

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich  
Studiengang Sonderpädagogik  
Masterarbeit

**Theatrale Improvisation als Mittel der  
Kreativitätsförderung im  
schulischen Kontext**

eingereicht von: Laura Bucher  
Begleitung: Roman Manser  
Zürich, 9. Juni 2020

## Abstract

Die vorliegende Arbeit setzt den Fokus auf die Förderung der Kreativität durch den Einsatz von theaterpädagogischen Mitteln, mit dem Ziel eine informative und alltagstaugliche Broschüre für Lehrpersonen, Heil- und Sozialpädagog\*innen zu schaffen. Theorien zu den Schwerpunktthemen «Kreativität», «Theater + Improvisation» und «Spiel» wurden dafür analysiert und anschliessend in ein Konzept für die Durchführung eines Theaterprojekts im heilpädagogischen Kontext transferiert. Die in der Durchführung gewonnenen Erkenntnisse aus der beobachtungsbasierten Forschung flossen in den praktischen Teil der Broschüre ein. Aus der Befragung von Heil- und Sozialpädagog\*innen zum Nutzen der Broschüre geht hervor, dass sie die Organisation und Planung von Improvisationsanlässen unterstützt, sowie neue Ideen und Anregungen bietet.

# Inhaltsverzeichnis

1	Persönlicher Bezug und Themenwahl .....	1
1.2	<i>Ausgangslage</i> .....	1
1.2.1	Zielformulierungen und Hypothesen.....	1
1.3	<i>Aufbau der Arbeit</i> .....	3
1.3.1	Anmerkungen .....	4
2	Der Kreativitätsbegriff .....	5
2.1	<i>Unterscheidung zwischen ästhetische und pragmatische Kreativität</i> .....	6
3	Forschungsfelder der Kreativität .....	7
3.1	<i>Die kreative Persönlichkeit</i> .....	8
3.2	<i>Der kreative Prozess</i> .....	10
3.3	<i>Die Umweltfaktoren (press)</i> .....	11
3.4	<i>Das kreative Produkt</i> .....	13
4	Grundauffassungen von Kreativität.....	14
4.2	<i>Kreativität im Alltag</i> .....	18
4.2.1	Gründe für die Kreativitätsförderung .....	18
4.2.2	Ermöglichung von kreativen Erfahrungen und Kreativitätsförderung.....	20
5	Theater – Improvisation und Spiel – Übersicht und Vergleich .....	22
5.1	<i>Theaterpädagogik</i> .....	22
5.1.2	Methoden der Theaterpädagogik.....	23
5.1.3	Die Rolle der theaterpädagogischen Spielleitung.....	24
5.2	<i>Improvisation und Theater</i> .....	27
5.2.1	Historischer Rückblick.....	27
5.2.2	Grundsätze des Improvisationstheaters.....	28
5.2.3	Formen des Improvisationstheaters.....	30
5.2.4	Bedeutung und mögliche Wirkungen des Improvisationstheaters .....	32
5.2.5	Verortung im Lehrplan 21.....	33
5.3	<i>Fokus Theater mit Menschen mit Behinderung</i> .....	36
5.3.1	Die Entwicklung der Theaterarbeit von Menschen mit Behinderung .....	36
5.3.2	Der ressourcen- und subjektorientierte Ansatz in der Theaterarbeit .....	37

6	Das Spiel .....	39
6.1	<i>Spielformen und deren Entwicklung</i> .....	39
6.2	<i>Rollenspiel</i> .....	41
6.2.1	Entwicklungsschritte im Rollenspiel .....	41
7	Fazit: Spiel und Theaterspiel – Gemeinsamkeiten und Unterschiede .....	42
8	Extrinsische und intrinsische Faktoren als Gelingensbedingung für die theatrale Improvisation.....	44
9	Überprüfung der Hypothesen .....	45
10	Forschungsmethode: Beobachtung.....	47
10.1	<i>Arten der beobachtungsbasierten Forschung</i> .....	47
10.2	<i>Beobachtungsschwerpunkte und Fragestellungen für die nicht-standardisierte Beobachtung</i> .....	48
10.2.2	Vorgehen für die Beobachtung.....	48
10.2.3	Auswahl der Beobachtungssequenzen.....	49
11	Konzept Kreativitätsförderung durch theatrale Improvisation im heilpädagogischen Kontext .....	49
11.1	<i>Projektbeschreibung</i> .....	49
11.1.1	Grundhaltung .....	49
11.1.2	Rahmenbedingungen des Projekts.....	49
11.1.3	Planung und Durchführung .....	50
11.1.4	Sprache, unterstützte Kommunikation und nonverbales Theater.....	50
11.1.5	Themenwahl «Essen» .....	50
11.1.6	Theaterpädagogische Methoden .....	51
12	Schlussfolgerungen aus der praktischen Durchführung.....	51
12.1	<i>Organisation und Strukturierung</i> .....	52
12.1.1	Räumlichkeiten.....	52
12.1.2	Planung und Rhythmisierung .....	52
12.2	<i>Gruppenkonstellationen und Bildung von Szenengruppen</i> .....	54
12.3	<i>Grundlegende Überlegungen zur theatralen Improvisationsarbeit</i> .....	55
12.3.1	Themenwahl .....	55
12.3.2	Spielfreude und -bereitschaft.....	55
12.3.3	Rolle der Spielleitung.....	55
12.3.4	Rollenspiel: .....	56
12.4	<i>Begünstigung von kreativen Erfahrungen und Prozessen</i> .....	57

12.4.1	Möglichkeiten für kreative Erfahrungen und Prozesse einplanen .....	57
12.5	Überprüfung der Hypothesen anhand der Schlussfolgerungen aus der praktischen Durchführung.....	58
13	„Theatrale Improvisation mit Kindern & Jugendlichen in Sonder-, Heil- & Regelschulen. Kreative Erfahrungen und Prozesse ermöglichen und unterstützen.“ .....	59
13.1	Die Broschüre.....	59
13.1.1	Erläuterungen zum Theorieteil.....	59
13.1.2	Erläuterungen zum Praxisteil.....	60
13.1.3	Erläuterungen zum Improvisations-Werkzeugkasten .....	60
13.2	Schlussfolgerungen zum Produkt anhand der Rückmeldungen der Expert*innengruppe .....	61
13.2.1	Aufbau der Broschüre.....	61
13.2.2	Unterstützungspotenzial der Broschüre.....	62
13.2.3	Einschätzungen bezüglich Kompetenzzuwachs mittels der vorgestellten Methodik.....	63
13.2.4	Motivation zur Durchführung von Aktivitäten zur theatrale Improvisation.....	64
13.2.5	Zielgruppe der Broschüre .....	65
13.3	Überprüfung der Zielformulierung.....	65
14	Rückblick und Ausblick .....	66
14.1	Rückblick auf den Forschungsprozess und die -Methodik.....	66
14.1.1	Kritische Reflexion der Forschungsmethode .....	66
14.2	Selbsteinschätzungen zu Prozess und Produkt .....	66
14.3	Weiterführende Ansätze.....	67
15	Literaturverzeichnis.....	70
16	Abbildungen .....	74
17	Tabellenverzeichnis .....	74
18	Anhang .....	75
18.1	Eingesetzte Spiele und Methoden.....	75
18.2	Elterninformation zum Theaterprojekt.....	88
18.3	Beobachtungsprotokoll «Gehen im Raum».....	89
18.4	Beobachtungsprotokoll «szenische Improvisation» .....	94
18.5	Fragebogen zur Broschüre.....	102
18.6	Beantwortungen des Fragebogens.....	102

# Einleitung

## 1 Persönlicher Bezug und Themenwahl

### Theatrale Improvisation als Mittel zur Kreativitätsförderung

Schon in der frühesten Kindheit entdeckt der Mensch die Welt spielerisch und lernt dabei durch das Spiel. Im Laufe unserer Entwicklung hören wir jedoch leider irgendwann auf zu spielen - einige früher, einige später. Aber warum hören wir auf zu spielen? Das Spiel ermöglicht es uns in eine andere Rolle zu schlüpfen, uns selbst zu hinterfragen und gemeinsam mit anderen etwas zu erschaffen, das in der Realität undenkbar wäre. Viel zu oft wird das Spiel als zu wenig ernsthaft abgestempelt. Lernen ist Arbeit und Arbeit ist anstrengend, Spiel ist jedoch nur Vergnügen. Diese Denkweise ist meines Erachtens völlig falsch! Lernen soll Spass machen, motivierend sein und auf eine konstruktive Art und Weise herausfordern. Und genau deshalb sollte das Spiel, im konkreten Fall das Theaterspiel wieder viel stärker in den Fokus der Schule genommen werden.

Das Spiel und auch das Theaterspiel liegen mir persönlich sehr am Herzen. Ich leite Freizeitkurse für Kinder und Jugendliche an einem Amateurtheater und habe dabei schon unzählige Male erlebt, wie befreiend, befruchtend und lehrreich das szenische Spiel und die theatrale Improvisation sein können. Kinder und Jugendliche werden aufgefordert selbst zu denken, tätig zu werden, Themen proaktiv anzugehen und eigenständig zu handeln. All dies führt zu einem starken Empfinden von Selbstwirksamkeit und dadurch zu einem Empowerment der einzelnen Personen. Das gemeinsame Spielen und Explorieren mit anderen fördert das Zusammengehörigkeitsgefühl in der Gruppe, womit auch die soziale Kompetenz der Kinder und Jugendlichen gestärkt wird. Viele der aufgezählten Kompetenzen können dem Bereich der pragmatischen Kreativität zugeordnet werden. Das szenische Spiel fördert meiner Hypothese nach jedoch nicht nur die pragmatische Kreativität, welche grob mit dem divergenten Denken und Finden von Lösungsstrategien definiert werden kann, es aktiviert auch die ästhetische Wahrnehmung und das ästhetische Handeln der spielenden Person. Folglich wird auch die ästhetische Kreativität angeregt. Die Kompetenzenvielfalt, welche durch die Methode des szenischen Spiels und der theatralen Improvisation gefördert werden kann, motivierte mich dazu, diese Methode für den schulischen Kontext, speziell der heilpädagogischen Schule, zu adaptieren.

### 1.2 Ausgangslage

Der Lehrplan 21 ist kompetenzorientiert aufgebaut, was den Lehrpersonen in der Ausgestaltung ihres Unterrichts grössere Freiheiten ermöglicht, als dies beim alten Lehrplan der Fall war. Das spielerische Lernen, die szenische Darstellung und auch die Kreativitätsförderung sind jedoch nicht in die Ausgestaltung integriert worden. Glücklicherweise können bei genauerer Auseinandersetzung mit dem Lehrplan 21 Passagen entdeckt werden, welche die oben genannten Bereiche als gerechtfertigt validieren, womit ein Argumentarium für die Durchführung von theatralen Aktivitäten zur Förderung der Kreativität geschaffen werden kann. (siehe 3.1.1 Gründe für die Kreativitätsförderung, 6.4.1 Verortung im Lehrplan)

#### 1.2.1 Zielformulierungen und Hypothesen

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, aufgrund von Literaturrecherchen und der praktischen Durchführung von Aktivitäten zur theatralen Improvisation zu beweisen, dass die theatrale Improvisation

eine Vielzahl von Kompetenzen fördern kann und die Schüler\*innen dabei aktiv kreative Erfahrungen und Prozesse durchleben können. Im dritten Schritt soll eine Broschüre für Lehrpersonen, Heilpädagog\*innen und Sozialpädagog\*innen entstehen, welche die Anwendung der Methode und damit die Planung, Organisation und Durchführung erleichtern soll. Zudem sollen die untenstehenden Hypothesen überprüft werden:

### **Kreativitätsförderung und Ermöglichung kreativer Erfahrungen im schulischen Kontext**

Mithilfe dieser Arbeit soll die Relevanz der Förderung von kreativen Erfahrungen und Prozessen im schulischen Kontext dargelegt und begründet werden.

#### **1. Hypothese**

*Die Förderung der pragmatischen und ästhetischen Kreativität einer Person fördert gleichzeitig die Entwicklung*

- *der Eigenständigkeit*
- *der Eigenaktivität*
- *und der sozialen und personellen Kompetenzen.*

### **Theatrale Improvisation als Mittel zur Kreativitätsförderung**

Durch die Verknüpfung von Theorie und Praxis soll aufgezeigt werden, dass eine Kombination von theatralen Improvisationen und theaterpädagogischen Spielen zielführend für die Förderung der Kreativität sein kann.

#### **2. Hypothese:**

*Die Methode der theatralen Improvisation eignet sich zur Ermöglichung von kreativer Erfahrungen und Prozesse.*

### **Produktentwicklung: Erstellung einer Broschüre**

#### **Zielformulierung**

*Die gesammelten Erkenntnisse aus der Theorieanalyse und der praktischen Durchführung werden in einer Broschüre festgehalten. Die Broschüre soll Lehrpersonen und Sozialpädagog\*innen als*

- *Information*
  - *Motivationsquelle*
  - *Unterstützung für die Organisation und Planung*
- von theatralen Improvisationsanlässen dienen und den Lesenden die Bedeutung der Kreativitätsförderung vermitteln.*

### 1.3 Aufbau der Arbeit

Aus der Ziel- und Hypothesenformulierung erschliesst sich die folgende methodische Vorgehensweise für die vorliegende Arbeit. Auf die Ziel- und Hypothesenformulierungen folgt die Theorierecherche zu den drei Schwerpunkten Kreativität, Theater und Improvisation sowie Spiel. Anschliessend werden die Hypothesen in den Schlussfolgerungen zu Kreativität und Improvisation geprüft. Das Konzept zur Durchführung des Praxisteils basiert auf den vorhergehenden Theorierecherchen. Die praktische Durchführung, die Evaluation des Theaterprojekts und die daraus folgenden Schlussfolgerungen stützen sich auf ebendieses Konzept. In den Schlussfolgerungen zur praktischen Durchführung werden die Hypothesen abermals überprüft. Die Erstellung des Produkts ist als Verknüpfung der vorhergehenden Bereiche (Theorie und Praxisteil) anzusehen. In den Schlussfolgerungen zum Produkt fließen die Aussagen der Expert\*innengruppe mit ein. Im Schlussteil der Arbeit wird die Vorgehensweisen reflektiert und ein Ausblick in die Zukunft vorgestellt.

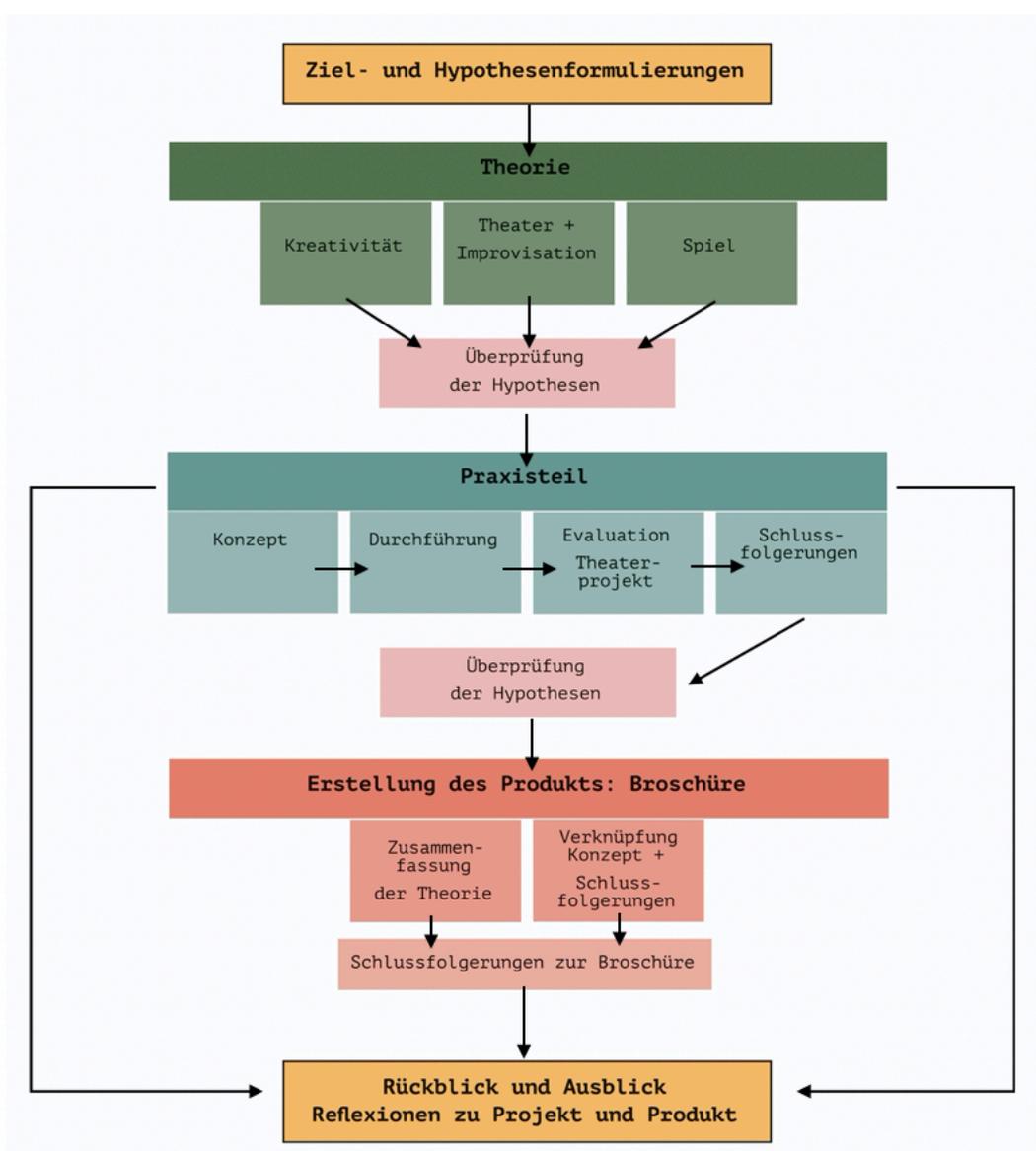


Abbildung 1: Methodisches Vorgehen

### 1.3.1 Anmerkungen

#### **Begriffsdefinition der «geistigen Behinderung»**

Die Problematik des Begriffes „geistige Behinderung“ zeigt sich dadurch, dass mit dessen Verwendung bereits eine Etikettierung und damit eine Stigmatisierung stattfindet. Den bezeichneten Personen werden somit Fähigkeiten und Qualitäten abgesprochen, die in der Gesellschaft einen hohen Stellenwert haben. Die Bezeichnung „Menschen mit geistiger Behinderung“ soll laut Stöppler (2014) den Zweck erfüllen, dass der Mensch als vorrangig und die Etikettierung erst in zweiter Linie genannt wird. Sie plädiert für die Beachtung der Heterogenität des genannten Personenkreises und weist darauf hin, dass auch ein anderer Begriff die Stigmatisierung nicht eliminieren würde. Die internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF, 2011) versucht ihrerseits den Anforderungen der BRK gerecht zu werden und setzt durch die Beobachtung der Aktivitäten (mit Berücksichtigung der Umweltfaktoren und der Partizipation) den Fokus auf die Fähigkeiten der Person, statt deren Unfähigkeiten hervorzuheben.

Diese Herangehensweise fördert die Konstruktion von Behinderung durch die Gesellschaft zutage, denn aus der Stärkenperspektive<sup>1</sup> betrachtet ist Behinderung nicht existent.

In der vorliegenden Arbeit wird dementsprechend der Begriff „Menschen mit geistiger Behinderung“ kritisch verwendet und, wenn immer möglich, durch die neutrale Form „Schüler\*in\* oder Spieler\*in ersetzt.

#### **Gendergerechte Sprache**

In der vorliegenden Arbeit wird grossen Wert auf die gendergerechte Sprache gelegt, weshalb gänzlich auf Geschlechterzuweisungen verzichtet wird. Wo geschlechtsneutrale Formulierungen nicht passen, wird das Gendersternchen\* benutzt, welches anders als das Binnen-I alle Geschlechtsidentitäten darstellt.

---

<sup>1</sup> «Eine Stärkenperspektive gründet auf die Würdigung der positiven Attribute und menschlichen Fähigkeiten und Wege, wie sich individuelle und soziale Ressourcen entwickeln und unterstützen lassen» (Theunissen, 1999, S.39)

# Theoretische Grundlagen

## 2 Der Kreativitätsbegriff

«Kreativität gehört zu den allseits notorisch verwendeten und definitorisch notorisch unterbestimmten Mode-Wörtern vieler Wissenschaften wie der Alltagskommunikation, ...» (Schmidt, 1988, S. 35)

Schmidt stellte dies bereits 1988 in seiner Kritik zum Modewort Kreativität fest. Auch aus heutiger Sicht steckt darin viel Wahres. «Kreativität» ist ein viel verwendeter und unterschiedlich definierter Begriff. Das Adjektiv «kreativ» wird in der Umgangssprache häufig und oft unreflektiert verwendet. In der verbreiteten Alltagssprache kann die Bedeutung von «kreativ» mit den Adjektiven «phantasievoll», «clever», «scharfsinnig», «musikalisch» oder «einfallreich» umschrieben werden. Bei genauerer Betrachtung der Auflistung dieser umschreibenden Adjektive wird dem\*der Leser\*in klar, dass die Bedeutung der einzelnen Begriffe weit auseinander liegen. So würde es beispielweise niemandem in den Sinn kommen den Begriff «phantasievoll» als Synonym für «musikalisch» zu verwenden. Dieser Vergleich soll die Komplexität der Definition von Kreativität veranschaulichen. Im folgenden Kapitel wird der etymologische Ursprung des Begriffs geklärt und die Definitionen von Autor\*innen aus den verschiedenen Forschungszweigen der Kreativitätsforschung miteinander verglichen und analysiert.

