugeteilten Platz erhält.

Systematiken und Routinen einüben

Systematiken und Routinen sind in theaterpädagogischen Unterrichtseinheiten nicht immer gegeben. Eine wiederkehrende Struktur im Workshop-Aufbau ist zwar sinnvoll, jedoch sind beim Anleiten von Theaterübungen oft unmittelbare Anpassungen nötig. Oftmals geht es beim Theaterspielen auch genau darum, neue Handlungsmöglichkeiten auszuprobieren. Daher erscheint es wichtig, in jeder Unterrichtseinheit immer einige bekannte Übungen einzubauen, welche den Kindern Sicherheit geben. Als Routine eignen sich besonders der Einstieg und der Abschluss einer Theatereinheit. Diese sollten möglichst ritualisiert erfolgen.

Regeln und Entscheidungshilfen

Einige wenige, einleuchtende Regeln sollten ohnehin in jeder Gruppe zu Beginn der ersten Stunde thematisiert werden. Mit den Entscheidungshilfen gestaltet es sich beim Theaterspielen schwieriger. Gerade beim Improvisieren sind innert kürzester Zeit dutzende von Mini-Entscheidungen zu treffen, für die kaum ein schematisches Vorgehen möglich ist. Hier kommen den Schüler*innen mit ASS hingegen möglicherweise ihre spontanen Impulse zugute, welche dafür sorgen, dass sie in Improvisations-Situationen gar nicht erst überlegen, welche Reaktion die originellste ist. Wenn Schüler*innen mit einer Autismus-Spektrum-Störung bei der Erarbeitung einer Collage beispielsweise entscheiden sollen, in welcher Szene sie mitspielen, können mit ihnen die Vor- und Nachteile der Optionen besprochen werden, sodass ihnen die Entscheidung leichter fällt.

Chancen von theaterpädagogischem Unterricht für Kinder mit Autismus

Obschon Schüler*innen mit Autismus offensichtlich einige Hürden mehr zu meistern haben als viele ihrer Mitschüler*innen, um erfolgreich am Unterricht in Theater und Darstellendes

Spiel teilnehmen zu können, bietet das Theaterspielen ihnen bestimmt auch einige Chancen. Insbesondere das Improvisationstheater schafft für Schüler*innen mit Autismus zahlreiche Möglichkeiten, um ihre personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen sowie ihre ästhetische Wahrnehmung weiterzuentwickeln und in all diesen Bereichen wertvolle Lernerfahrungen zu sammeln.

Beim Improvisieren machen die Schüler*innen vielfältige sprachliche Lernerfahrungen. Die Sprache kann sowohl als Mittel dienen, um eine künstlerische Wirkung zu erzielen als auch gezielt im Zentrum einer Improvisationsübung stehen, wenn das Theaterspielen als Mittel zur Förderung der sprachlichen Kompetenzen eingesetzt wird. Die Sprache tritt beim Improvisieren eingebettet in soziale Interaktionen auf. Viele Übungen setzen die Wahrnehmung des Gegenübers voraus. Dabei wird einerseits die Fähigkeit der Empathie gefördert und andererseits eine gute Konzentrationsfähigkeit aufgebaut. Wer Mühe hat, mit anderen in Kontakt zu treten, kann durch das Theaterspielen vielfältige Arten der Interaktion erleben. Dadurch, dass sich Szenen und Rollen im Laufe des Probenprozesses verändern, werden ausserdem die Flexibilität gefördert und der Umgang mit Veränderungen geübt. Zudem werden die ausgeführten Bewegungen mit dem Wahrnehmen und Erkennen von Zusammenhängen verknüpft. Das stärkt die Verbindung von Synapsen im Gehirn (vgl. Osburg und Schütte 2015, S.78f.).