Etymologisch gesehen stammt der Begriff Kreativität, vom lateinischen Verb «creare» ab und bedeutet übersetzt ins Deutsche so viel wie *(er)schaffen, hervorbringen, zeugen, gebären, ins Leben rufen, verursachen* und im passiven Gebrauch auch *entstehen* (Langenscheidt, 2017).

Der Begriff der Kreativität und damit auch der Grundstein zur Kreativitätsforschung als eigenständiger Forschungszweig, der anfänglich im Schatten der Intelligenzforschung stand, wurde von Joy Paul Guilford 1950 geprägt. Der ursprünglich englische Begriff «creativity» wurde direkt ins Deutsche übersetzt (von Hentig, 1998).

Da es sich aber nicht um eine direkte Übersetzung, sondern eher um eine «Verdeutschung» des Begriffs handelt, bleibt der Bedeutungskern des Wortes vage.

Pfab (2019) beurteilt dieses Dilemma so:

«Gerade dieser Punkt bereitet der Kreativitätsforschung bis heute Probleme, da man sich uneins ist, ob es sich bei der Kreativität um einen Denkkakt, eine Handlung, eine Handlungsweise oder eine Fähigkeit handelt.» (ebd. S.14)

Mangels deutscher Übersetzung bestimmt also das lateinische Verb *creare*, mit dem deutschen Adjektiv «schöpferisch» umschrieben, das jeweilige Nomen, welches als «kreativ» bezeichnet werden soll (Pfab, 2019). Der Begriff «schöpferisch» ruft jedoch im deutschen Sprachgebrauch die Assoziation mit dem Göttlichen hervor. Diese erwähnen auch Csikszentmihalyi (2010) und Kruse (1997) in ihren Definitionen des Kreativitätsbegriffs.

**Kruse** (1997) beschreibt die Fähigkeit Neues zu erschaffen und sich somit eine eigene Kultur zu kreieren als Wesensmerkmal der Menschheit. Und führt weiter aus:

«... obwohl die Menschen selbst diese Fähigkeit lange Zeit eher den Göttern zugeschrieben und mythologisiert haben, statt sie als eigene anzuerkennen.» (ebd., S.15)

**Csikszentmihalyi** (2010) geht dabei noch weiter und weist darauf hin, dass durch die Anerkennung der Kreativität als Eigenschaft des menschlichen Handelns und Denkens eine Umkehrung stattgefunden habe.

«Erst vor ganz kurzer Zeit in der Geschichte der menschlichen Spezies wendete sich das Blatt: Jetzt gelten Frauen und Männer als die eigentlichen Schöpfer und die Götter als Ausgeburten der Phantasie.» (ebd., S.15)

Die Zitate von Kruse und Csikszentmihalyi besagen beide, dass die Schöpfung, und sie beziehen sich damit auch auf die Kreativität, nicht nur göttlichen, sondern ebenso menschlichen Charakter besitzt. Während Csikszentmihalyi die Existenz des Göttlichen mit seiner Aussage anzweifelt, erkennt Kruse sie an, stellt die menschliche Schöpfung aber indes auf die gleiche Stufe.

## 2.1 Unterscheidung zwischen ästhetische und pragmatische Kreativität

Wie bereits ausgeführt, wird der Begriff der Kreativität unterschiedlich verwendet. Grundsätzlich kann zwischen zwei verschiedenen Arten der Kreativität unterschieden werden.

Die pragmatische Kreativität kann mit der Problemlösekompetenz gleichgesetzt werden, während die ästhetische Kreativität ästhetische Erfahrungen verarbeitet und auslöst. Die pragmatische und die ästhetische Kreativität können nicht losgelöst voneinander angesehen werden, da sie sich gegenseitig beeinflussen und befruchten.



Abbildung 2: Pragmatische und ästhetische Kreativität nach Braun (2011, S.27).

**Erkenntnisse zur Begriffsdefinition von Kreativität:**

Kreativität ist in aller Munde und trotzdem kann niemand eine allgemeingültige Definition des Begriffs nennen. Der Begriff wird jedoch nicht nur in der Alltagssprache, sondern auch in den verschiedenen Feldern der Kreativitätsforschung unterschiedlich ausgelegt und verwendet. Das Forschungsfeld der Kreativität wird im Allgemeinen in die drei Schwerpunkte der kreativen Persönlichkeit, dem kreativen Prozess und dem kreativen Produkt eingeteilt. Die interdisziplinäre Kreativitätsforschung steht dieser Einteilung bis heute kritisch gegenüber, da verschiedene Vertreter\*innen die Aufteilung als unnatürlich erachten.

Die grundsätzlichen Fragen, welche Diskussionen und Uneinigkeit zwischen den Vertreter\*innen der verschiedenen Ansätze auslösen, sind die folgenden:

- ◇ Wo ist Kreativität? (im Denken, in Handlungen, Handlungsweisen, Fähigkeiten oder in allen genannten Bereichen?)
- ◇ Wer oder was ist kreativ? (Person, Prozess oder Produkt oder alle drei gleichermaßen?)
- ◇ Wer urteilt über Kreativität? (die schaffende Person selbst, ihr Umfeld oder die Gesellschaft?)

**weiterführenden Fragen**

- ◇ Wie wird die kreative Persönlichkeit charakterisiert?

### 3 Forschungsfelder der Kreativität

«Die Kreativitätsforschung [...] hat chronische Definitionssorgen mit ihrem Leitbegriff.» (Schmidt, 1988, S. 35)

Die Definitionssorgen lassen sich mit einem Überblick über die verschiedenen Forschungsrichtungen der Kreativitätsforschung erklären. Die Kreativitätsforschung ist zwar, verglichen mit anderen Forschungsgebieten, ein relativ junger Forschungsweig, die Vielfalt der unterschiedlichen Theorien ist jedoch immens. Der Begriff des «kreativen Denkens» wurde 1926 von Graham Wallas erstmals erwähnt. Er zeigte dessen Prozess anhand von vier Phasen auf. Der Kreativitätsbegriff als solcher wurde aber erst 1950 von Joy Paul Guilford durch seine Antrittsrede zum Thema «Creativity» als Präsident der American Psychological Association geprägt.

In der Kreativitätsforschung nehmen einzelne Domänen und deren Vertreter\*innen unterschiedliche Blickwinkel ein. Diese Blickwinkel wiederum beeinflussen die Definition von Kreativität. Grundsätzlich können drei verschiedene Perspektiven herauskristallisiert werden: der personenzentrierte Blick auf die kreative Persönlichkeit, der prozessorientierte Blick auf den kreativen Prozess und der produktorientierte Blick auf das kreative Produkt. Die interdisziplinäre Kreativitätsforschung wertet die drei Bereiche als ebenbürtig und beschreibt die Person als Quelle der Kreativität. Anhand des Prozesses werden die Handlungsschritte nachvollzogen, welche von der Idee zum Produkt führen und anhand des Produktes kann die Bewertung vorgenommen werden.

Mel Rhodes erkannte bereits 1961, dass der Begriff der Kreativität in einer Definitionsnot steckt und versuchte anhand von vier Aspekten das Phänomen zu umschreiben. Seine *Analysis of Creativity*

begann er mit den Worten: «The problems of modern life cry out for creative solutions. Hence the growing interest in creativity. But what is it? Can it be thought?»<sup>2</sup> (ebd., S. 305)

In seinem Artikel entwirrt er den Klügel der Kreativität und zeigt deren vier Stränge auf.

«I shall refer to these strands as the four P's of creativity. i.e. (1) person, (2) process, (3) press, (4) products. »<sup>3</sup> (ebd.). Dementsprechend ergänzt eine vierte Perspektive, nämlich jene auf die Umweltfaktoren, den Blick auf die Kreativität.

Die Strukturierung in die vier Bereiche der Persönlichkeit, des Prozesses, der Umweltfaktoren und des Produkts ist nicht unumstritten. So sind sich die Vertreter\*innen der interdisziplinären Kreativitätsforschung nicht einig, ob Zuschreibungen zu den einzelnen Strängen gemacht werden sollen (Pfab, 2019). Erika Landau (1968) kritisiert diese Einteilungen in Teilaspekte der Kreativität und bemerkt, dass «... die gesonderte Betrachtung verschiedener Teilaspekte der Kreativität (Persönlichkeit, Prozess, Verhalten, etc.) naturgemäß künstlich [sei], denn alle Aspekte gehören zusammen und sind eng miteinander verwoben.» (Landau, 1968, S.74) Im Folgenden wird die Gliederung anhand der 4-P's nach Rhodes (1961) verwendet, um einen Überblick über die vier Domänen zu ermöglichen und die Teilaspekte der Kreativitätsforschung aufzuschlüsseln.

### **3.1 Die kreative Persönlichkeit**

Der personenzentrierte Ansatz, der vorwiegend von Vertreter\*innen der interdisziplinären Psychologie vertreten wird, bezeichnet «das wohl älteste Untersuchungsfeld der Kreativitätsforschung» (Pfab, 2019, S.18). Die Kreativität wird als personale Fähigkeit angesehen und ist «in diesem Verständnis ... eine geistige oder praktische Anlage, die dazu befähigt, etwas vorher nicht da gewesenes, Originelles oder Neues zu kreieren.» (ebd. S.19)

Das Forschungsfeld zur kreativen Persönlichkeit umfasst sechs Gruppen mit verschiedenen Erklärungsansätzen und Definitionen.

#### **Im biografischen Ansatz:**

Kreativität ist eine Fähigkeit, Kraft oder Genialität, die nur einigen wenigen Menschen vorbehalten ist und vorwiegend zu aussergewöhnlichen kreativen Leistungen führt.

#### **Im psychopathologischen Ansatz:**

Kreativität wird als Abweichung von der Norm verstanden und als eine Art Krankheitsbild behandelt, welches zu aussergewöhnlichen Problemlösestrategien und somit zu kreativen Leistungen führt.

#### **Im psychometrischen Ansatz:**

Kreativität ist eine Fähigkeit, die an andere Fähigkeiten oder Eigenschaften der Person gebunden ist und jedem Menschen (abhängig von Fähigkeiten und Eigenschaften) zur Verfügung steht.

#### **Im psychodynamischen Ansatz:**

Kreativität wird als Fähigkeit oder Kraft definiert, die von intersubjektiven Abläufen und äusseren Umweltfaktoren beeinflusst wird.

---

<sup>2</sup> Deutsche Übersetzung: «Die Probleme des modernen Lebens schreien förmlich nach kreativen Lösungen. Daher kommt das wachsende Interesse an der Kreativität. Aber was ist Kreativität? Kann sie gelehrt werden?»

<sup>3</sup> Deutsche Übersetzung: «Ich werde diese Stränge als die vier Ps der Kreativität bezeichnen. (1) Person, (2) Prozess, (3) Umweltfaktoren, (4) Produkte.»

**Im sozialpsychologischen Ansatz:**

Das handelnde Subjekt wird von seinem sozialen Umfeld beeinflusst und somit sind beide Teile für das Zustandekommen der Kreativität verantwortlich (intersubjektive Mechanismen).

**Im komplementär-psychometrischen Ansatz:**

Die Kreativität wird als Zusammenspiel zweier entgegengesetzter Eigenschaften oder Fähigkeiten einer Person beschrieben.

(ebd.)

Auch wenn man sich im Untersuchungsfeld der kreativen Person uneins ist, ob es sich bei der Kreativität um eine Fähigkeit, ein Eigenschaftsgefüge, eine Kraft, eine psychische Anomalität oder das Resultat unterschiedlicher Mechanismen handelt, kann man festhalten, dass in allen Erklärungsansätzen das Zustandekommen von Kreativität immer von einer oder mehreren Personen abhängig ist. (ebd., S.34)

**Merkmale der kreativen Persönlichkeit (Guilford)**

Guilford (1950) war ein Vertreter des personenzentrierten Ansatzes und konzentrierte sich gemeinsam mit Torrance vorwiegend auf die Entwicklung eines Testinstruments zur Ermittlung des Kreativitäts-Quotienten. Die kreative Person muss laut Guilford die folgenden Persönlichkeitsmerkmale aufweisen:

1. Problemsensitivität (erkennen, dass und wo ein Problem besteht)
2. Geläufigkeit (in kurzer Zeit viele Ideen hervorbringen)
3. Flexibilität (gewohnte Wege des Denkens verlassen und neue Sichtweisen entwickeln)
4. Re-Definition (bekannte Objekte neu verwenden, improvisieren)
5. Elaboration (anpassen der Ideen an die Realität)
6. Originalität (ungewöhnliche, neue Ideen erschaffen)

(Landau, 1974)

### Erkenntnisse zur kreativen Persönlichkeit

Die Frage, ob jeder Mensch die Fähigkeit zur Kreativität innehat, beantworten die verschiedenen Erklärungsansätze unterschiedlich. Der biografische und der psychopathologische Ansatz behalten die Fähigkeit einigen wenigen genialen oder mitunter auch psychisch kranken Menschen vor. Der psychometrische Ansatz bindet die Fähigkeit zur Kreativität an andere Fähigkeiten, die in den Merkmalen der kreativen Person von Guilford beschrieben sind und hat daher auch einen ausschliessenden Charakter. Der psychodynamische und der sozialpsychologische Ansatz attestieren jeder Person die Fähigkeit zur Kreativität, weist jedoch darauf hin, dass diese an intersubjektive Abläufe und Umweltfaktoren gebunden ist. Am Beispiel der Aufteilung des Feldes der kreativen Persönlichkeit ist daher auch ersichtlich, dass die einzelnen Vertreterinnen nicht nur einen, sondern oft mehrere Ansätze vertreten.

- ◇ Der biografische Ansatz (Csikszentmihalyi, Sowa)
- ◇ Der psychopathologische Ansatz (Vertreter\*innen zu finden in: Glazer)
- ◇ Der psychometrische Ansatz (Guilford, Torrance)
- ◇ Der psychodynamische Ansatz (Freud)
- ◇ Der komplementär-psychometrische Ansatz (Holm-Hadulla, Csikszentmihalyi)
- ◇ Der sozialpsychologische Ansatz (Amabile, Csikszentmihalyi)

### weiterführenden Fragen

- ◇ Welche Phasen umfasst der kreative Prozess?
- ◇ Inwiefern nehmen die Umweltfaktoren Einfluss auf die kreative Persönlichkeit, deren Schaffensprozess und das kreative Produkt?

## 3.2 Der kreative Prozess

Der kreative Prozess wird von nahezu allen Theoretiker\*innen der verschiedenen Forschungsfelder der Kreativitätsforschung beschrieben. Die erste bekannte Beschreibung des Prozesses stammt von Graham **Wallas** aus dem Jahr 1926. Er hat Beobachtungen des Physikers und Physiologen Hermann von Helmholtz und des Mathematikers Henri Poincaré zur Theorie des kreativen Denkens zusammengefasst. Sein vierphasiges Modell umfasst die Phasen

1. **Vorbereitungsphase**, 2. **Inkubationsphase**, 3. **Illuminationsphase**, 4. **Verifikationsphase**. In der ersten Phase weckt ein Problem (ausgelöst durch Problemsensitivität) Neugierde, woraufhin Material und Informationen gesammelt werden. In der Inkubationsphase wird das Problem mithilfe der gesammelten Informationen mehr oder weniger bewusst bearbeitet. Die Illuminationsphase bringt Licht ins Dunkel und somit mögliche Lösungen. Während der Verifikationsphase wird überprüft, ob die Lösungen brauchbar sind. (Wallas in Landau, 1974)

Den kreativen **Prozess** sieht Rhodes (1961) als Verwandlung einer Idee in ein Produkt. Diese Verwandlung bedarf der Motivation, der Wahrnehmung, des Lernens, des Denkens und der Kommunikation.

Aufbauend auf Wallas Systemmodell des kreativen Prozesses sind verschiedene neue Modelle entstanden, welche jedoch allesamt von den gleichen Grundvoraussetzungen ausgehen.

Kraus und Ferretti (2017) beschreiben das Phasenmodell von Mihaly Csikszentmihalyi (1996) bezogen auf den kindlichen Kreativitätsprozess.



Abbildung 3: Kreativitätsprozess von Kindern angelehnt an Kraus und Ferretti, 2017, S.17-18

### 3.3 Die Umweltfaktoren (press)

Rhodes (1961) fügt den drei zuvor genannten Perspektiven (Personen-, Prozess- und Produktorientierung) noch eine Vierte (Umweltfaktoren) hinzu. Rhodes (1961) misst den Umwelt- und personalen Faktoren, ebenso wie andere Theoretiker\*innen, eine grosse Bedeutung bei. Csikszentmihalyi (2010) erstellte ein Systemmodell der Kreativität, welches eine Gliederung in die Hauptelemente Domäne, Feld und Individuum darstellt. Die **Domäne** als erste Komponente stellt den Bereich dar, in welchem die kreative Person tätig ist. Jede Domäne hat ihre eigenen symbolischen Regeln und Verfahrensweisen. Das zweite Element besteht aus dem **Feld** und kann, angelehnt an Rhodes (1961), mit dem Begriff der Umweltfaktoren erklärt werden. Zum Feld gehören alle Personen, die in der gleichen Domäne tätig sind und die Ideen und Produkte der kreativen Person bewerten. Als letztes Element nennt Csikszentmihalyi das **Individuum**. Hier können wiederum Parallelen zum Aspekt der Person in Rhodes Theorie gezogen werden. «Kreativität findet statt, wenn ein Mensch, der mit den Symbolen einer bestehenden Domäne wie Musik, Technik, Wirtschaft oder Mathematik arbeitet, eine neue Idee oder ein neues Muster entwickelt, und wenn diese Neuentwicklung von dem entsprechenden Feld ausgewählt und in die relevante Domäne aufgenommen wird.» (Csikszentmihalyi, 2010, S. 47)

Die Umweltfaktoren können in kreativitätsfördernde und kreativitätshemmende Faktoren unterteilt werden (Landau, 1974; Braun 2001; Theunissen, 2006).

Anhand der Aspekte

- ◊ des Umweltangebotes (Angebot an inspirierenden Reizen),
- ◊ der Förderung und Akzeptanz von Eigenaktivität
- ◊ der «Enthemmung» (Freiräume und Abbau von Hindernissen schaffen)

- ◇ der «motivierende Organisation» von Bedingungen (Leistung nicht bewerten, sondern schätzen, intrinsische Motivation/Selbstbewertung fördern)
- ◇ der Förderung der Autonomie und der Aspekte der fördernden oder hemmenden Gruppendynamik können fördernde oder hemmende Gelingensbedingungen für das kreative Handeln festgelegt werden.

(Theunissen, 2006, S. 49)

### **Erkenntnisse zum kreativen Prozess und den Umweltfaktoren**

Der kreative Prozess umfasst in jedem Falle mindestens vier Stufen, einige Forschende haben zusätzliche Zwischenstufen definiert. Grundsätzlich kann jedoch festgehalten werden, dass die kreative Person zuerst mit einem Material konfrontiert wird (1), dieses ausgiebig exploriert und untersucht (2), eine zündende Idee hat (3) und ausgehend von dieser Idee ein kreatives Produkt gestaltet und dieses mittels Präsentation verifiziert (4). Während des kreativen Prozesses spielen fördernde und hemmende Umweltfaktoren eine grosse Rolle. Am Beispiel eines Kindes, welches ein reizvolles Objekt für sich entdeckt, wird dies hier veranschaulicht.

P. entdeckt während des freien Spiels in der Spielküche, dass sie mit verschiedenen Löffeln auf einer Bircherraffel unterschiedliche Geräusche erzeugen kann (1). Sie sucht verschiedenartige Löffel und andere längliche Objekte im Kindergarten und fragt die Lehrperson nach weiterem Material (2). Die Lehrperson kann nun hemmend oder fördernd auf den Prozess einwirken, je nachdem ob sie dem Kind neues Material anbietet oder nicht. Im Spiel findet P. heraus, dass sie nicht nur unterschiedliche Geräusche, sondern auch vielfältige Rhythmen produzieren kann und beginnt ein kleines Stück einzuüben (3). Hier spielt nun der Zeitfaktor eine grosse Rolle. Muss P. wegen äusseren Bedingungen ihr Spiel unterbrechen, kann sich dies hemmend auf den kreativen Prozess ausüben.