Die Asperger-Autistin Lena Kühl hat in einem Interview geschildert, wie ihr die Theaterpädagogik in Kombination mit einem Neurofeedback-Training geholfen hat, Kommunikationssituationen meistern zu lernen. Weitergebracht haben sie zum einen die Rückmeldungen, welche sie beim Theaterspielen erhalten hat. Und zum andern hat sie gelernt, Gefühle körperlich auszudrücken. Zunächst übte sie dies durch das Nachspielen. Später lernte sie dann auch, sich in eine Rolle hineinzusetzen, mit Hilfe der Frage: Was hat meine Rolle jetzt in dieser Situation für ein Gefühl? Solche Situationen lassen sich gemäss Kühl eingrenzen, zum Beispiel in Momente, in denen kaum jemand fröhlich ist und in andere Momente, in welchen die wenigsten Menschen Trauer verspüren. Vor allem hat sie durch das Theaterspielen dieses Eingrenzen von Situationen im Zusammenhang mit Gefühlen gelernt, neben vielen anderen theaterspezifischen Fähigkeiten. Zu Beginn fand dazu eine Art Auswendiglernen statt. Kühl hat sich eingepägt, welche Muskeln sie anspannen muss und welche entspannt werden müssen, um ein bestimmtes Gefühl darzustellen. Sie schildert auch einen Moment auf der Bühne, in dem sie tatsächlich Wut verspürte und durch dieses starke Empfinden dann kurzzeitig nicht mehr sprechen konnte. Durch das Neurofeedback-Training konnte sie dann dieses Gefühl wieder so weit

minimieren, dass es ihr anschliessend gelang, auf der Bühne das Gefühl auszudrücken und gleichzeitig zu sprechen (vgl. Kühl 2016, o.A.).

Dieses Beispiel von der Wirkungsweise des Theaterspielens auf einen Menschen mit Autismus gibt einen Einblick, welche Chancen die Theaterpädagogik bieten kann. Zudem macht es deutlich, dass Menschen, die im Autismus Spektrum leben, nicht nur theaterspielen können, sondern dass es sie im Bereich der Kommunikation auch in ihrem Alltag weiterbringt. Im Beispiel von Lena Kühl hat die Theaterpädagogik in Kombination mit einem parallellaufenden Neurofeedback-Training Wirkung gezeigt. Je nach Fall sind also weitere Massnahmen beizuziehen, um die personalen, sozialen, methodischen und ästhetischen Kompetenzen von Menschen mit Autismus durch die Theaterpädagogik zu fördern.

Fazit

Das erste Ziel dieser fachtheoretischen Abschlussarbeit war es aufzuzeigen, welche fachlichen und überfachlichen Kompetenzen des Deutschschweizer Lehrplan 21 durch die theaterpädagogische Arbeit in der Primarschule gefördert werden können. Es konnten viele Parallelen gezogen werden zwischen den überfachlichen Bildungszielen der Volksschule und den Kompetenzbereichen Ich-Kompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz und ästhetische Kompetenz, welche in der Theaterpädagogik zentral sind. Zudem zeigte der Abgleich mit den fachlichen Kompetenzen des Lehrplan 21, dass insbesondere in den Fachbereichen Sprache und Musik zahlreiche Bezüge zur Theaterpädagogik bestehen. Im Weiteren stehen auch einige fachliche Kompetenzen des Bildnerischen Gestaltens, des Textilen und Technischen Gestaltens sowie des Teilbereichs Darstellen und Tanzen im Fach Sport mit dem Theaterspielen in Verbindung.

Als zweites widmete sich diese Arbeit der Frage, welche Chancen der Unterricht im Fach Theater und Darstellendes Spiel insbesondere den Schüler*innen mit besonderem Bildungsbedarf bietet. Dabei wurde klar, dass jeder Mensch theaterspielen kann und folglich auch jedes Schulkind, ganz egal, welchen sozialen, kulturellen oder ökonomischen Hintergrund es mitbringt. Das Theaterspielen kann zu Erfolgserlebnissen führen, welche sich positiv auf die Selbstwirksamkeit der Schüler*innen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen auswirken. Zudem werden im Theaterunterricht oftmals soziale Gegebenheiten aufgezeigt und gespiegelt, sodass Verhaltensänderungen im Umgang mit anderen Menschen initiiert werden können.