Im positiven Fall kann sich P. genügend Zeit nehmen, sodass ein kreatives Produkt entstehen kann, das P. entweder der Lehrperson oder der gesamten Klasse vorspielen (4) kann.

Wenn die Lehrperson dies ermöglichen kann, wird dies als fördernder Umweltfaktor angesehen. Dem sozialen Umfeld weisen Theunissen (2006) und Braun (2001) eine zentrale Rolle zu. Demzufolge sind im schulischen Kontext Lehr- und Bezugspersonen in der Pflicht fördernde Gelingensbedingungen für kreative Erfahrung und Prozesse zu schaffen.

### **weiterführenden Fragen**

- ◇ Welche Merkmale werden einem kreativen Produkt zugeschrieben?
- ◇ Wer entscheidet ob ein Produkt als kreativ gilt oder nicht?

### 3.4 Das kreative Produkt

Das kreative **Produkt** entspringt einer originellen Idee, die als Neuheit gelten muss und einen kreativen Prozess durchlaufen hat. Dieses Produkt kann geistiger oder materieller Natur sein, ist meist aber eine Kombination aus beiden. Ein rein geistiges Produkt wäre so zum Beispiel eine selbsterfundene Geschichte, die nicht verschriftlicht wird, sondern mündlich erzählt wird. Sobald die Geschichte jedoch verschriftlicht oder theatral umgesetzt wird, ist das Produkt auch materieller Natur.

Wer entscheidet nun, ob ein Produkt kreativ ist oder nicht? Csikszentmihalyi (2010) hierarchisiert die kreativen Produkte und teilt sie in drei Kategorien ein. Als **kleine Kreativität** bezeichnet er kreative Ideen im Alltag. **Persönliche Kreativität** zeigt sich bei Personen, die aussergewöhnliche und originelle Ideen und Ansichten haben und als **grosse Kreativität** bezeichnet er Ideen und Handlungen, welche eine Veränderung oder Beeinflussung einer Domäne<sup>4</sup> mit sich bringen.

Er erklärt, dass innerhalb dieses Modells die Bewertung stattfindet und macht gleichzeitig eine Abstufung. «Kreativität findet statt, wenn ein Mensch, der mit den Symbolen einer bestehenden Domäne wie Musik, Technik, Wirtschaft oder Mathematik arbeitet, eine neue Idee oder ein neues Muster entwickelt, und wenn diese Neuentwicklung von dem entsprechenden Feld ausgewählt und in die relevante Domäne aufgenommen wird.» (Csikszentmihalyi (2010) S. 47)

Schuler und Görlich (2007) machen ebenfalls eine Hierarchisierung, unterscheiden hingegen differenzierter verschiedene Stufen kreativer Leistung.

1. Ausdruckskreativität (spontane kreative Äusserung), Beispiel: Kinderzeichnung
2. Produktive Kreativität (Produkt kreativer Handlung), Beispiel: Kunstwerk
3. Erfindersche Kreativität, Beispiel: technische Neuerung (pragmatische Kreativität), neue Gestaltungstechnik (ästhetische Kreativität)
4. Innovative Kreativität (geistiges Produkt), Beispiel: neue Konzepte oder Ideen
5. Emergenative Kreativität (Entstehung einer neuen Domäne), Beispiel: neuer Forschungszweig (pragmatische Kreativität), neue Kunstrichtung (ästhetische Kreativität)

Sowohl Schuler und Görlich (2007) als auch Csikszentmihalyi (2010) definieren die Kreativität als Fähigkeit. Die Bewertung dieser Fähigkeit wird jedoch anhand von verschiedenen Merkmalen des Produkts vorgenommen, wodurch der Schluss naheliegt, dass nicht nur die Kreativität als Fähigkeit der kreativen Person, sondern vielmehr auch der Grad der Kreativität des Produkts im Zentrum steht. Übereinstimmend nennen Csikszentmihalyi (2010), Landau (1974), Schuler und Görlich (2007) und Braun (2001) die folgenden Merkmale des kreativen Produkts:

- die Neuheit
- die Originalität
- die Bedeutsamkeit

---

<sup>4</sup> Csikszentmihalyi (2010) erstellte ein Systemmodell der Kreativität, welches eine Gliederung in die Hauptelemente Domäne, Feld und Individuum darstellt. Die **Domäne** oder auch Kultur als erste Komponente, stellt den Bereich dar, in welchem die kreative Person tätig ist. Jede Domäne hat ihre eigenen symbolischen Regeln und Verfahrensweisen. Das zweite Element besteht aus dem **Feld** und kann, angelehnt an Rhodes (1961) mit dem Begriff der Umweltfaktoren erklärt werden. Zum Feld gehören alle Personen, die in der gleichen Domäne tätig sind und die Ideen und Produkte der kreativen Person bewerten. Als letztes Element nennt Csikszentmihalyi das **Individuum**.

- die sinnliche Wahrnehmbarkeit
- den Überraschungseffekt

Diese Merkmale sollen einerseits für die kreative Person selbst, als auch für den\*die Betrachterin gelten.

#### **Erkenntnisse zum kreativen Produkt**

Ein kreatives Produkt muss für den\*die Betrachter\*in bedeutsam oder nützlich sein, eine Neuerung/Neuheit darstellen, sinnlich wahrnehmbar sein und es muss überraschen.

Die Beurteilung, ob das Produkt als kreativ gilt, wird durch die schaffende Person selbst (Individuum), ihr Umfeld (Feld) und die Gesellschaft (Domäne) vorgenommen.

#### **weiterführenden Fragen**

- ◇ Welche Grundauffassungen können im Endeffekt aus den verschiedenen Forschungsrichtungen zusammengeführt werden?

## **4 Grundauffassungen von Kreativität**

Kreative Personen müssen intelligent sein, damit sich Kreativität entfalten kann. Sie verfügen über produktives (und zwar konvergentes wie divergentes) Denken. Man schreibt ihnen Flexibilität, Originalität und Flüssigkeit zu. Sie sind fähig, Rudimentäres bzw. Fragmentarisches zu vervollständigen, Einheiten zu re-definieren, sowie Strukturgleichheiten in verschiedenen Bereichen zu erkennen. Kreative Personen können feldunabhängig denken, beherrschen den Perspektivenwechsel und sind problemsensibel. Sie besitzen Antizipationsvermögen und verstehen sich auf die Kunst etwas zu finden, was sie nicht gesucht haben (Schmidt, 1988, S.36)

Siegfried J. Schmidt (1988) fasste im obenstehenden Zitat treffend alle Merkmale, die der kreativen Person zugeschrieben werden, zusammen. Auch Braun (2011) stellt eine Liste aus sechs gemeinsamen Grundauffassungen zusammen, welche nachfolgend erläutert und kritisch hinterfragt werden.

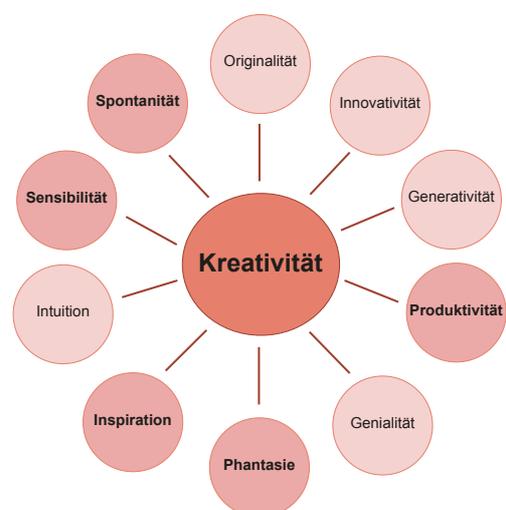
#### **Kreativität produziert Neues:**

Nahezu jede\*r Theoretiker\*in und Forscher\*in, der\*die sich zum Thema Kreativität äussert, hebt den Begriff der Neuheit hervor. Brodbeck (1995) sieht die Neuheit einerseits im Produkt, andererseits in dessen Entstehungsprozess.

«Wir sprechen auch dann von Kreativität, wenn ein durchaus bekanntes Resultat auf ganz neuartigen Wegen erreicht wird. Kreativität umfasst also nicht nur das Produkt, sondern auch den Weg, der zu seiner Verwirklichung führt.» (ebd. S. 18) Brodbeck unterscheidet bei der Neuartigkeit des Produkts, ob dieses wertgeschätzt wird oder nicht. Er führt aus, dass Neuerungen, die nicht auf Anklang stossen, keineswegs kreativ genannt würden. «Die Wertschätzung von Neuerung veranlasst uns von Kreativität zu sprechen. Weder die Wertschätzung noch die Neuartigkeit allein machen also ein kreatives Produkt aus; vielmehr ist es die Kombination aus beidem. (ebd. S. 18)

Geht man von Brodbeck's Theorie der positiven Neuerung des Prozesses oder Produkts aus, ist noch nicht geklärt, wie entschieden wird, ob eine Idee neu ist oder nicht. Csikszentmihalyi (2010) äussert sich dazu folgendermassen: «Wenn wir unter Kreativität eine Idee oder eine Handlung verstehen, die neu und wertvoll ist, dann können wir die Beurteilung des einzelnen nicht als Massstab für die Existenz der

Kreativität akzeptieren. Man kann unmöglich wissen, ob ein Gedanke neu ist, es sei denn, man zieht gewisse Vergleichsmassstäbe heran und, ob er wertvoll ist, hängt von der Einschätzung der Gemeinschaft ab.» (ebd. S.41). Er verweist in seiner Aussage auf die Gemeinschaft, die Gesellschaft als Entscheidungsorgan über die Frage der Neuheit einer Idee. Dies veranlasst zur Schlussfolgerung, dass jede Idee kreativ sein kann und es ausschliesslich auf die Einschätzung und das Vorwissen des Publikums ankommt. Liegt die Kreativität also im Auge der betrachtenden Person? Larry Briskman (1980) widerspricht dem mit seinen vier Kriterien, welche ein Produkt aus Wissenschaft oder Kunst erfüllen muss, um kreativ genannt zu werden. Die vier Kriterien besagen, dass ein Produkt «1. originell sein muss, 2. seine Originalität einem wünschenswerten Zweck zugeordnet werden muss, 3. mit einem Teil des Kontextes, aus dem es stammt, in Konflikt stehen muss und Teile von ihm ersetzen oder verbessern soll, 4. bestimmte Standards erfüllen muss, die aus dem gleichen Entstehungskontext stammen» (ebd. nach Kruse, 1997, S.20). Kruse (1997) bewertet diese Kriterien als streng und fragt sich im Folgenden, ob es sinnvoll sei, «den Begriff der Kreativität so eng mit Originalität zu verknüpfen, dass ihm letztlich nur noch avantgardistische Kunst gerecht werden kann. Rückt man den Begriff «Kreativität» weiter in die Nähe von Spontanität, dann kann man auch die künstlerischen Produkte von Laien als Ausdruck von Kreativität auffassen.» (ebd., S. 20) Mayer wiederum betont die Stellung der Originalität und sagt: «In summary, there appears to be consensus that the two defining characteristics of creativity are originality and usefulness.» (Mayer, 1999, S.450)<sup>5</sup>



Kruse (1997) hat den Begriff der Kreativität mit seinen „Familienmitgliedern“ umringt, um darzustellen welche Begriffe die Kreativität bedingen. Die Beziehungen der einzelnen Begriffe der „Familie“ untereinander würden helfen die Kreativität definieren zu können.

Abbildung 4: Begriffsfamilie von "Kreativität", Kruse (1997)

### Kreativität basiert auf Problemsensitivität

Damit eine neue Idee, eine neue Herangehensweise (und nicht bloss eine Reproduktion etwas bereits Vorhandenem) entstehen kann, muss ein Problem bestehen. Dieses Problem muss erkannt werden, damit nach Lösungen gesucht werden kann. Guilford (1950) und Torrance (1926) stimmen darin überein, dass kreative Menschen Probleme und Ungewöhnliches eher wahrnehmen als uncreative Menschen. Diese Hypothese wurde überprüft, indem Probanden Alltagsgegenstände mit Defekten vorgelegt wurden, sie mögliche Komplikationen vorausahnen und Fehler in Handlungsplänen bemerken mussten. (Landau, 1969)

<sup>5</sup> Deutsche Übersetzung: «Zusammenfassend erscheint es Konsens zu sein, dass "Originalität" und "Nützlichkeit" zwei bestimmende Merkmale der Kreativität darstellen.»

**Kreativität wird durch die Offenheit und Flexibilität von Denkformen ermöglicht**

Die Flexibilität des Denkens, welche bei Guilford (1950) als Merkmal der kreativen Persönlichkeit erwähnt wird, nennt er auch divergentes Denken. Wer divergent denkt, lässt seine Gedanken in verschiedene Richtungen schweifen und sucht nach vielfältigen Lösungsansätzen. Das konvergente Denken hingegen verläuft gradlinig und sucht eine konkrete Lösung.

Der kreative Denkprozess als Suchprozess braucht laut Guilford (1950) und auch de Bono (1996), der das divergente Denken mit lateralem Denken umschreibt, diese unterschiedlichen Lösungsansätze, um die Möglichkeit des Perspektivenwechsels offen zu halten. (Guilford, 1950; de Bono, 1996; nach Braun, 2011)

**Kreativität bezieht auch den Zufall und die Inspiration mit ein**

Kruse (1997) bezeichnet die Inspiration als Moment, in welchem Ideen oder neue Verknüpfungen aufkeimen. Diese Momente sind oft zufällig, wie sich am historischen Beispiel von Archimedes im Bade<sup>6</sup> beweisen lässt. Dieser hatte wohl lange und gründlich über eine Lösung sinniert, wäre jedoch seine Badewanne weniger vollgefüllt gewesen oder hätte er an diesem Tag kein Bad genommen, wäre er wohl zu diesem Zeitpunkt nicht zu dieser Lösung gekommen. Die Inspiration hat einen grossen Anteil an der Ermöglichung von kreativen Erfahrungen, weshalb bei der Kreativitätsförderung bei Kindern und Jugendlichen ein inspirierendes Angebot von Materialien und eine ästhetisch reiche Umgebung mit verschiedenen Reizen und Impulsen von grosser Bedeutung ist. «Kreativität ist offenbar etwas, das wir nicht einfach «machen» können.» (Brodbeck, 1995, S.22), so wie ein Mensch eine Idee nicht macht, sondern sie zum ihm\*ihm kommt. Damit unterstreicht Brodbeck die Bedeutsamkeit des Zufalls, aber auch der Offenheit der kreativen Person diese Ideen zuzulassen. (ebd.)

**Kreativität ist ein kognitives Phänomen, das in Handeln umgesetzt wird**

Divergentes Denken setzt einen gewissen Grad an kognitiven Fähigkeiten voraus. Mit Blick auf das Modell der Kognition und Aneignungsmöglichkeiten von Bigger, Bühler, & Dietrich (2015), die auf den kognitiven Entwicklungsstufen von Piaget fussen, kann jedoch bereits eine Person auf der Stufe der Präoperation divergent Denken und Handeln. Theunissen (2006) geht sogar noch weiter und wehrt sich gegen diese Definition und die damit zusammenhängende ausschliessende, defizitorientierte Haltung. Um die Defizitorientierung und damit die Behauptung, dass Menschen mit einer geistigen Behinderung nicht kreativ sein können (mangels Originalität, Spontanität und Intelligenz) zu entkräften, schlägt er vor, auf die Beschreibung von Fähigkeitsdefiziten zu verzichten. «Kreativität kennt keine Defizite.» (ebd., S.21) Die gängige Defizitorientierung sollte deshalb durch die Stärkenperspektive ersetzt werden. Braun (2011) führt dazu aus, dass die Behauptung, dass kreative Menschen einen hohen Intelligenzquotienten haben müssten, nie bewiesen worden sei. Vielmehr sei «Kreativität ... eine Grunddimension der kognitiven Fähigkeiten aller Menschen.» (ebd. S.18)

---

<sup>6</sup> Die Legende über Archimedes von Syrakus, besagt, dass er das Phänomen des Auftriebsprinzips per Zufall entdeckt hatte, als er in die Badewanne stieg und das Wasser überschwappte. Diese Erkenntnis verwendete er anschliessend, um den Goldgehalt der Krone des Tyrannen von Syrakus zu ermitteln.

**Kreativität hat eine individuelle und gesellschaftliche Bedeutung.**

Sowohl die individuelle Bedeutung für die kreative Person selbst als auch deren gesellschaftliche Bedeutung begründet Csikszentmihalyi (2010) in seinem Systemmodell. Er macht dabei aber Unterschiede zwischen kleiner, individueller und grosser Kreativität. Reckwitz's (2012) These aus der soziologischen Perspektive geht in eine andere Richtung. Seine Theorie besagt, dass zwar jeder Mensch ein natürliches Potential zu Kreativität habe, die jetzige Gesellschaft aber auch fordere, dass permanent ästhetisch Neues erschaffen werden müsse. Er bezeichnet diese Forderung als kreativen Imperativ. Im Vergleich zu Csikszentmihalyi, in dessen Verständnis grosse Kreativität eine Domäne oder die Kultur verwandelt, entwickelt Reckwitz eine Begriffsverschiebung der Kreativität um aufzuzeigen, dass Kreativität nicht nur ein Privileg einzelner, sondern ein alltägliches Phänomen ist (Reckwitz, 2012). Theunissen (2006) hingegen meint, es sei wünschenswert, dass ein kreatives Produkt sowohl von der schaffenden Person als auch von der Gesellschaft als kreativ angesehen wird. Braun (2001) und Theunissen (2006) kritisieren indes Csikszentmihalyi, dass er einerseits die Bedeutung der Kreativität für das Individuum durch die Aussage, dass individuelle Kreativität nur dann nützlich ist, wenn sie der Gesellschaft von Nutzen sei, ausklammere, andererseits aber betone «dass Kreativität für das Leben jedes einzelnen, eine grosse Bedeutung darstelle» (Theunissen, 2013, S. 20).

**Erkenntnisse zu den Grundauffassungen**

Der Themenbereich der ästhetischen Kreativität umfasst jedwede künstlerische Richtung, die sich mit ästhetischen Erfahrungen, Fragestellungen und der Auseinandersetzung und Problemlösung durch ästhetische Mittel befasst. Die pragmatische Kreativität hingegen ist im Alltag des Menschen verortet und kann in jedem erdenklichen Themenfeld eingesetzt werden, in welchem divergentes Denken, Problemlösestrategien, neue Wege und Erfindungen gefragt sind.

Für beide Bereiche, sowohl der ästhetischen als auch pragmatischen Kreativität, können gemeinsame Grundauffassungen aus den verschiedenen Forschungsrichtungen zusammengetragen werden.

Die folgenden Schlüsselbegriffe werden der Kreativität und somit der kreativen Person, dem kreativen Prozess und dem kreativen Produkt zugeschrieben.

**Eigenschaften der kreativen Person:**

- ◇ Problemsensitivität
- ◇ Offenheit und Flexibilität
- ◇ Kognitive Fähigkeiten

**Eigenschaften des kreativen Prozesses:**

- ◇ Zufall und Inspiration
- ◇ Handlungsorientierung

**Eigenschaften des kreativen Produkts**

- ◇ Neuartigkeit
- ◇ Individuelle und gesellschaftliche Bedeutung

**weiterführenden Fragen**

- ◇ Welchen Bezug hat Kreativität zum Alltag von Kindern und Jugendlichen?
- ◇ Welchen Nutzen können Kinder und Jugendliche aus kreativen Erfahrungen ziehen?

## 4.2 Kreativität im Alltag

Im pädagogischen Kontext, namentlich in den Bereichen der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Regelschul- und heilpädagogischen Bereich, steht die personenkonzentrierte Perspektive mit Fokus auf den psychodynamischen und sozialpsychologischen Ansatz im Vordergrund. In der vorliegenden Arbeit werden Kinder und Jugendliche mit und ohne geistige Behinderung einbezogen.

In Bezug auf die Kreativität von Menschen mit geistiger Behinderung stehen sich die Positionen der Kreativitätsforschung mit Fokus auf Produktivität und hohem Intelligenzfaktor und das Verständnis von Kreativität als ganzheitliches Geschehen, «Grunddimension der kognitiven Fähigkeiten» (Braun, 2011, S. 18) und einer «Vernetzung des kreativen Denken und Handelns» (Rogers, 1990, 239) gegenüber. Erstere nämlich würden Menschen mit einer geistigen Behinderung, die in der kognitiven Leistungsfähigkeit und eventuell auch in der Produktionsgeschwindigkeit eingeschränkt sind, aus dem Kreativitätsbegriff ausschliessen. Dem hält Theunissen (2013) entgegen, dass «Kreativität vom Menschen hergedacht werden sollte» (ebd. S. 122). Wenn jeder Mensch kreativ ist (Dilts/Epstein, 1994) und Kreativität ein «allgemein menschliches Phänomen» (Landau, 1974, S.6) ist, hat wohl auch jede Person mit einer geistigen Behinderung das Potenzial kreativ zu sein. Die Kreativität von Kindern, Jugendlichen und Menschen mit geistiger Behinderung sollte demzufolge ernst genommen werden. Dabei darf die kreative Person nicht am Grad ihrer kognitiven und emotionalen Entwicklung beurteilt werden, sondern vielmehr sollte die Bedeutung ihres spezifischen Ausdrucks im kreativen Prozess und Produkt beleuchtet werden (vgl. Theunissen 2006).

### 4.2.1 Gründe für die Kreativitätsförderung

Davon ausgehend, dass Kinder und Jugendliche mit und ohne geistige Behinderung das Potenzial zu kreativen Handlungen besitzen, stellt sich die Frage, weshalb diese nun speziell gefördert werden muss. Kruse (1997) bezeichnet die «Kreativität als Ressource des Alltagshandelns» (ebd. S. 45) und legt dar, dass durch eine Förderung der Kreativität innere Ressourcen aufgebaut und aktiviert werden. Gekoppelt mit Braun's (2011) Aussage, dass «Kreativität eine Grunddimension der kognitiven Fähigkeiten» (ebd. S. 18) sei, liegt die Schlussfolgerung nahe, dass eine Förderung der Kreativität und die Ermöglichung von pragmatischen und ästhetischen kreativen Erfahrungen die kognitive Entwicklung eines Kindes unterstützen kann. Im Lehrplan 21 kann die Förderung der Kreativität überwiegend in den überfachlichen Kompetenzen, namentlich in den personalen und methodischen Kompetenzen verortet werden. Nicht zu vergessen sind jedoch auch die sozialen Kompetenzen, da unterschiedliche Personen ihre unterschiedlichen Fähigkeiten und Ideen einbringen können, die sich wiederum gegenseitig befruchten (Burow, 1999, S. 123). Die Kompetenzen, welche durch die Kreativitätsförderung angebahnt werden können, werden im Lehrplan 21 (2017) in den folgenden überfachlichen Kompetenzen berücksichtigt:

### **Selbstreflexion (personale Kompetenzen)**

**Befähigungsbereich: sich selbst sein und werden**

- eigene Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen
- eigene Stärken und Schwächen einschätzen, Fehler analysieren
- den eigenen Lernweg beurteilen und mit der Fremdeinschätzung vergleichen

### **Selbstständigkeit (personale Kompetenzen)**

**Befähigungsbereich: dranbleiben und bewältigen**

- sich in neuen, ungewohnten Situationen zurechtfinden
- Flexibilität des Denkens: Suche nach verschiedenen Lösungsansätzen, in verschiedene Richtungen denken
- Improvisation: lernen spontan, sowohl im ästhetischen als auch im pragmatischen Kontext selbstständig Lösungen zu finden und auszuprobieren

### **Eigenständigkeit (personale Kompetenzen)**

**Befähigungsbereich: sich selbst und andere anerkennen**

- eigene Meinungen und Überzeugungen bewusst machen und mitteilen
- im sozialen Arbeitsprozess Argumente der Anderen abwägen und bereit sein einen bisherigen Standpunkt zu ändern

### **Konfliktfähigkeit (soziale Kompetenzen)**

**Befähigungsbereich: Mitbestimmen und gestalten**

- Kritik annehmen können und die eigene Position hinterfragen
- in der Konfliktsituation einen Konsens suchen und diesen anerkennen

### **Lösungs- und Lernstrategien (methodische Kompetenzen)**

**Befähigungsbereich: erwerben und nutzen**

- bekannte Muster erkennen und daraus einen Lösungsweg ableiten
- Eigenständige Entwicklung von Problemlösestrategien (durch Problemsensitivität)
- Finden origineller, neuer Lösungen

vgl. Lehrplan 21, Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2017)

## 4.2.2 Ermöglichung von kreativen Erfahrungen und Kreativitätsförderung

Das Ziel, kreative Erfahrungen zu ermöglichen und damit Kreativitätsförderung zu betreiben, kann folglich nur gelingen, wenn von einer Subjektperspektive ausgegangen wird, die Umweltfaktoren berücksichtigt werden und die Haltung der Bezugspersonen der Stärken- und Kompetenzperspektive Rechnung trägt. Denn wie Haupt (1999) es darlegt, haben die Bezugspersonen einen starken Einfluss auf die «Behinderung von Kreativität» (ebd., S. 30) da diese in direktem Zusammenhang zur «Frage nach Kreativität und Behinderung» (ebd., S. 30) steht.

### Fördernde und hemmende (behindernde) Faktoren zur Entfaltung von Kreativität

Für eine kreativitätsfördernde Atmosphäre muss auf eine dialogische Beziehungsstruktur Wert gelegt werden, in welcher alle Beteiligten ihre Stimme haben und keine Bevormundung durch sogenannte Expert\*innen stattfindet. Zeitliche und räumliche Freiräume mit vielfältigen Wahrnehmungsreizen, die zum Experimentieren, Verweilen und Spielen einladen, geben einen Rahmen, in welchem die Kinder ohne Angst vor Fehlern Erfahrungen machen können. Ein flexibles und durchlässiges Rollenverhalten, gemeinsame Konzentration auf Schaffensprozesse und die Ermunterung zur Eigenaktivität unterstützen den Prozess zusätzlich. (Braun, 2001/2011 und Burrow, 1999)

Ausgehend von den fördernden Faktoren zur Entfaltung der Kreativität können hemmende Komponenten wie Autoritätsfurcht, Überwachung, übertriebene Strukturierung und Konformitätsdruck abgeleitet werden. Ausserdem bezeichnet Amabile (1996) die Geschlechterrollenfixierung, der Informationsmangel, der Leistungsdruck und die Verhaltenszwänge ebenfalls als hemmend (ebd.).

### Erkenntnisse zur «Kreativität im Alltag»

Die pragmatische Kreativität spielt im Alltag von Kindern und Jugendlichen mit und ohne geistige Behinderung eine wichtige Rolle. Dieser Tatsache trägt der Lehrplan 21 in den überfachlichen Kompetenzen Rechnung. Dabei wird die Kreativitätsförderung als Förderung kognitiver Fähigkeiten im Sinne des divergenten Denkens, der Handlungsorientierung und der Entwicklung von Problemlösestrategien verstanden. Die ästhetische Kreativität ist unter dem Begriff der ästhetischen Erfahrungen in den Teilbereichen des Gestaltens und der Musik zu finden. Ästhetisch kreative Erfahrungen machen Kinder schon im frühen Alter. Diese helfen dem Individuum Regeln zu erkennen, Rückschlüsse zu ziehen und diese anwenden zu können. Sowohl die kognitiven als auch die sozialen Kompetenzen werden durch pragmatisch- und ästhetisch-kreative Erfahrungen entwickelt und gefördert.

### weiterführenden Fragen

- ◇ Wo kann der Begriff der Theaterpädagogik verortet werden?
- ◇ Welche Rolle kommt der Theaterpädagogik in der Schule und im Theater zu?
- ◇ Welche Ziele werden mit Theaterpädagogik verfolgt und welche Methoden eingesetzt?
- ◇ Welche Rolle hat die theaterpädagogische Spielleitung inne?

## Fazit aus der Theorie zur Kreativität

Der Mensch ist kreativ und dann zu kreativem Handeln und Denken fähig, wenn er\*sie durch sein\*ihr Umfeld (Umweltfaktoren) stimuliert und inspiriert wird. Damit Kreativität ausgelebt und erfahren werden kann, ist sowohl zeitlicher, struktureller wie auch räumlicher Freiraum vonnöten. Der kreative Akt in Form des Denkens, Handelns (Prozess) und des Produkts ist in erster Linie für die kreative Person von Bedeutung und erst in zweiter Linie für ihr soziales Umfeld oder sogar die ganze Gesellschaft. Die nachfolgende Grafik soll ebendiese Definition und die Erkenntnisse aus dem Kapitel zur Kreativität visualisieren.

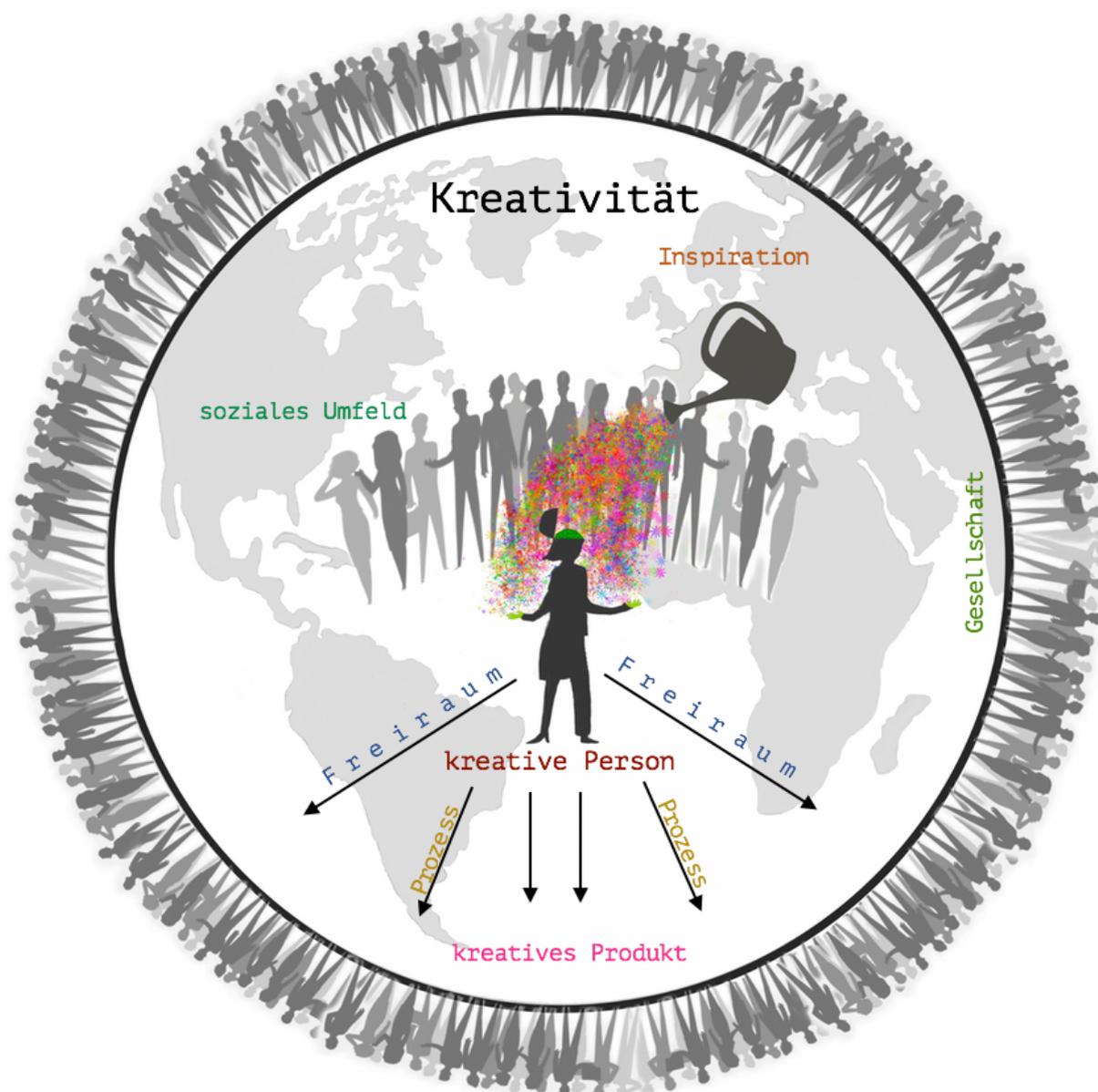


Abbildung 5: Visuelle Darstellung der Definition von Kreativität, Bucher (2020), Illustration (Roland Keller)

## 5 Theater – Improvisation und Spiel – Übersicht und Vergleich

### 5.1 Theaterpädagogik

Zur Annäherung an die Grundlagen der Theaterpädagogik muss zuerst eine Verortung stattfinden. Nehmen wir das zusammengesetzte Wort auseinander, erhalten wir die Begriffe *Theater* und *Pädagogik*, was darauf schliessen lässt, dass der Begriff sowohl im ästhetischen-künstlerischen als auch im ästhetisch-pädagogischen Feld verankert ist. Beim zusammengesetzten Nomen ist der Begriff, welcher an erster Stelle steht, meist formgebend. Auf den Begriff der Theaterpädagogik bezogen, muss angenommen werden, dass das Theater im Vordergrund steht und die Pädagogik, der erzieherische, lehrende Teil erst an zweiter Stelle kommt.

Der Arbeitsbereich der Theaterpädagogik ist mittlerweile sehr breit. Alle grossen Schauspielhäuser beschäftigen Theaterpädagog\*innen. Theaterpädagogik findet aber auch in Schulen, Institutionen, im therapeutischen Bereich und im Amateurtheater statt. Das Theaterspielen als wesentliches Element verbindet diese scheinbar weit auseinanderliegenden Felder miteinander. Die Zielsetzungen, welche mit dem Theaterspiel verfolgt werden, sind in den verschiedenen Feldern jedoch sehr unterschiedlich<sup>7</sup>. Weintz (2008) und Rellstab (2000) sprechen von den drei Dimensionen der Theaterpädagogik, welche den Sozialbezug (soziale Dimension), Subjektbezug (Persönlichkeitsbildung) und Kunstbezug (ästhetische Dimension) beinhalten.

#### Die soziale Dimension

Rellstab (2000) versteht das Ziel der Theaterpädagogik im sozialen Feld (namentlich in Schulen, Institutionen, Freizeit), als «Aufhebung der Behinderungen und Schranken ... das Hinführen zur Gemeinschaft aller.» (ebd. S. 31). Mit dieser Aussage spricht er der Theaterpädagogik die Fähigkeit zum Empowerment zu. Bidlo (2006) bekräftigt diesen Standpunkt und formuliert Kompetenzen, welche durch die soziale Dimension gefördert werden können:

- ◇ Wahrnehmung und Koordination
- ◇ Erinnerung und Vorstellung
- ◇ Handlung und Kommunikation
- ◇ Beobachten und Phantasie
- ◇ Mitgefühl und Emotion
- ◇ Zusammenarbeit und Selbst-Konfrontation

(Bidlo, 2006, S. 19)

---

<sup>7</sup> Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden nur die Zielsetzungen der Theaterpädagogik im Amateurbereich beleuchtet. Als weiterführende Literatur wird hier auf Rellstab (2000) und Bidlo (2006) verwiesen.

### Die subjektive Dimension (Persönlichkeitsbildung)

Theaterspielen fordert heraus, die Spielenden müssen sich mit sich selbst (ihrem Körper, ihrer Stimme, ihrer Sprache, ihren Bewegungen, ihren Gefühlen und Gedanken) auseinandersetzen und sich selbst dabei reflektieren. Dieses ganzheitliche Erleben und die damit verbundene kreative Auseinandersetzung mit sich selbst, kann durchaus eine emanzipatorische Wirkung haben. (Reilstab, 2000)

### Die ästhetische Dimension

Der Begriff der Ästhetik stammt vom altgriechischen Wort *aísthēsis* ab und bezeichnet die Lehre der Sinneswahrnehmungen. Die ästhetische Dimension der Theaterpädagogik beinhaltet das Sichtbarmachen von subjektiven sinnlichen Wahrnehmungen und Phantasien mittels ästhetischer theatraler Methoden (Weintz, 2008).

#### 5.1.2 Methoden der Theaterpädagogik

Die theaterpädagogische Aktivität wird meist in drei Teilen strukturiert, den Einstieg, den Hauptteil und den Ausstieg. Innerhalb der einzelnen Teile kommen unterschiedliche Übungen und Spiele zum Einsatz. In der folgenden Grafik werden in Anlehnung an Hoy (2014) exemplarisch einige Methoden und deren Ziele aufgezeigt.

Beispiele für Methoden des Einstiegs		Beispiele für Methoden des Hauptteils		Beispiele für Methoden des Ausstiegs	
Ankommen-, Kennenlern-, Kontakt- & Einwärmespiele	Entspannungs- & Imaginationsübungen	Improvisationstheater / szenische Improvisation		inhaltliche Reflexion der Aktivität	Spiele zur Stärkung des Zusammengehörigkeitsgefühl in der Gruppe
Kreativitätsspiele und Übungen	Wahrnehmungs-, Körper-, Atem-, Stimm-, Sprechübungen	Chorisches Theater	Theater der Unterdrückten	Reflexion eigener Erlebnisse	
		Erzähltheater	Biografisches Theater	Verabschiedung	
Körper- und Bewegungsspiele		Kreatives Schreiben			
<b>Ziele:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Namen lernen/wiederholen</li> <li>• Spielhemmungen abbauen</li> <li>• Selbstpräsentation erleichtern</li> <li>• Stimme aufwärmen</li> <li>• Kontaktängste nehmen</li> <li>• Aktivierung</li> <li>• Vertrauensaufbau ermöglichen</li> <li>• Kreativitätsförderung</li> <li>• Entspannung</li> <li>• Fantasie anregen</li> </ul>		<b>Ziele:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeit am Thema</li> <li>• Verarbeitung der Erfahrungen und Erlebnisse</li> <li>• Kreativitätsförderung</li> <li>• Spielerfahrungen machen</li> </ul>		<b>Ziele:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sortieren und Austauschen der Inhalte und Erlebnisse</li> <li>• sich selbst als Teil der Gruppe erfahren</li> <li>• Entlassen in den Alltag ermöglichen</li> <li>• Abschied ermöglichen</li> </ul>	

Abbildung 6: Methoden der Theaterpädagogik nach Hoy (2014, S.74 - 91)

### 5.1.3 Die Rolle der theaterpädagogischen Spielleitung

Die theaterpädagogische Spielleitung ist für die Organisation und Planung der theaterpädagogischen Aktivitäten verantwortlich. Im Begriff der Spielleitung werden alle Personen zusammengefasst, welche im schulischen oder im Freizeitbereich theatral mit Kindern oder Jugendlichen arbeiten.

Weintz (2008) kategorisiert die Aufgaben der Spielleitung in die ästhetische und die psychosoziale Komponente, während Fritz (1986) diese in vier Funktionsbereiche einteilt. Wenn die beiden Modelle kombiniert werden, kann Weintz's ästhetische Komponente in Fritz's Funktionsbereich der «Animativen Kraft und Spielfreude» verortet werden. Die psychosoziale Komponente findet in den restlichen drei Funktionsbereichen ihren Platz.

#### 1. Animative Kraft und Spielfreude

Der Beziehungsaufbau zu den Spielenden und der Spielenden untereinander ist eine der wichtigsten Aufgaben der Spielleitung. Durch eine gute Beziehung fällt es leichter die Spielenden zu animieren und dadurch auch zur Eigenaktivität zu motivieren. Die Spielleitung schafft eine angenehme, zwanglose Atmosphäre, damit Hemmungen abgebaut und ein offenes Spielklima ermöglicht werden kann. Sie geht dabei mit gutem Beispiel voran, zeigt ihre Motivation, Spielfreude und Lernbereitschaft.

«Die Aufgabe der Spielleitung im Sinne von Regie umfasst im theaterpädagogischen Kontext nicht nur Schauspielregie als stützende und inspirierende Instanz bei der Rollenarbeit, sondern auch die Bereitstellung animativen Ausgangsmaterials sowie die Entwicklung eines stimmigen Gesamtkonzepts unter Einbeziehung aller theatralischen Ausdrucksmittel (Schauspiel, Objekte/Requisiten, Kostüm, Maske, Bühnenbild, Licht, Ton/Musik und andere Medien).» (Weintz, 2008, S. 354)

Dabei unterstützt sie die Spielenden in der Rollenfindung durch Anstösse zur Improvisation, erteilt physische und psychische Hilfestellungen für das Einfühlen in die Rolle, hilft bei der Wahl der Darstellungstechniken und bietet Unterstützung an bei der individuellen Rollenanalyse. Im Hinblick auf eine Aufführung muss sie zudem den Überblick über das Gesamtgeschehen bewahren, ein angemessenes Verhältnis zwischen Logik und Diskontinuität finden und passende Spielweisen und Stilmittel auswählen (Weintz, 2008).

#### 2. Planungs-, Handlungs- und Reflexionsfähigkeit

Die Planungsphase vor der Durchführung einer Aktivität oder eines Projekts stellt die Spielleitung vor die Herausforderung eine passende Rhythmisierung und geeignete Spiele und Übungen für die Gruppe zusammenzustellen, die deren Aneignungsniveau entsprechen.

In der Durchführung soll die Spielleitung die indirekte Führung der Theatergruppe übernehmen. Spolin (1983) warnt die Spielleitung davor, die Rolle der Lehrperson einzunehmen. Im Kontext Schule wird dies dadurch kompliziert, dass die Schüler\*innen die Leitung bereits als Lehrperson kennen. Spolin meint jedoch vielmehr, dass sich die Spielleitung in Zurückhaltung üben und mit den Spieler\*innen auf Augenhöhe kommunizieren soll.