Das dritte Anliegen war die Untersuchung der Gelingens Bedingungen und Chancen der Theaterarbeit in der Primarschule für Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung. Hierbei wurden Überlegungen vollzogen, um Strategien des TEACCH-Ansatzes in der Theaterpädagogik nutzen zu können. Es hat sich gezeigt, dass Schüler*innen mit ASS gut an einem Theaterprojekt teilnehmen können, sofern ihnen die Spielleitung mit der entsprechenden Haltung und Offenheit begegnet. Anhand eines Beispiels wurde erkennbar, wie sich die Erfahrungen durch das Theaterspielen positiv auf die Entwicklung der personalen und sozialen Kompetenzen eines Menschen mit Autismus auswirken können. Je nach Ausprägung der Entwicklungsstörung sind Anpassungen in der Kommunikation sowie in der Strukturierung der Theatersequenzen notwendig. Vorteilhaft ist es auf alle Fälle, die Unterrichtsstunden mit Doppelbesetzung für die Theaterarbeit einzusetzen. Dies erfordert in der Praxis bestimmt einen gewissen Sondereinsatz. Doch wie immer gilt: Wo ein Wille ist, da findet sich auch meist ein Weg.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur:

- Czerny, Gabriele: Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension. 8.Auflage. Augsburg: Wissner-Verlag 2017.
- Häussler, Anne [u.a.]: Praxis TEACCH: Herausforderung Regelschule. Unterstützungsmöglichkeiten für Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen im lernzielgleichen Unterricht. 3.Auflage. Dortmund: Borgmann Media 2017.
- Matzies-Köhler, Melanie: Autismus. Adlerblick und Tunnelsicht 2. Tipps für Lehrer. (o.A.): CreateSpace Independent Publishing Platform 2015.
- Osburg, Claudia und Schütte, Anne Sophie: Inklusion in der Praxis. Theater und Darstellendes Spiel inklusiv. Unterrichtsanregungen für die Klassen 1–10. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr 2015.
- Rellstab, Felix: Handbuch Theaterspielen. Band 4: Theaterpädagogik: Entwicklung – Begriff – Grundlagen. Modelle – Übungen – Beispiele – Projekte. Wädenswil: Verlag Stutz Druck 2000.

Sekundärliteratur:

- Asmus-Reinsberger, Sven: Inklusive Fachdidaktik(en) im Schultheater? Begriffe und Handlungsfelder inklusiven Theaterunterrichts. In: Schultheater. Wahrnehmung I Gestaltung I Spiel. 31.Jahrgang 2017. Seelze: Friedrich Verlag, S.7-10.
- Czerny, Gabriele: Theater bewegt – Theaterspielen als kulturelle Praxis. In: Korrespondenzen – Zeitschrift für Theaterpädagogik. 24.Jahrgang 2008, Heft 52, S.20-22.
- Hentschel, Ulrike: Theater – Didaktik – Probieren. Didaktik als Theorie der Praxis. In: Korrespondenzen – Zeitschrift für Theaterpädagogik. 35.Jahrgang 2019, Heft 75, S.14 – 17.
- Hilliger, Dorothea: Probewege. Wohin man gehen könnte. In: Hoffmann, Christel und Israel, Annett (Hg.): Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen. 4.Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag 2008, S.67 – 89.
- Hoffmann, Christel: Die Kunst des Spielleiters. In: Hoffmann, Christel und Israel, Annett (Hg.): Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen. 4.Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag 2008, S.13 – 33.
- Reiss, Joachim: Theater in der Schule lernen? In: Hoffmann, Christel und Israel, Annett (Hg.): Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen. 4.Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag 2008, S.91 – 97.
- Witte, Wolfgang: Kulturelle Bildung. In: Koch, Gerd und Streisand, Marianne (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin, Milow: Schibri-Verlag 2003, S.170 – 171.

Internetquellen:

- Bildungsdirektion Kanton Zürich Volksschulamt (Hg.): Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Integrative Förderung (IF). Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich 2011. In: www.zh.ch, Stand: 2021. URL: https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-fuer-die-volksschule/besonderer-bildungsbedarf/weiterfuehrende-infos/ordner-3/03_if.pdf. (Letzter Abruf am 29.12.2021).
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (Hg.): Lehrplan 21. Gesamtausgabe. Luzern: D-EDK Geschäftsstelle 2016. In: www.lehrplan21.ch, Stand: o.A. URL: <https://v-fe.lehrplan.ch/downloads.php>. (Letzter Abruf am 29.12.2021).
- Kühl, Lena: Interview mit Lena Kühl – Kommunikation mit Autisten. (A. Willikonsky, Interviewerin). 4.Oktober 2016. In: www.fon-institut.de, Stand: o.A. URL: <https://www.fon-institut.de/autismus-ariane-willikonsky-im-gespraech-mit-lena-kuehl/>. (Letzter Abruf am 29.12.2021).

Selbständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen 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.

Ort, Datum

Unterschrift