#### 3. Einfühlungsvermögen und pädagogische Verantwortlichkeit

Die Spielleitung muss ihre Gruppe gut einschätzen können, damit sie sich in sie hineinversetzen kann. Sack (1997) vergleicht die Verantwortung der Spielleitung mit der Aufgabe eines\*er Archäologen\*in. Diese beinhaltet das behutsame Ausgraben und zu Tage fördern einer Kostbarkeit (Potenzial/Ressourcen der Spielenden), mit den richtigen Werkzeugen (Aktivitäten, Spiele, Übungen) und all dies im Bewusstsein an deren Zerbrechlichkeit und Wert (Persönliche Empfindungen). Dabei

gibt die Spielleitung, wenn möglich selten Regieanweisungen, sondern unterstützt vielmehr mit Vorschlägen und Hinweisen. Sie schafft eine anregende Atmosphäre für Kreativität und Spontaneität und geht auf die einzelnen Spieler\*innen ein (Sack 1997).

#### **4. Spieler\*innen-Orientierung**

Die Spielleitung nimmt die Anregungen, Wünsche und Ideen der Spielenden auf und bettet diese in die Aktivitäten ein. Es ist ihre Aufgabe den Spielenden Hilfestellungen und Unterstützung zu bieten, damit sie sich einbringen können. Sie sollte dabei vom subjekt- und ressourcenorientierten Ansatz ausgehen und die Spielenden aus der Stärkenperspektive betrachten.

(frei nach Fritz, 1986, 87)

### Erkenntnisse aus dem Kapitel Theaterpädagogik

Die Theaterpädagogik fasst die beiden Felder des Theaters, das Theaterspiel und die Pädagogik zusammen. Theaterpädagog\*innen sind daher sowohl in ästhetisch-künstlerischen wie auch ästhetisch-pädagogischen Arbeitsbereichen anzutreffen. Für den ästhetisch-pädagogischen Bereich (Schulen, Institutionen, Therapie und Freizeit) können die folgenden Dimensionen und damit auch Zielsetzungen unterschieden werden:

Die **soziale** Dimension bezieht sich auf die Förderung der sozialen Kompetenzen und setzt das Zusammenspiel zwischen den Spielenden in den Fokus.

Die subjektive Dimension beschreibt den Zugang über die Persönlichkeitsentwicklung des\*der Spieler\*in und verlangt Eigenaktivität und -Initiative, sowie Bereitschaft Auseinandersetzung mit der eigenen Person.

In der **ästhetischen** Dimension ist es die Aufgabe des\*der Spieler\*in sich mit der sinnlichen Wahrnehmung der szenisch-theatralen Darstellung auseinanderzusetzen.

Die Methoden der Theaterpädagogik spiegeln diese drei Dimensionen in ihrer Vielfalt wider. Eine ausgewogene theaterpädagogische Aktivität beinhaltet alle drei Dimensionen entweder im Einstieg, im Hauptteil oder im Ausstieg. Die Rhythmisierung der theaterpädagogischen Aktivität ermöglicht es den Spielenden sich auf das Spielen einzulassen (Einstieg), intensiv an einem Thema zu arbeiten und zu verweilen (Hauptteil) und gemeinsam mit der Gruppe das Erlebte auszutauschen und zu reflektieren (Ausstieg).

Die theaterpädagogische Spielleitung hat laut Fritz (1986) in der Leitung einer Gruppe, eines Projekts oder einer Aktivität sowohl eine ästhetische als auch eine psychosoziale Aufgabe.

#### Die ästhetische Komponente ihrer Aufgabe umfasst:

- ◇ die Unterstützung der Spielfreude durch Angebote von inspirierenden Materialien
- ◇ die Darbietung von Anstößen zur Improvisation
- ◇ die Unterstützung bei der Wahl ästhetisch-theatraler Mittel und Darstellungstechniken
- ◇ die Unterstützung bei der Rollenfindung, Einfühlung und die individuelle Rollenanalyse

#### Die psychosoziale Komponente umfasst:

- ◇ den Beziehungsaufbau zu den Spielenden und das damit verbundene Bewusstsein über deren Entwicklungsstand, der Stärken und Schwächen
- ◇ Einfühlungsvermögen
- ◇ das Schaffen einer angenehmen, wohlwollenden Atmosphäre und damit verbundenem eines offenen Spielklima
- ◇ die pädagogische Verantwortung (Planung, Organisation, Zielformulierung und -Erreichung)
- ◇ die Auswahl der Spiele und Übungen
- ◇ die Orientierung an den Ressourcen und Möglichkeiten der Spielenden

#### weiterführenden Fragen

- ◇ Was ist Improvisation und Improvisationstheater und welche verschiedenen Formen von Improvisationstheater gibt es?
- ◇ Welchen Grundsätzen folgen das Improvisationstheater und die theatrale Improvisation und wie können sie im Amateurtheater eingesetzt werden?
- ◇ Inwiefern kann das Ausüben von Improvisationstheater für Kinder und Jugendliche von Nutzen sein?

## 5.2 Improvisation und Theater

Der Begriff «Improvisation» stammt vom lateinischen «inprovisus» ab. Das Wort setzt sich aus den Silben «in-» – als verneinende Vorsilbe (deutsche Übersetzung «un-»), «pro» übersetzt mit «vor» und mit «visus» gesehen, was dann in Kombination un-vor-gesehen oder eben unvorhergesehen bedeutet. Der Begriff der Improvisation wird vornehmlich in der Musik und im Theater verwendet. Im Alltagsgebrauch wird er in Situationen verwendet, wenn jemand umdenken und rasch handeln muss. (Göttlich&Kurt, 2012)

### 5.2.1 Historischer Rückblick

«Ein kurzer Rückblick auf die Theatergeschichte macht deutlich, dass Improvisation auf der Bühne im Laufe der kulturellen Entwicklung zunehmend durch ein Theater verdrängt wurde, das auf literarischer Vorlage, Probenarbeit und Festlegung der Bühnenhandlung basierte. Entwicklungsgeschichtlich steht Improvisation am Anfang jedweder künstlerischen Äusserung des Menschen.» (Weintz, 1998, S.198).

Dörger und Nickel (2008) erwähnen, dass bereits Aristoteles in seiner 4. Poesie erklärte, dass die Theaterformen der Komödie und der Tragödie durch Improvisation geprägt wurden. Die ursprünglichen Festgesänge und Umzüge zu Ehren des Weingottes Dionysos entwickelten sich rasch weiter zu theatralen Festspielen mit geregelten Abläufen in literarischer Form. Neben den klassischen Theaterformen existierten auch in der Antike Improvisationsformen, die jedoch zwecks fehlender schriftlicher Überlieferung, weniger fassbar sind (ebd.). Unter dem Begriff Mimus<sup>8</sup> werden Improvisationen aus dem täglichen Leben wie «[...] eine wilde Mischung aus Szenen, Gesang Tanz, Akrobatik und Clownerie [...]» (ebd. 2008) zusammengefasst. Die Commedia dell' arte<sup>9</sup> und das römische Atellanenspiel<sup>10</sup> waren weitere Stehgreifformen, die vom Mimus geprägt waren.

Das eigentliche Stehgreiftheater wurde aus den oben genannten Formen entwickelt und entstand zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Grob skizzierte Vorlagen, welche von Schauspieler\*innen und Publikum frei inszeniert und interpretiert wurden, charakterisierten das Stehgreiftheater. «Eine frühe Form geht dabei auf J.L. Moreno zurück, der nicht nur durch die Begründung des Psychodramas<sup>11</sup>, sondern auch mit seinem Spontanen Theater oder Stehgreiftheater (das erste wurde 1923 in Wien gegründet) wichtige Impulse gegeben hat.» (Dörger (1997) S. 75). Viola Spolin (1963) und später auch Keith Johnstone (1979) legten mit ihren Improvisationstechniken den Grundstein zum Improvisationstheater in der heutigen Form.

---

<sup>8</sup> Mimus (gr./lat.): 1. Darsteller in Mimen, 2. In der Antike (improvisierte) derbkomische Szene aus dem alltäglichen Leben auf der Bühne. (Duden online)

<sup>9</sup> Die Commedia dell' arte: Die Bezeichnung «Commedia» wurde zu dieser Zeit nicht speziell für die Komödie verwendet, sondern war ein Begriff für Theater allgemein. Die Formen «Commedia all'improvviso» und «Commedia a sogetto» bezeichnen das von Laienspielgruppen inszenierte Improvisationsspiel, welches oft an Festen oder auf Dorfplätzen aufgeführt wurde. Die Spieler\*innen gestalteten ein freies Spiel welches mit Halbmasken, die verschiedene Gesellschaftstypen darstellten, gestaltet wurde.

<sup>10</sup> Das römische Atellanenspiel: römisches, komödiantisches Stehgreifspiel, Namensgebung in Anlehnung an die Stadt „Atella“ deren Einwohner als einfältig galten. (auria-forum.org)

<sup>11</sup> Psychodrama: Entwickelt von Jacob Levy Moreno (Arzt, Psychotherapeut und Philosoph); Psycho- griech. Psyche = Seele, inneres Erleben und drama- griech. = Handlung. «Das Psychodrama hat keinen vorrangig künstlerischen Anspruch (wie das Theater), sondern zielt immer auf eine Veränderung der spielenden Person(en) und der ganzen Gruppe ab.» (von Ameln/Kramer (2014) S.2)

Viola Spolin beschreibt in ihrem Werk *Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater* (1963) die Theorie und Grundlagen des Improvisationstheaters und geht dann weiter auf konkrete Übungen, Spiele und das Theater mit Kindern ein. Durch ihre langjährige Erfahrung als Theaterpädagogin<sup>12</sup> und die Zusammenarbeit im professionellen Improvisationstheater mit ihrem Sohn Paul Sills am Second City Improvisationstheater in Chicago gilt sie als Expertin auf ihrem Gebiet.

## 5.2.2 Grundsätze des Improvisationstheaters

Für das Improvisationstheater und die theatrale Improvisation sind einige Grundsätze zu erwähnen, obwohl das Improvisieren im Theater per Definition als frei und spontan angesehen wird. Johnstone (2006) nennt vier Grundregeln, Richter zitiert nach Anderegg (2016) hingegen vierzehn. Zusammenfassend sind sich die Autor\*innen verschiedener Artikel und Blogs zum Thema „Grundsätze und Regeln im Improtheater“ jedoch einig, dass Spielende sich selbst Regeln geben. Anderegg (2016) führt aus, dass es eben deshalb keine ultimativen Regeln für die Improvisation im Theater geben könne. Statt Regeln stellte das Theater «anundpfirsich», eine freischaffende Theatergruppe aus Zürich, für Improkurse daher sechs Grundprinzipien auf. Werden diese mit den Regeln, Grundsätzen oder Prinzipien anderer Autor\*innen abgeglichen, können folgende Übereinstimmungen festgestellt werden:

1. Angebot des\*der Mitspieler\*in annehmen: Jede Botschaft, jeder Anstoss muss angenommen werden. „Die Spielenden antworten mit «Ja, und ..» um die Szene/Situation weiter zu beleben“. (Johnstone, 2006; Anderegg, 2016; Richter zitiert nach Anderegg, 2016)  
Beispiel: A: Guten Tag, was darf ich ihnen bringen? B: Ich arbeite beim Gesundheitsamt und führe eine Inspektion durch, bitte bringen sie mich in die Küche. A: Natürlich, folgen sie mir. Hat sich jemand bei ihnen beschwert?
2. Zuhören und Zuschauen als oberstes Gebot: Wir hören unseren Mitspielenden zu und nehmen uns Zeit zu antworten oder interagieren. Nicht jede Atempause der Mitspielenden muss als Signal für eine Aktion gewertet werden. (Richter zitiert nach Anderegg, 2016; Morris zitiert nach Anderegg, 2016))
3. Behauptungen aufstellen: Die Spielenden sollen ein Problem in die Szene bringen, für welches im Anschluss eine Lösung gesucht werden kann. Damit übernimmt jede\*r Einzelne Verantwortung für die Handlung in der Szene. (Johnstone, 2006; Richter zitiert nach Anderegg, 2016)  
Beispiel: A: Da vorne hat der Blitz in einen Baum eingeschlagen! B: Wenn wir jetzt nicht bald einen Unterschlupf finden, wird's gefährlich!
4. Flexibel agieren und Veränderungen zulassen: Die Spielenden müssen sich davon lösen, vorgefertigte Ideen und Rollenbilder spielen zu wollen, da diese die Spontanität und das Annehmen von Angeboten der Mitspieler\*innen blockieren. Anderegg's (2006)

<sup>12</sup> Viola Spolin studierte bei Neva L. Boyd «Kreative Gruppenarbeit» und «Grundsätze des Spiels» in der Recreational Training School und arbeitete später als Lehrerin und Supervisorin für kreative Dramatik am WPA Recreational Projekt in Chicago. Sie entwickelte damals ihren nonverbalen, nicht-psychologischen Ansatz und gab ihr Wissen und ihre Techniken an künftige Lehrer\*innen und Leiter\*innen weiter. Bei der Entwicklung ihrer neuen Spiele legte sie den Schwerpunkt auf individuelle Kreativität, Adaption und Konzentration. Diese Technik wurde später mit dem Begriff «Theaterspiele» benannt. Im Jahr 1946 gründete Spolin die Young Actors Company in Hollywood, wo wiederum die Vermittlung von Improvisationstechniken, diesmal mit jungen Kindern im Fokus stand. Die Young Actors Company widmete sich der Ausbildung von Kindern ab sechs Jahren, die in Film- oder Theaterproduktionen mitwirken sollten. (Spolin, 1963)

5. Spielende sollen den ersten Impuls packen, der ihnen einfällt. (Johnstone, 2006; Anderegg, 2016; Richter zitiert nach Anderegg, 2016)
6. Keine Angst: Ohne Angst können Spielende spontaner und flexibler reagieren. Zum Umgang mit Fehlern meinen Forst&Yarrow (1990): «The hardest thing to learn is that failure doesn't matter. It doesn't have to be brilliant every time – it can't be.»<sup>13</sup> (ebd. S. 2)
7. Teamplay: In der Improvisation werden selten Szenen alleine gespielt. Die Gruppe und damit auch deren Dynamik stellt einen wichtigen Faktor für das Gelingen von theatraler Improvisation dar. Alle Autor\*innen betonen, dass einerseits Partner\*innen unterstützt werden sollen, man sich andererseits aber auch aufs Team verlassen kann. (Johnstone, 2006; Anderegg, 2016; Richter zitiert nach Anderegg, 2016).

Die Art und Weise inwiefern diese genannten Grundsätze in einer Gruppe eingeführt werden, ist abhängig von den Spielenden. Anderegg (2016) merkt an, dass das Leitungsteam des Theaters «anundpfirsich» die Prinzipienliste vorwiegend für die Arbeit mit Unternehmen entwickelt habe. Nur Erwachsene würden Regeln zum miteinander spielen benötigen, führt Anderegg (2016) aus, Kinder hingegen würden Regeln bloss dann einführen, wenn sie sie wirklich benötigen würden (ebd.). In der improvisierenden Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen steht das Spielen im Zentrum, Regeln und Grundsätze sollten erst dann eingeführt werden, wenn die Spielenden selbst es wünschen oder es klar durch drohende Konflikte oder ähnliches angezeigt ist.

---

<sup>13</sup> Deutsche Übersetzung: Das Schwierigste dabei ist zu lernen, dass Versagen eine Rolle spielt. Es muss nicht jedes Mal brilliant sein, das kann es gar nicht.

### 5.2.3 Formen des Improvisationstheaters

Im Folgenden werden einzelne ausgewählte Formen des heutigen Improvisationstheaters vorgestellt. In Bezug auf die vorliegende Arbeit ist der Hinweis auf den Unterschied zwischen professionellem Theater und Amateurtheater notwendig. Im Folgenden werden Spielformen analysiert, die sowohl im professionellen als auch im Amateurtheater eingesetzt werden. Der Schwerpunkt wird jedoch auf die Durchführbarkeit im Amateurtheater gesetzt. Die Beschreibungen des Theatersports, des Playbacktheaters und das Theater der Unterdrückten soll als Orientierungsrahmen dienen. Im praktischen Teil der Arbeit wird der Fokus dann auf die theatrale Form und nicht auf die Bühnenform des Improvisationstheaters gelegt.

#### **Theatersport (theatre sports)**

Die bei uns wohl bekannteste Form des Improvisationstheaters wurde von Keith Johnstone entwickelt. Ursprünglich wollte er mit Kombinationen von Improvisationsspielen die Spontaneität und Lockerheit auf der Bühne fördern und sowohl komische als auch ernste Themen damit aufgreifen. Die Wettkämpfe, die dabei zwischen den Teams entstanden, haben das Format verändert und die heute bekannte Form des Theatersports geprägt. Dabei treffen zwei Gruppen aufeinander und messen sich in verschiedenen Improvisationstheaterspielen. Entweder entscheidet das Publikum durch Lautstärke des Applauses oder ein\*e Schiedsrichter\*in darüber, welche Gruppe besser/einfallsreicher sei. Theatersport ist in der Schweiz eine beliebte Form von Theater, die vornehmlich im Kleinkunstabereich Anklang findet. Bekannte Gruppen in der Schweiz sind «anundpfirsich»<sup>14</sup> aus Zürich und TAP (Theater Am Puls)<sup>15</sup> aus Bern. Die Spontaneität und Kreativität, um aus dem Stehgreif heraus eine spannende Szene zu spielen, wird in den Proben mit verschiedenen Theaterspielen geübt. Die Weltmeisterschaft für Theatersport definiert den Reiz des Theatersports auf ihrer Webseite wie folgt:

Der Zauber erschließt sich erst beim Sehen, beim Mitverfolgen des Entstehungsprozesses, beim Mitfiebern mit den Akteuren, [...] beim Mitleiden, wenn Geschichten in Sackgassen zu enden drohen und dann doch jemand die geniale Idee hat; Theater auf eine archaische Form reduziert, in bester Tradition von Stegreif und commedia dell' arte, Schauspiel, vom Moment erschaffen und dadurch so kraftvoll, so ehrlich, so einmalig im wahrsten Sinne des Wortes. (Impro Deutschland, 2020)

---

<sup>14</sup> Weitere Informationen zur freischaffenden Theatergruppe „anundpfirsich“: <https://www.pfirsi.ch/improtheater-theatersport-maestro/>

<sup>15</sup> Weitere Informationen zu TAP (Theater Am Puls): <https://www.theaterampuls.ch/de/home/shows/theatersport-30.html>

### **Das Playback Theater**

Jonathan Fox und seine Lebenspartnerin Jo Salas begründeten das Playback Theater 1975 mit ihrer ersten Playback Theater Gruppe in New York. Fox (1996) nannte die folgenden Prinzipien als formgebend für Playback Theater:

- ◇ Handlung hat Vorrang vor Worten
- ◇ Einfachheit und Einbeziehung der Umgebung haben Vorrang vor technologischer Grandiosität
- ◇ Kollektivität hat Vorrang vor Individualität und Hierarchie

Im Grundsatz improvisieren die Spieler\*innen beim Playback Theater die, vom Publikum erzählten Geschichten auf der Bühne. Fox und Salas liessen sich bei dessen Entwicklung stark von Morenos Psychodrama inspirieren, welches mittels dramatischen Spiels individuelle Erfahrung neu erlebbar, sichtbar und veränderbar macht. (Fox, 1996)

### **Das Theater der Unterdrückten und Augusto Boal**

Augusto Boal entwickelte in Brasilien das Theater der Unterdrückten mit einer Vielzahl von Methoden die «... Widerstand gegen Unterdrückung leisten.» (ebd. 1979, S. 39). Die Entwicklung der Methoden war politisch motiviert. Boals bekannteste Methode ist das Forumtheater. Das Forumtheater ist für die Konfliktbewältigung konzipiert worden und bietet den Spieler\*innen die Möglichkeit, persönliche Situationen und Erfahrungen theatralisch zu verarbeiten. Die Figuren (der\*die Unterdrücker\*in und der\*die Unterdrückte) treten dabei in einer ersten Phase in einen Konflikt ein und verteidigen ihre Positionen. In einer zweiten Phase soll das Publikum die Position des\*der Unterdrückten einnehmen, um alternative Lösungsstrategien des Konflikts gemeinsam zu generieren. Das Forumtheater wird häufig an Schulen und Institutionen eingesetzt.

### **Die szenische Improvisation**

Der Begriff der szenischen Improvisation bezieht sich auf die Erarbeitung einer Szene durch Improvisation. «Szenische Improvisation» ist jedoch keine feste Bezeichnung. Weintz (2008) unterscheidet zwischen zwei Formen der Improvisation. Die «offene Improvisation» (ebd. S. 200), bietet den Zugang zum Thema und soll Spielfreude und allgemeine Spielkompetenz wecken und fördern. Die «modellierenden Improvisation» (Ebert 1993, S. 35ff zitiert nach Weintz, 2008, S. 200), dient dem Einstieg in Thema und Rolle und «der präzisen Ausgestaltung der Figur auf den Ebenen von Einfühlung und Darstellung» (ebd.). Diese beiden Formen vereint Scheller (2007) unter dem Begriff der szenischen Improvisation, macht aber innerhalb des Begriffes die Unterscheidung zwischen «offener szenischer Improvisation» und «geführter szenischer Improvisation», in welcher die Spielleitung die Rahmenbedingungen, Einführung neuer Figuren etc. vorgeben kann. In der vorliegenden Arbeit wird diese Form des Spiels „szenische Improvisation“ oder kurz SI genannt.

### 5.2.4 Bedeutung und mögliche Wirkungen des Improvisationstheaters

Improvisation ist Bestandteil unseres täglichen Lebens, da nicht jede Situation vorhersehbar und dadurch planbar ist. Laut Fox (1996) ist «Improvisationstheater sowohl Übungsfeld für das Leben wie auch eine Arena für die Erforschung weitreichender Dimensionen des Geistes.» (ebd. S. 186). Mittels Improvisation wird zudem Spontaneität und Offenheit gegenüber Neuem und Unbekanntem geübt und gefördert. Denn, so fährt Fox (1996) fort, „unser Leben ist eine «Mammutimprovisation, bei der jeder Augenblick ein Spontaneitätstest ist.» (ebd.), Daraus entsteht die Schlussfolgerung, dass die Förderung der Improvisationsfähigkeiten jede Person in ihrem individuellen Reifungsprozess unterstützt. Die Bedeutung der Improvisation im Amateurtheater mit Kindern und Jugendlichen begründet Döger (1997) damit, dass Kinder über «viel Phantasie, Spontaneität (und) Kreativität» (ebd. S. 77) verfügen, welche im fortschreitenden Sozialisationsprozess durch die Auferlegung von Regeln und Strukturen zunehmen verloren gehen.

Die Ausübung von Improvisationstheater kann laut Forst & Yarrow (1990) und Döger (1997) für die personalen und sozialen Kompetenzen der Spielenden von Nutzen sein:

- ◇ «... improvisation work particularly acknowledges that mind and body have to be treated in tandem» (Frost & Yarrow, 1990, S. 61) <sup>16</sup>

Die Zusammenarbeit von Geist und Körper stellt für die Spielenden die Herausforderung dar sich sowohl psychisch wie auch physisch auf die Improvisation einzulassen. Durch die körperlich-handelnde Komponente können aber auch psychisch komplexe Themen angegangen werden, ohne dass diese in Sprache übersetzt werden müssen.

- ◇ Konzentration der Aufmerksamkeit auf das Spiel  
Während der Improvisationsarbeit müssen die Spielenden ihre Aufmerksamkeit auf die Szene fokussieren und sich dem Spiel hingeben können, auch wenn die Gefahr besteht, dass die Szene misslingen könnte und damit auch negative Emotionen ausgelöst werden könnten.
- ◇ Auseinandersetzung mit Klischees und Vorurteilen  
«Bei unerfahrenen SpielerInnen kommen beim Improvisieren häufig ganz schnell Klischees ins Spiel ...» (Döger, 1997, S. 79). Die Auseinandersetzung mit Rollenbildern und Vorurteilen kann durch intensives Beobachten und die Sensibilisierung auf die Umwelt unterstützt werden, womit verhindert werden kann, dass die Spielenden dem Publikum ihre Rolle überhastet mittels Stereotypen zu erklären versuchen (ebd.)
- ◇ Emotionen entdecken, erleben und spielen  
Das Repertoire der verschiedenen Emotionen wird während des Improvisationsspiels laufend erweitert. Emotionen werden während des Spiels, zumindest ansatzweise, selbst erlebt und deren Wirkung auf die Mitspielenden kann erprobt werden. Das Spielen der Emotionen aktiviert wiederum das Zusammenspiel zwischen Körper und Geist.
- ◇ Realität-Spiel-Bezug  
Die Grenze zwischen Realität und Spiel kann während einer Szene gänzlich verschwimmen. Die Herausforderung für die Spielenden liegt darin, wieder aus dem Spiel aufzutauchen und einzuordnen, was nun Realität und was Spiel ist.

---

<sup>16</sup> Deutsche Übersetzung: „In der Improvisationsarbeit wird insbesondere anerkannt, dass Geist und Körper im Tandem behandelt werden müssen.“

### 5.2.5 Verortung im Lehrplan 21

Die Argumente für die Durchführung von theatraler Improvisation im schulischen Kontext finden sich sowohl in den Fachbereichen «Bewegung und Sport», «Musik» und «Deutsch», wie auch in den Überfachlichen Kompetenzen (personal, sozial und methodisch).

#### Verortung in den Fachbereichen

<b>Bewegung und Sport</b>
<b>BS.3: Darstellen und Tanzen</b> <b>B: Darstellen und Gestalten</b> <b>BS.3.B.1:</b> Die Schülerinnen und Schüler können sich mit dem Körper und mit Materialien ausdrücken, eine Bewegungsfolge choreografieren und präsentieren.
<b>Musik</b>
<b>MU.5: Gestaltungsprozesse</b> <b>B: Gestalten zu bestehender Musik</b> <b>MU.5.B.1:</b> Die Schülerinnen und Schüler können zu bestehender Musik unterschiedliche Darstellungsformen entwickeln.
<b>Deutsch</b>
<b>D.3: Sprechen</b> <b>C: Dialogisches Sprechen:</b> <b>D.3.C.1:</b> Die Schülerinnen und Schüler können sich aktiv an einem Dialog beteiligen.
<b>D.1.: Hören</b> <b>C: Verstehen in dialogischen Hörsituationen</b> <b>D.1.C.1:</b> Die Schülerinnen und Schüler können Gesprächen folgen und ihre Aufmerksamkeit zeigen.

Abbildung 7: Verortung theatrale Improvisation in den Fachbereichen des Lehrplan 21

## Verortung in den Überfachlichen Kompetenzen

<b>Personale Kompetenzen</b>
<p><b>Selbstreflexion</b></p> <p><b>sich selbst sein und werden</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• eigene Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen</li> <li>• auf eigene Stärken zurückgreifen und diese einsetzen</li> <li>• eigene Stärken und Schwächen einschätzen</li> <li>• Fehler analysieren, den eigenen Lernweg beurteilen und mit der Fremdeinschätzung vergleichen</li> </ul> <p><b>Selbstständigkeit</b></p> <p><b>Dranbleiben und bewältigen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sich in neuen, ungewohnten Situationen zurechtfinden</li> <li>• lernen spontan und selbstständig Lösungen zu finden und auszuprobieren</li> </ul> <p><b>Eigenständigkeit</b></p> <p><b>sich selbst und andere anerkennen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• eigene Meinungen und Überzeugungen bewusst machen und mitteilen</li> <li>• im sozialen Arbeitsprozess Argumente der Anderen abwägen und bereit sein einen bisherigen Standpunkt zu ändern</li> </ul>
<b>Soziale Kompetenzen</b>
<p><b>Mitbestimmen und gestalten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kritik annehmen können und die eigene Position hinterfragen</li> <li>• in der Konfliktsituation einen Konsens suchen und diesen anerkennen</li> <li>• können aufmerksam zuhören und Meinungen und Standpunkte von andern wahrnehmen und einbeziehen.</li> <li>• können je nach Situation eigene Interessen zu Gunsten der Zielerreichung in der Gruppe zurückstellen oder durchsetzen.</li> <li>• können sich in die Lage einer anderen Person versetzen und sich darüber klar werden, was diese Person denkt und fühlt.</li> <li>• können Menschen in ihren Gemeinsamkeiten und Differenzen wahrnehmen und verstehen.</li> <li>• können die Wirkung von Sprache reflektieren und achten in Bezug auf Vielfalt auf einen wertschätzenden Sprachgebrauch.</li> <li>• können einen herabwürdigenden Sprachgebrauch erkennen und nehmen einen solchen nicht passiv hin.</li> </ul>
<b>Methodische Kompetenzen</b>
<p><b>Lösungs- &amp; Lernstrategien</b></p> <p><b>erwerben und nutzen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• bekannte Muster erkennen und daraus einen Lösungsweg ableiten</li> <li>• Eigenständige Entwicklung von Problemlösestrategien (durch Problemsensitivität)</li> <li>• Finden origineller, neuer Lösungen</li> </ul>

Abbildung 8: Verortung theatrale Improvisation in den Überfachlichen Kompetenzen des Lehrplan 21

**Erkenntnisse aus Improvisation und Theater**

Improvisation steht sowohl entwicklungs-historisch als auch entwicklungs-psychologisch gesehen ganz am Anfang vom ästhetischem, kreativen und künstlerischem Schaffen. Kinder improvisieren tagtäglich im Rollenspiel. Szenen aus dem Alltag nachzuspielen oder diesen im Spiel eine andere Wendung zu geben, gehört zur Erlebenswelt von Kindern. Grundsätzlich müssen die beiden Begriffe Improvisationstheater und die Theaterarbeit mit/durch Improvisation klar unterschieden werden:

**Improvisationstheater** ist ein stehender Begriff und bezeichnet eine Form von Theater, in welchem die Spielenden das Stück während der Vorführung laufend anhand der Vorgaben des Publikums gestalten und verändern. Im Bereich des Improvisationstheaters gibt es verschiedene Richtungen und Formen.

Die **Theaterarbeit mit/durch Improvisation** hingegen bezeichnet die Herangehensweise, wie die Spielenden und die Spielleitung ein Stück gemeinsam durch Improvisation erarbeiten. Improvisationsspiele und szenische Improvisation können jedoch auch unabhängig von einer Stück-erarbeitung eingesetzt werden. Durch die regelmässige Anwendung von Improvisationsanlässen bietet sich den Spielenden Raum für kreative Erfahrungen und Prozesse.

Die Originalität, Flexibilität und Spontaneität werden im sozialen Gefüge des Rollenspiels geübt und gefördert.

**weiterführenden Fragen**

- ◇ Welche Entwicklung hat das Theater mit Schauspielenden mit Behinderung in der letzten Zeit durchgemacht?
- ◇ Was muss spezifisch im Theater mit Menschen mit geistiger Behinderung beachtet werden?

### 5.3 Fokus Theater mit Menschen mit Behinderung

Das Theater mit Menschen mit einer Behinderung als Schauspieler\*innen muss aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden. Einerseits stellt sich die Frage nach der historischen Entwicklung, andererseits muss die Frage nach der Authentizität und der Haltung der Gesellschaft miteinbezogen werden. Welcher Zweck wird mit theatralen Mitteln verfolgt und welche Bedeutung hat das Theater für die sogenannten behinderten Schauspieler\*innen?

Seline Soom (2005) definiert das «Behindertentheater als breites Spektrum, das den künstlerischen Ausdruck theatraler Formen von Behinderten (Personen mit so genannt körperlicher und/oder geistiger Behinderung sowie mit gewissen psychischen Krankheiten) beinhaltet.» (ebd. S.145). Diese ästhetische Form von Theater ist als Beitrag zur Kunst zu verstehen und nicht als eine, in vielen Institutionen praktizierte Therapieform.

#### 5.3.1 Die Entwicklung der Theaterarbeit von Menschen mit Behinderung

Das absonderlich Fremde, wurde bis zur Mitte des letzten Jahrhunderts auf Jahrmärkten und im Zirkus präsentiert. Dazu zählten auch die Darstellung von Menschen mit körperlichen, psychischen und geistigen Behinderungen und Menschen aus anderen Kulturen an sogenannten Völkerschauen. Dieses grausige Kapitel menschlicher Demütigung haben wir zwar grösstenteils hinter uns gelassen, aber auch in der neueren Zeit ist die Darstellung von Menschen mit einer Beeinträchtigung nicht über alle Zweifel erhaben<sup>17</sup>. Mit dem Aufkommen der Authentizitätsbewegungen im Sinne des Naturalismus und der Rückkehr zur Ursprünglichkeit tauchte Ende der sechziger Jahre in allen Bereichen der bildenden Künste der Begriff der Authentizität auf, zum ersten Mal auch im Zusammenhang mit Kunst von Menschen mit geistiger Behinderung. Der Begriff «Authentizität» steht für neue Ideen, eine fortschrittliche Haltung, aber ebenso bezeichnet er in der Kunst die Originalität, Echtheit und Unverfälschtheit. Ebendiese Beschreibung der Echtheit ist in Bezug auf Theater von Menschen mit Beeinträchtigungen jedoch nicht unumstritten. Höhne (1999) vom Theater Rambazamba sieht in ihren Schauspieler\*innen «edle Wilde», die sich unzivilisiert von Konventionen und Werten der Konsum- und Leistungsgesellschaft absetzen (Constanzi, 2014, S. 19). Günther und Theunissen (2013) manifestieren dies zusätzlich mit der Stärkenperspektive, um der Defizitorientierung in der Heil- und Sonderpädagogik entgegenzuwirken. « ... gelten doch Menschen mit Lernschwierigkeiten und komplexer Behinderung in ihren (ästhetischen) Ausdrucksformen, Bewegungen, Darstellungs- oder Erlebensweisen nicht, wie es die traditionelle (heil- oder sonderpädagogische) Theaterarbeit suggeriert, als «defizitär», sondern ganz im avantgardistischen<sup>18</sup> Sinne als originell, kreativ, einmalig, eben authentisch.» (ebd. S.58). Das Theater Thikwa lehnt den Begriff der Authentizität als abwertend ab und wehrt sich gegen diese «neue Form der Geringschätzung» (Vogt, 1999, S. 71). Sie weisen zudem darauf hin, dass «geistige oder psychische Behinderung per se kein ästhetisches Qualitätsmerkmal» (ebd.) sei, was die Begriffe der Natürlichkeit und Ursprünglichkeit hingegen suggerieren würden. Günther und Theunissen definieren den Begriff jedoch nicht mit «Ursprünglichkeit, die in jedem Menschen schlummert», sondern betonen

---

<sup>17</sup> Für die aktuelle Diskussion wird hier auf die Reportage von Christoph Wöhle „Wenn zwei sich streiten.“ im REPORTAGEN Magazin #51, März 2020

<sup>18</sup> «Das Avantgardistische des Theaters liegt in seiner Verweigerung konventioneller, akademisch-intellektueller und rationaler Massstäbe zugunsten der Fokussierung «authentischer Kunstäußerung, die nicht von der besonderen Person zu trennen ist» (Höhne, 2006, S. 155)

vielmehr die Relevanz der ethischen Grundhaltung mit Fokus auf das Interesse am Individuum und dessen Ausdrucksqualitäten (ebd).

Für ebendiese ethische Grundhaltung statt der «Ästhetisierung von Behinderung im Sinne einer Verwertung behinderten Verhaltens 'im Original'» (Moser, 2009, S. 231) setzt sich auch Moser ein, die anhand eines Negativbeispiels, des Projekts «Freak Stars 3000» des Regisseurs Christoph Schlingensiefels aufzeigt, dass unter dem Deckmantel von Authentizität, Menschen mit Behinderung zu Ausstellungsobjekten werden.

### **5.3.2 Der ressourcen- und subjektorientierte Ansatz in der Theaterarbeit**

Der ressourcen- und subjektorientierte Ansatz geht von der Stärkenperspektive aus. Im Prozess der Theaterarbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung wird von der Subjektzentrierung im engeren Sinne, des psychologischen Empowerment hin zu einem subjektiv bedeutsamen Produkt gearbeitet. Die prozessorientierte Theaterarbeit soll demnach persönliche Ressourcen mittels szenischer Improvisation und Stegreifspielen aufnehmen und die Interessen der Spielenden in Motiven und Themen widerspiegeln. Diese Herangehensweise eröffnet die Möglichkeit, dass sich Interessen und Ideen für mittel- oder längerfristige Vorhaben bilden, sodass es zu einer subjektzentrierten Stückentwicklung und Erarbeitung kommt. Der Prozess bewegt sich folglich von freien Improvisationen zu Beginn zu einer produktorientierten Arbeitsweise am Ende des Projekts. Diese Herangehensweise im Sinne von Empowerment bietet die Chance, dass Theaterarbeit als «kritische Instanz ... fungieren» kann, um der Defizitorientierung entgegenzuwirken. (Theunissen, 2013; Sack, 1997)

Das Gelingen dieser Herangehensweise an die Theaterarbeit hängt wesentlich von der Spielleitung ab. Sie muss die Ressourcen, Wünsche und Sehnsüchte der Spielenden beziehungsweise der Schauspielenden aufnehmen und eine unterstützende und verstärkende Rolle einnehmen. Das Empowerment begründet Sack (1997) mit der Selbstbefähigung durch das Frei-sein im Spiel, welches einen klaren Gegensatz zu ihrem durchstrukturierten, fremdbestimmten Alltag darstellt, mit der Bestätigung durch Einflussnahme auf Mitspielende während des Theaterspiels und durch die Reaktion des Publikums auf die gezeigten Leistungen (ebd.).

**Erkenntnisse aus dem Kapitel Theater mit Menschen mit Behinderung**

Das Theater mit Menschen mit Behinderung gibt viel Stoff für Diskussionen, da der Grat zwischen Provokation und Blossstellung sehr schmal ist.

Die Darstellung und Selbstdarstellung der Schauspielenden mit Behinderung haben sich seit Beginn des letzten Jahrhunderts extrem gewandelt, was auch mit dem Aufkommen der Authentizitätsbewegung Ende der sechziger Jahre zusammenhängt. Theaterschaffende sind sich bei der Verwendung dieses Begriffs jedoch nicht einig. Für die einen stellt der Begriff der Authentizität ihre Originalität, Einzigartigkeit und Kreativität in den Fokus, die anderen lehnen den Begriff als abwertend ab und wehren sich gegen diese Form der Geringschätzung mit der Begründung, dass eine Diagnose per se kein «Qualitätsmerkmal» sei. Der ressourcen- und subjektorientierte Ansatz stellt eine ethische Grundhaltung mit Fokus auf das Interesse am Individuum und dessen Ausdrucksqualitäten in den Vordergrund. Die Ressourcen der Spielenden werden genutzt, sie bringen ihre Interessen ein und erleben durch diese Eigentätigkeit und Selbstbestimmung ein Empowerment.

**weiterführenden Fragen**

- ◇ Was ist Spiel?
- ◇ Welche Spielformen gibt es?
- ◇ Wo liegen die Unterschiede/Gemeinsamkeiten zwischen Spiel und Theaterspiel?

## 6 Das Spiel

Der Begriff Spiel entstand aus dem im 9. Jahrhundert gebräuchlichen mittelhochdeutschen Wort *spil* mit den Bedeutungen Tanz, Zeitvertreib, Scherz, Musik und Vergnügen (Stöppler/Havemann 2009). Im 16. Jahrhundert wurde dieser Begriff mit den Bedeutungen des Karten-, Würfel- und Brettspiels erweitert. Die Frage «Was ist Spiel?» kann nicht mit einer allgemeingültigen Definition geklärt werden, sondern wird vielmehr von verschiedenen philosophischen und psychologischen Strömungen anhand von Merkmalkatalogen beschrieben. Für weiterführende Informationen wird hier auf Renner (2008) und Stöppler/Havemann (2009) verwiesen.

In der vorliegenden Arbeit wird die Spielentwicklung anhand der Modelle von Greving et al. (2016) sowie Götte (1984) analysiert, die auf den Stufen der kognitiven Entwicklung von Jean Piaget beruhen. Auf eine kurze Übersicht der Spielformen und Spielentwicklung folgt die ausführlichere Darlegung der Entwicklung des Rollenspiels, auf welchen das Theaterspiel basiert, um anschliessend einen Vergleich zwischen dem Theaterspiel und dem Spiel darzulegen.

### 6.1 Spielformen und deren Entwicklung

Die Klassifikation der Spielformen aufgrund von Beobachtungen stellt laut Renner (2008) eine grosse Schwierigkeit dar, da ihm zufolge ein Spiel nie nur einer Form zugeteilt werden kann. Er hält jedoch fest, dass die Klassifikation in der Praxis einen grossen Nutzen darstellt, da anhand der Form des beobachteten Spiels die Zone der nächsten Entwicklung abgelesen werden kann. In der Literatur finden sich verschiedene Ansätze für die Klassifikation, die sich entweder anhand von Spieltheorie, entwicklungspsychologischen Modellen oder soziokultureller Aspekte orientieren (ebd.). Im Folgenden wird eine Kombination von spieltheoretischen und entwicklungspsychologischen Aspekten näher erläutert. Für die Gliederung anhand soziokultureller Aspekte wird auf Huizinga (1972) und Sutton-Smith (1978) verwiesen.

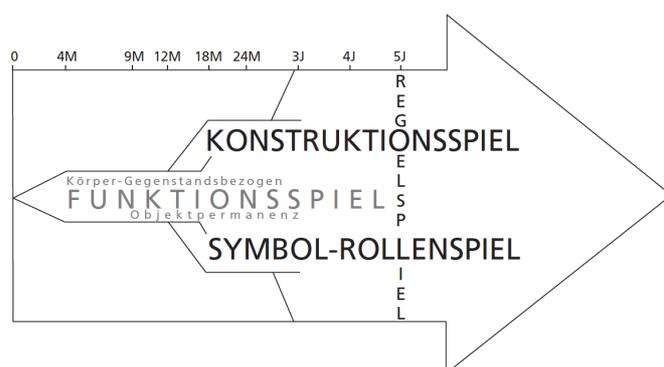


Abbildung 9: Veränderungsprozesse im Laufe der Spielentwicklung aus Schroer (2015)

In den frühen Lebensjahren ist jede Handlung, die das Kind aktiv vollzieht als Spiel anzusehen. Das Kleinkind erkundet und exploriert sich selbst (körperbezogenes Funktionsspiel) und seine Umwelt (objektbezogenes Funktionsspiel) (Greving et al., 2016). In diese Phase der Sensomotorik (Piaget) reagiert das Kind auf Wahrnehmungs- und Bewegungsreize und -Impulse und beginnt konkrete Gegenstände mit allen Sinnen wahrzunehmen. Renner (2008) bezeichnet diese Phase denn auch als sensomotorisches Spiel und fügt an, dass die Bezeichnungen Übungsspiel (Piaget) und Explorationsspiel (Heimlich) ebendiese Phase bezeichnen. Die Erfahrungen, welche das Kind durch das Erkunden seiner Umwelt macht, kann es immer gezielter beim aktiven Experimentieren einsetzen

und handelt dadurch immer absichtsvoller und zielgerichteter. Dabei geht es den Weg über das Greifen zum Begreifen. Beginnt das Kind in der Eltern-Kind-Interaktion mit einfachen Imitationen, zeigt dies den Entwicklungsschritt zur Imitationsspielhandlung (Schroer, 2015) und damit zum Rollenspiel an. Parallel zum Rollenspiel entwickelt sich das Konstruktionsspiel, welches das Bauen, das Gestalten mit amorphen Materialien, das Zeichnen und Malen sowie das Zuordnen und Puzzeln beinhaltet.

Greving et al. teilen das Konstruktionsspiel in die Phasen der

- (1) Destruktion (Bauklotzturm umwerfen, Sandburg kaputtmachen)
- (2) horizontale Konstruktion
- (3) vertikale Konstruktion
- (4) Kombination aus horizontaler und vertikaler Konstruktion
- (5) Bau einer Treppe (Bauklötze)
- (6) einfache dreidimensionale Gebilde (z.B. Türme oder Treppen, die mit Tierfiguren oder Puppen im Rollenspiel oder kleine Weltspiel bespielt werden)
- (7) erste differenzierte Konstruktionen (erste gegenständliche Bauten (Häuser, Autos etc.))
- (8) werkschaffendes Konstruktionsspiel (Plan – Ausführung – Erkennbarkeit des benannten Produkts) ein (ebd.).

Die Entwicklung des Regelspiels entsteht auf Grund der Erfahrungen aus den vorhergegangenen Stufen.

## 6.2 Rollenspiel

Die Wurzeln des Rollenspiels liegen in den Interaktionen zwischen den Bezugspersonen und dem Kind. Das Kind ahmt zuerst bekannte, alltägliche Tätigkeiten nach und erweitert diese Rolle dann nach und nach. Renner (2008) bezeichnet diese Form als nachahmendes Rollenspiel und bezeichnet diese als Teil des Parallelspiels, da Spielverlauf oder Regieanweisungen noch nicht abgesprochen sind. Diesem Nachahmen weisen auch Greving et al. (2016) mit der Phase Imitationsspielhandlung eine zentrale Stellung der Entwicklung des Rollenspiels zu.

### 6.2.1 Entwicklungsschritte im Rollenspiel

		Reflexionskriterien	Objektbezug	Handlungsbezug	Rollenbezug
	Alltägliche und phantastische Geschichten als Spielhandlung	Erzählt Geschichten & spielt sie nach Spielt Erfahrungen aus dem eigenen Leben	Puppen o.ä. bekommen eine aktive Rolle  Phantasieobjekte kreieren und nutzen	Spielthema als Ziel gemeinsamer Handlungen Umsetzung komplexer Skripte Grenzauflösungen	Übernahme mehrerer, auch komplementärer Rollen Wechsel möglich Ausgestaltung der Charakteristika
	Skriptgeleitete Spielhandlung	Unterschiedliche Tätigkeiten im sinnvollen Spielverlauf	Verlebungdingung von Objekten  Phantasie-transformationen	Dekontextualisierung von Verhalten	Übernimmt Regieanweisungen Bewusste Verwandlung Charakteristika darstellen
	Symbol-Spielhandlung	Zweckentfremdung von Objekten  Figuren werden zu Akteur*Innen	Gegenstand als Anreiz und Auslöser  Verwendung und Real- und Ersatzobjekten	Übertragung symbolischer Handlung  Figur als passive*r Empfänger*In	Beginnende Dezentrierung Reproduktives Rollen- und Spielverhalten Erstes Verständnis von sich als Akteur*in
Imitations-Spielhandlung		Nachahmen von alltägl. Tätigkeiten  So tun als ob (trinken, essen, weinen etc.	Sinnvolles Benutzen alltäglicher Gegenstände  Funktionsgerecht auf sich selbst bezogen	Einzelne kurze, funktional ausgerichtete Handlungen	Auf sich selbst bezogen Spieler*in als alleinige*r Akteur*in  Nimmt noch keine Rolle ein

Abbildung 10: Darstellung der Rollenspielentwicklung, angelehnt an Greving et al. (2016)

Die Entwicklung der Kompetenzen im Rollenspiel (hier treppenförmig dargestellt) findet basierend auf der allgemeinen Spielentwicklung aufbauend statt. Die «Zone der nächsten Entwicklung» (Wygotski, 1978) kann dabei direkt abgelesen werden. Anhand der Einteilung in die Bereiche Objekt, Handlung und Rolle kann das Spielverhalten des Kindes reflektiert werden (Greving et al., 2016). Die Entwicklung folgt jedoch nicht zwingend der treppenförmigen Grafik. Es ist durchaus möglich, dass sich eine Person in einem gewissen Bereich auf einer anderen Stufe befindet als in einem anderen Bereich. Götte (1984) unterteilt die Rollenspielentwicklung in fünf verschiedene Phasen. Er stellt dabei eine Liste von Voraussetzungen zusammen, welche in der folgenden Tabelle dargestellt werden.

Zur Veranschaulichung der Gemeinsamkeiten zwischen den Modellen von Greving et al. (2016) und Götte (1984) wurden dieselben Farben verwendet.

Tabelle 1: Voraussetzungen für die Entwicklungsphasen des Rollenspiels (angelehnt an Götte, 1984)

<b>5. Darstellendes Rollenspiel</b>	Sinnliches Erfassen von Texten und Spielvorlagen, ganzheitliches Erleben von Spielinhalten, Simulationsfähigkeit menschlichen Verhaltens und Fühlens, Reflexionsfähigkeit
<b>4. Soziales Rollenspiel</b>	Kooperationsfähigkeit, Mitschwingungsfähigkeit, zuhören, verstehen, antworten können Einigungs- und Kompromissfähigkeit, Konfliktlösungsfähigkeit
<b>3. Kollektives Rollenspiel</b>	Wahrnehmung anderer Kinder während des eigenen Spiels, Abstimmung von Bewegung und Gefühl mit dem Spiel anderer Kinder
<b>2. einfaches Rollenspiel</b>	Differenzierung der Beobachtung, Differenzierung der Ausdrucksfähigkeit von Gefühlen, Fähigkeit Handlungsabläufe logisch zu gliedern (z.B. zeitlich, räumlich, inhaltlich)
<b>1. Nachahmungsspiel</b>	Beobachtungsfähigkeit, Nachahmungsfähigkeit von Bewegung und Geräusch

Greving et al. haben zusätzlich zu den Reflexionskriterien, dem Objekt-, Handlungs- und Rollenbezug die entwicklungspsychologische Bedeutung mit den Komponenten der sozio-emotionalen und kognitiven Entwicklung aufgezeigt. Die Interaktion zwischen diesen verschiedenen Entwicklungsbereichen ist bedeutend, in Bezug auf diese Arbeit jedoch nicht relevant, da das Instrument dazu dienen sollte im Moment eine Einschätzung zu machen ohne die Spielenden und deren Entwicklungsstand genau zu kennen. Daher wird hier für weitere Informationen auf Greving et al. verwiesen.

## 7 Fazit: Spiel und Theaterspiel – Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Die Gemeinsamkeiten zwischen Rollenspiel und Darstellendem Spiel/Theaterspiel sind zahlreich. Weintz (2008) hat die Strukturmerkmale beider Formen genauer angeschaut und kommt zu folgendem Schluss.

«In der Tat sind beide Verfahren, Spiel und Theater, aufgrund einiger wesentlicher Analogien im Hinblick auf ihren Subjekt- und Sozialbezug strukturverwandt, wenn auch das Theaterspiel ... über das Spiel hinausweist, denn es stellt – selbst im theaterpädagogischen Kontext – immer auch eine publikumsorientierte, künstlerische Betätigung dar.» (Weintz, 2008, S. 265)

Um diese Aussage zu untermauern hält er die Gemeinsamkeiten von Spiel und Theaterspiel fest:

- ◇ Dysfunktionalität und Zweckfreiheit
- ◇ Quasi-Realität, Nicht-Ernsthaftigkeit und Als-Ob-Vereinbarung
- ◇ Fokussierung, Abstrahierung, Verdichtung und Verfremdung der Realität
- ◇ Pendeln zwischen Realität und Fiktion, zwischen Kompensation und Antithese, zwischen Anpassung und Abweichung
- ◇ Kommunikativ-interpersonaler Charakter
- ◇ Spannungsverhältnis zwischen Regel und Freiraum

- ◇ Wunscherfüllung, Sublimierung und kathartische Reinigung von seelischen Zwängen
  - ◇ Rückgriff auf eine nicht-diskursive Symbolsprache
  - ◇ Neugierde, Spielfreude und Forschungsdrang der Spielenden
  - ◇ Selbstdistanzierung, Selbstentäusserung und Objektivierung
- (ebd. S. 265)

Ritter (1975) hebt beim Spiel die Handlung **mit-** und **für**einander hervor, im Theaterspiel jedoch vielmehr das Handeln **vor** anderen. Er weist dem Spiel die Funktion der Aneignung sozialer Verhaltensweisen sowie sozialer und psychischer Bewältigungsstrategien zu. Die Theaterarbeit gehe aber darüber hinaus, da die ästhetische Wirkung auf das Publikum erarbeitet werden müsse (ebd.)

Abschliessend ist daher festzuhalten, dass das Spiel und das Theaterspiel über grosse Parallelen verfügen, die wesentlichen Unterschiede aber im Zweck der ästhetischen Aufführung, dem Spielen für das Publikum liegen. Die Gemeinsamkeiten weisen jedoch darauf hin, dass sich in der Praxis eine Erhebung/Beobachtung der Rollenspielenwicklung der Spielenden anbietet, um ein passendes Setting für die Theaterarbeit anbieten zu können.

#### **Erkenntnisse aus dem Kapitel Spiel:**

Greving et al. (2016) bezeichnen jede aktive Handlung des Kindes als Spiel. Diese Definition überzeugt, denn Spiel ist beim Kleinkind in erster Linie das Entdecken seiner selbst und seiner Umwelt und im Folgenden eine Überprüfung und Anwendung der gewonnenen Erkenntnisse. Das erste Spiel ist daher auch das Funktionsspiel (Explorieren), gefolgt von Symbol-, Rollen-, und Konstruktionsspiel (Erleben, Anwenden) welche dann schliesslich ins Regelspiel (Überprüfen) münden. Den Vergleich zwischen Spiel und Theaterspiel kann nur ziehen, wer sich genauer mit dem Rollenspiel auseinandergesetzt hat. Denn eigentlich könnte man ja behaupten, dass das Kind, wenn es eine erwachsene Person oder eine fiktive Figur nachahmt, Theater spielt. Bis zu einem gewissen Punkt tut es das, weshalb die Unterscheidung zwischen den beiden unterschiedlichen Bereichen relativ schwierig ist. Ritter's (1975) Definition des für- und miteinander Spielens als Funktion des Rollenspiels und des Vor-spielens als Funktion des Theaterspiels hilft jedoch ungemein. Sobald also eine Form der Vorführung oder Präsentation vorhanden ist, wird aus dem Rollenspiel ein Theaterspiel.

#### **weiterführenden Fragen**

- ◇ Wie spielen Kreativität und Improvisationstheater zusammen?
- ◇ Anhand welcher Methoden/Mittel können kreative Prozesse im Improvisationstheater gefördert und herausgefordert werden?

## Fazit aus der Theorie zu Theater, Improvisation und Spiel

### 8 Extrinsische und intrinsische Faktoren als Gelingensbedingung für die theatrale Improvisation

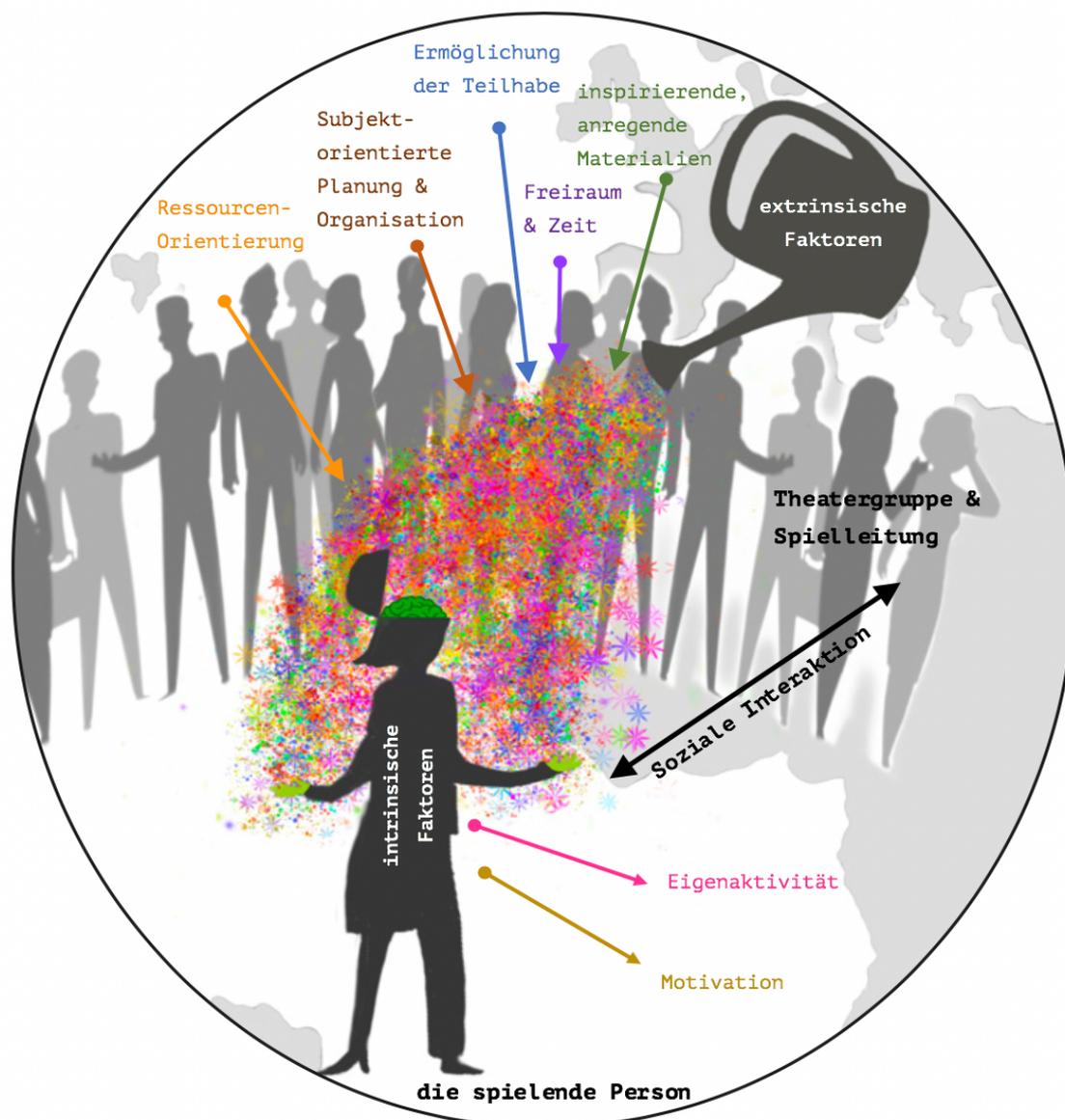


Abbildung 11: Gelingensbedingungen für die theatrale Improvisation

Die spielende Person wird von intrinsischen und extrinsischen Faktoren beeinflusst. Die Spielleitung und die Mitspielenden wirken auf die extrinsischen Faktoren ein. Die spielende Person muss lediglich Eigenaktivität und Motivation zum Spiel mitbringen, um die intrinsischen Faktoren für eine gelingende theatrale Improvisation zu erfüllen. Sind sowohl intrinsische als auch extrinsische Faktoren erfüllt, kann eine Vielzahl von Kompetenzen und Fähigkeiten durch die Methode der theatrale Improvisation aufgebaut und gefördert werden.

# Schlussfolgerungen zur Wechselwirkung von Kreativität und theatraler Improvisation

Ausgehend von den zwei Theorieanalysen zur *Kreativität* und *Theater und Spiel* werden im folgenden Kapitel die Hypothesen überprüft und anschliessend das Zusammenspiel der beiden Themen erläutert.

## 9 Überprüfung der Hypothesen

### **Kreativitätsförderung und Ermöglichung kreativer Erfahrungen im schulischen Kontext**

Mithilfe dieser Arbeit soll die Relevanz der Förderung von kreativen Erfahrungen und Prozessen im schulischen Kontext dargelegt und begründet werden.

#### **1. Hypothese**

*Die Förderung der pragmatischen und ästhetischen Kreativität einer Person fördert gleichzeitig die Entwicklung*

- *der Eigenständigkeit*
- *der Eigenaktivität*
- *und der sozialen und personellen Kompetenzen.*

Die erste Hypothese zur Kreativität konnte anhand der Grundauffassungen von Kreativität bestätigt und bestärkt werden. Die Erkenntnis, dass Kreativität als «Ressource des Alltagshandelns» (Kruse, 1997) angesehen werden kann, schaffte zudem ein Argumentarium, zur Umsetzung in der Schule. Der Begriff der Kreativität ist unglaublich vielschichtig und umfasst einen grossen Schatz an ästhetischen und pragmatischen Kompetenzen. Die Klärung ebendieses Begriffs und die intensive Auseinandersetzung mit der Kreativitätsforschung bestätigt die Daseinsberechtigung der Kreativitätsförderung in der Schule. Der Kompetenzzuwachs, welcher durch die mit der theatralen Improvisation initiierte Kreativitätsförderung angekurbelt wird, kann im Lehrplan 21 verortet werden. Die kritische Auseinandersetzung mit dem Thema Improvisationstheater und Spiel und insbesondere das Kapitel zur Bedeutung der möglichen Wirkungen des Improvisationstheaters bestätigten die zweite Hypothese und ergänzen diese um die Wechselwirkung, welche das Improvisationstheater und die Kreativität miteinander verbindet. Kreativität kann durch theatrale Improvisation gefördert werden und im Umkehrschluss befruchtet die theatrale Improvisation die Kreativität ebenso.

### **Theatrale Improvisation als Mittel zur Kreativitätsförderung**

Durch die Verknüpfung von Theorie und Praxis soll aufgezeigt werden, dass eine Kombination von theatralen Improvisationen und theaterpädagogischen Spielen zielführend für die Förderung der Kreativität sein kann.

#### **2. Hypothese:**

*Die Methode der theatralen Improvisation eignet sich zur Ermöglichung von kreativer Erfahrungen und Prozesse.*

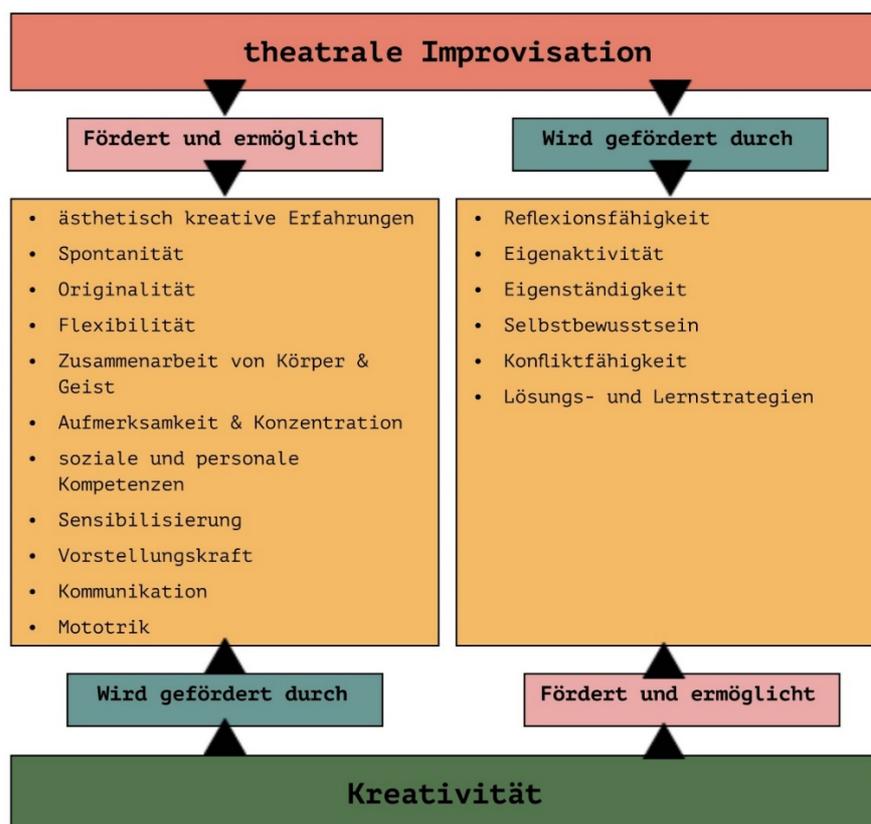


Abbildung 12: Wechselwirkungen zwischen Kreativität und theatraler Improvisation

Die theatrale Improvisation und die Kreativität stehen sich in einer wechselseitigen Beeinflussung gegenüber. Spolin (1983) sagt, dass jede Person schauspielern und improvisieren kann. Sie erklärt sich das, was weitläufig als natürliche Begabung angesehen wird, schlicht als ausgereifere individuelle Fähigkeit Erfahrungen zu machen. Gerade deshalb sollte das schlummernde Potenzial in jedem Individuum durch Förderung der individuellen Erfahrungskapazität angeregt werden. (ebd.) Mit dieser Aussage wird die Theorie der wechselseitigen Beeinflussung der beiden Felder zusätzlich gestärkt. Die Theorieanalyse zur Kreativität und der theatralen Improvisation hat folglich nicht nur die Hypothese, dass Kreativität mittels theatraler Improvisation gefördert werden kann, bestätigt, sondern diese vielmehr durch die Wechselseitigkeit ergänzt.

Die neu formulierte Hypothese lautet:

## 2. Hypothese:

*Die Methode der theatralen Improvisation aktiviert Kompetenzen und Fähigkeiten, welche zur Förderung der persönlichen Kreativität beitragen. Die Kreativität wiederum ermöglicht und fördert grundlegende Kompetenzen, die zur Ausübung von theatraler Improvisation benötigt werden.*

Diese Hypothese soll in der Praxis bei der Durchführung eines Theaterprojekts im heilpädagogischen Kontext erprobt werden.

## Praxisteil- das Theaterprojekt

In diesem Kapitel wird die verwendete Forschungsmethodik erläutert und das Konzept des Theaterprojekts mit Fokus auf theatrale Improvisation und Kreativitätsförderung vorgestellt. Daraus resultieren die Schlussfolgerungen zur praktischen Durchführung. Alle Beobachtungsprotokolle zur praktischen Durchführung befinden sich im Anhang der vorliegenden Arbeit.

### 10 Forschungsmethode: Beobachtung

Laut Roos & Leutwyler (2017) gibt es unterschiedliche Kriterien für die wissenschaftliche Beobachtung. Zwar sei die Beobachtung eine sogenannte «harte» Forschungsmethode, da die Beforschten keine subjektive, geschönte Meinung angeben könnten, wie in Fragebögen oder Interviews. Auf der anderen Seite müsse sich die forschende Person bewusst sein, dass die Beobachtung selten eine realitätsgetreue Abbildung der Tatsachen widerspiegelt, da die Wahrnehmung der beobachtenden Person ebenso gefärbt sei. (Ebd., S. 207-223)

Um dieser Tatsache möglichst entgegen zu wirken, muss die wissenschaftliche Beobachtung vorsichtig geplant werden. Die forschende Person muss sich zuerst entscheiden, welche Art der Beobachtung sich für das Forschungsprojekt eignet und anschliessend ausformulierte Beobachtungskriterien oder, bei einer standardisierten Beobachtung, Raster und Pläne erstellen. (Ebd.)

#### 10.1 Arten der beobachtungsbasierten Forschung

**Teilnehmend**

- beobachtende Person nimmt teil
- leitete das Geschehen oder mischt sich ein
- Beobachtungen werden im Nachhinein oder in Pausen schriftlich festgehalten

**Nicht-Teilnehmend**

- schaut nur zu und konzentriert sich auf Geschehen
- keine oder wenig Interaktion mit den zu beobachtenden Personen

**Offen**

Die Beobachteten wissen, dass sie beobachtet werden.

**Verdeckt**

Die Beobachteten wissen nicht, dass sie beobachtet werden. (Frage nach ethischer Vertretbarkeit)

**Apparative Beobachtung:**

- Unterstützung der Beobachtung durch technische Hilfsmittel
- Videoaufnahmen zur Unterstützung der Erinnerung

**Nicht-Apparative Beobachtung:**

- ohne technische Unterstützung

**Standardisiert-strukturiert:**

- Beobachtung basiert auf theoretischen Grundlagen
- Beobachtungskriterien sind festgelegt
- Beobachtungspläne werden erstellt

**Nicht-standardisierte:**

- Beobachtungen können bei fehlender Theorie frei festgehalten werden
- in teilnehmenden Feldforschungen ist die nicht-standardisierte Methode üblich

Für die vorliegende Arbeit wurden die nebenstehend grün-markierten Kategorien gegenüber den rot-markierten Kategorien vorgezogen. Die forschende Person wird im Theaterprojekt die Spielleitung übernehmen, wodurch sie klar als teilnehmend gilt. Die Kinder und Jugendlichen und deren Eltern sind über die Masterarbeit informiert und haben eine Einverständniserklärung zur Video-gestützten Beobachtung unterschrieben (Video zu Forschungszwecken, nur der Autorin vorbehalten). Die Gedächtnisstütze durch die Videoaufnahmen ermöglichen es der Autorin eine nicht-standardisierte teilnehmende Beobachtung durchzuführen, da sie bei der Sichtung des Filmmaterials die Sicht der Beobachterin einnehmen kann.

Abbildung 13: Arten der beobachtungsbasierten Forschung, angelehnt an Roos&Leutwyler (2017)

## 10.2 Beobachtungsschwerpunkte und Fragestellungen für die nicht-standardisierte Beobachtung

Für die nicht-standardisierte Forschung gelten zwar keine starren Beobachtungspläne und -raster, nichtsdestotrotz werden Fragestellungen festgehalten und Beobachtungsschwerpunkte definiert. Der Beobachtungs-Fokus wird dabei auf zwei ausbaubare theaterpädagogische Übungen gelegt, die bei jeder Aktivität durchgeführt werden. Die gewählten Beobachtungsschwerpunkte werden von den Hypothesen und der Theorieanalyse abgeleitet. Es gilt demnach

1. die folgende Hypothese zu überprüfen:

### 2. Hypothese:

*Die Methode der theatrale Improvisation aktiviert Kompetenzen und Fähigkeiten, welche zur Förderung der persönlichen Kreativität beitragen. Die Kreativität wiederum ermöglicht und fördert grundlegende Kompetenzen, die zur Ausübung von theatraler Improvisation benötigt werden.*

und 2. gleichzeitig Anhaltspunkte für die Anleitung einer Durchführung festzuhalten, damit diese im weiteren Verlauf in der Broschüre weitergegeben werden können.

### Zielformulierung

*Die gesammelten Erkenntnisse aus der Theorieanalyse und der praktischen Durchführung werden in einer Broschüre festgehalten. Die Broschüre soll Lehrpersonen und Sozialpädagog\*innen als*

- Information
  - Motivationsquelle
  - Unterstützung für die Organisation und Planung
- von theatralen Improvisationsanlässen dienen und den Lesenden die Bedeutung der Kreativitätsförderung vermitteln.*

Zu diesem Zweck wurden die folgenden Beobachtungsschwerpunkte und Fragestellungen entworfen.

### Kreative Erfahrungen

Machen die Kinder und Jugendlichen kreative Erfahrungen? Welche Voraussetzungen müssen gegeben sein?

### Improvisation

Finden spontane Improvisationen statt? Wenn ja, wann und welche Voraussetzungen müssen gegeben sein?

→ Beobachtungsschwerpunkt Improvisation

### Durchführbarkeit

Welche Voraussetzungen müssen für die Organisation und Strukturierung gegeben sein, damit die Spielenden sich wohl fühlen und dadurch Spiel- und Improvisationssituationen entstehen können?

Welchen Einfluss hat die personale Komponente (Stimmung, Veränderungen der persönlichen Tagesstruktur) auf die Spielmotivation der Spielenden?

Welchen Einfluss hat die soziale Komponente (die Gruppenkonstellation und Zusammensetzung der Szenengruppen) auf die Spielmotivation der Spielenden?

### 10.2.2 Vorgehen für die Beobachtung

Die Videosequenzen werden jeweils nach der Durchführung der Aktivität visiert und die Beobachtungen anschliessend in das vorbereitete Formular übertragen. Danach wird aus den Beobachtungen ein Fazit gezogen, welches in der nächsten Durchführung angewendet werden kann. Nach Abschluss des

Projekts werden die einzelnen Beobachtungen reflektiert und Schlussfolgerungen für die Praxis gezogen, welche dann in Form der Broschüre aufgearbeitet werden.

### 10.2.3 Auswahl der Beobachtungssequenzen

Pro Aktivität à 90 Minuten werden zwei Übungen, namentlich das «Gehen im Raum» und die «szenische Improvisation» näher angeschaut und analysiert. Es werden daher zwei unterschiedliche Beobachtungsprotokolle pro Aktivität erstellt. (Die ausgefüllten Protokolle befinden sich im Anhang.)

#### Kurz zusammengefasst:

- ◇ Die praktische Durchführung des Theaterprojekts wird im Rahmen einer beobachtungsbasierten Feldforschung analysiert und evaluiert.
- ◇ Die Beobachtung wird gestützt auf Videoaufzeichnungen, teilnehmend durchgeführt und anschliessend anhand der Beobachtungsschwerpunkte «Kreative Erfahrungen», «Improvisation» und «Durchführbarkeit» protokolliert.

## 11 Konzept Kreativitätsförderung durch theatrale Improvisation im heilpädagogischen Kontext

### 11.1 Projektbeschreibung

#### 11.1.1 Grundhaltung

Den Kindern und Jugendlichen soll ein Freiraum geboten werden, in welchem sie ästhetische und kreative Erfahrungen machen können. Innerhalb dieses Raumes sind sie selbstbestimmt und können (mit Rücksicht auf den Rest der Gruppe) ihren persönlichen Bedürfnissen nachgehen. Sie werden durch die Spielleitung in ihren individuellen Bedürfnissen unterstützt. Die Spielleitung bietet Material und Inputs zum Themenfeld und geht im Weiteren auf die Anregungen, Ideen und Wünsche der Kinder und Jugendlichen ein. Sie unterstützt die Spielenden, wenn immer möglich mit Hilfe zur Selbsthilfe. Der Grundsatz «Niemand muss, aber alle dürfen.» soll beachtet werden. Jede\*r Spielende soll selbst entscheiden können, wann und unter welchen Voraussetzungen er\*sie bereit ist, sich ins Spiel zu begeben.

#### 11.1.2 Rahmenbedingungen des Projekts

Das Theaterprojekt, welches zwischen Herbst- und Weihnachtsferien (neun Wochen) während jeweils zwei Wochenlektionen angeboten wird, basiert auf Freiwilligkeit. Die teilnehmenden Schüler\*innen wurden von ihren Lehrpersonen gefragt, ob sie Lust hätten, sich am Projekt zu beteiligen. Die Lektionen finden während der Schulzeit im Schulhaus statt. Bei gutem Wetter können Teile der Lektionen draussen auf dem Pausenplatz oder auf einer nahegelegenen Wiese durchgeführt werden. Spolin (1983) regt an, dass das Theatermilieu für Kinder möglichst stimulierend, anregend und inspirierend sein soll. Zu bedenken ist jedoch, dass einzelne Spieler\*innen durch zu viele Eindrücke gelähmt werden können und der Raum deshalb nicht überfüllt werden sollte. Zu Beginn des Projektes werden deshalb nur eine Requisiten- und eine Kostümkiste zur Verfügung stehen. Die Raumgestaltung soll im weiteren Verlauf gemeinsam mit den Spielenden geschehen. Auf Wunsch der Spieler\*innen kann gemeinsam auch eine Bühne oder ein Theatervorhang aufgebaut werden.

## **Die Theatergruppe**

Die Spieler\*innen der Theatergruppe besuchen die Mittel- und Oberstufe der Heilpädagogischen Schule Zürich. Die Kinder und Jugendlichen kommen aus zwei unterschiedlichen Klassen, kennen sich jedoch schon gut aus der Mittags- und Nachmittagsbetreuung, aus den Pausen und aus dem gemeinsamen Turnunterricht. Die Spieler\*innen der Gruppe haben unterschiedliche Voraussetzungen, unterschiedliche Interessen und sind unterschiedlich alt. Ein zentraler Anspruch der Arbeit am Theaterprojekt ist es, allen individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden, wobei jedoch die Gruppe nicht vergessen werden darf. Mit gemeinsamen Gruppenspielen und -aktivitäten soll der Zusammenhalt gefördert werden. Die Vorkenntnisse der Spielenden zur theatralen Improvisation sind marginal. Einige der Spielenden haben vor ein paar Jahren bei einem Theaterstück mitgewirkt, aber auch sie kennen die Methoden der theatralen Improvisation nicht.

### **11.1.3 Planung und Durchführung**

Die Spielleitung plant die Aktivitäten anhand der theaterpädagogischen Struktur mit Einstieg, Hauptteil und Ausstieg mit bekannten theaterpädagogischen und eigens für das Projekt entwickelten Spielen. Da die Selbst- und Mitbestimmung der Spieler\*innen im Fokus steht, wird Rhythmisierung von angeleiteten und freien Sequenzen in Absprache mit den Spielern\*innen definiert.

### **11.1.4 Sprache, unterstützte Kommunikation und nonverbales Theater**

Den Spielenden und Leitenden ist es selbst überlassen, ob sie Schweizerdeutsch oder Hochdeutsch sprechen wollen. Dasselbe gilt für Gebärden und Talker<sup>19</sup>. Diejenigen Spielenden, die einen Talker besitzen, haben diesen während der Theaterlektionen dabei und werden aufgefordert ihn zu benutzen. Wenn die betreffenden Spielenden einverstanden sind, können die Talker auch von anderen Spielenden benutzt werden und ins Spiel eingebaut werden. Die ganze Gruppe benutzt Portagebärden<sup>20</sup> in Gruppensituationen. Zudem wird mit denjenigen Spielenden, die im Verständnis auf die Gebärden angewiesen sind, zwingend gebärdet. Des Weiteren wird darauf geachtet, dass in Dialogen immer Alternativen zu lautsprachlichen Äusserungen möglich sind und das nonverbale Theater von der Spielleitung vorgelebt wird, damit nicht-lautsprachlich kommunizierende Spieler\*innen keinen Nachteil in der Interaktion erfahren. Für diejenigen Spieler\*innen, die einen klaren Ablauf benötigen, steht eine Tafel mit Piktogrammen und Fotos bereit, an welcher sie sich orientieren können.

### **11.1.5 Themenwahl «Essen»**

Im Stegreiftheater und der szenischen Erarbeitung durch Improvisation spielt das Thema eine grosse Rolle. Die Spieler\*innen sind darauf angewiesen, dass dieses alltagsnah und greifbar ist. Die Spielleitung muss sich entscheiden, ob sie ein Thema vorgeben will, die Themenwahl den Spieler\*innen überlässt und / oder gemeinsam mit ihnen bearbeitet. Die Vorgabe eines Themas kann für Spieler\*innen hemmend oder einschränkend sein und ist gegen die Prinzipien der klassischen Improvisation. Spolin (1983) beschreibt dies so: «Wir können keinen Aktionsplan machen, wenn wir den Weg in die Freiheit

---

<sup>19</sup> Als Talker wird hier das elektronische Kommunikationsgerät bezeichnet, welches meist in Form eines Tablets verwendet wird. In Form von Piktogrammen und Text sind Begriffe abgespeichert, die durch Drücken der entsprechenden Begriffe die Sprachausgabe ansteuern.

<sup>20</sup> Die Heilpädagogische Schule Zürich verwendet die Portagebärdensammlung, welche aus einzelnen Gebärden besteht, die die Lautsprache unterstützen. Im Unterschied zu der Deutschschweizer Gebärdensprache (oder anderen Gebärdensprachen) verfügt sie nicht über eine eigenständige Grammatik und nur einzelne Wörter der gesprochenen Sätze werden gebärdet. Diese werden nicht konjugiert oder dekliniert. Weiterführende Informationen zu PORTA finden Sie in den Quellenangaben.

suchen.» (ebd. S.33) In Improvisationsspielen oder beim Theatersport werden jedoch auch Themen vorgegeben, damit sich die Spielenden sicher in einem gewissen Rahmen bewegen können. Dazu meint Spolin, wenn «Momente des lebendigen Theaters» (ebd. S. 11) gegeben sind, wird sich die szenische Improvisation von selbst ergeben. Bei kurzen Projekten (im konkreten Fall 9 Wochen) ist es meist sinnvoller, ein Thema vorzugeben, damit sich die Spieler\*innen auf das Spiel, die Improvisation und das kreative Erleben konzentrieren können. Ein weit gefächertes Oberthema gibt gleichzeitig Sicherheit und Freiheit, da im gesteckten Rahmen nahezu alles möglich ist. Für dieses konkrete Projekt wurde das Thema «Essen» gewählt. Dies ist alltagsnah und greifbar, umfasst vielseitige Tätigkeitsbereiche und es können vielfältige Materialien eingesetzt werden.

### 11.1.6 Theaterpädagogische Methoden

Im Projekt werden die folgenden theaterpädagogischen Übungen, Spiele und Aktivitäten angewendet.

- ◇ angeleitete theaterpädagogische Spiele
- ◇ freie Spiel- und Improvisationszeiten
- ◇ sensorische Spiele<sup>21</sup>
- ◇ angeleitete Körper- und Bewegungsspiele
- ◇ Stimmübungen zur Produktion von Tönen und Lauten
- ◇ Geräusche- und Musikimprovisationen (mit Gegenständen oder Musikinstrumenten)
- ◇ Gemeinsame Rollenarbeit
- ◇ gemeinsames szenisches Erarbeiten

Der Ausgleich zwischen angeleiteten und freien Sequenzen soll den kreativen Prozess der Spieler\*innen begünstigen und ihnen genügend Zeit für die einzelnen Phasen des «Sammelns», «Brütens», der «Aha-Momente», des «Flows» und der «Reflexion» geben. Den Bedürfnissen der Spieler\*innen entsprechend sollen angeleitete oder freie Sequenzen eingesetzt werden.

#### Kreatives Produkt?

Dem kreativen Prozess entspringt zwangsläufig ein kreatives Produkt. Wie dieses aussieht und in welcher Form es daherkommt, bestimmen die Akteure\*innen und wird im Laufe des Prozesses sichtbar. Theater wird oft mit Aufführungen und Publikum verbunden. Ziel dieses Projekts ist jedoch nicht zwingend eine Aufführung, sondern vielmehr der Selbstzweck des Theaterspielens und Improvisierens. Falls die Spieler\*innen eine Aufführung wünschen, kann eine solche im Rahmen des Schulalltages organisiert werden. Es besteht jedoch auch die Möglichkeit, das kreative Produkt der Spieler\*innen in einer anderen Form sichtbar zu machen. Die Proben werden durch eine Standkamera gefilmt, sodass auch aus Zusammenschnitten ein Film entstehen kann. Weitere Möglichkeiten wie eine Theaterzeitschrift, ein Bericht oder etwas Ähnliches können ebenfalls auf Wunsch der Spieler\*innen entstehen.

## 12 Schlussfolgerungen aus der praktischen Durchführung

Die Beobachtungen und daraus resultierenden Reflexionen der Übungen «Gehen im Raum» und der szenischen Improvisation ergaben eine Reihe von grundlegenden Schlussfolgerungen, welche im

---

<sup>21</sup> Als sensorische Spiele werden hier Übungen bezeichnet in welchen gezielt die auditive, visuelle, taktile, olfaktorische und gustatorische Wahrnehmung geübt und gefördert wird.

Folgenden in den Kategorien 1. Organisation und Strukturierung, 2. Grundlegende Überlegungen zur theatralen Improvisationsarbeit, 3. Rollenarbeit und 4. Begünstigung von kreativen Erfahrungen und Prozessen, weiter ausgeführt werden.

## 12.1 Organisation und Strukturierung

### 12.1.1 Räumlichkeiten

Improvisationen können grundsätzlich überall stattfinden. Mit steigender Gruppengrösse macht es aber Sinn einen grösseren Raum mit mehr Bewegungsfreiheit zu nutzen. Flure und Aussenräume können jedoch auch gut zur Platzergänzung eingesetzt werden. Die Durchführung fand in zwei verschiedenen Räumen statt, einem Sitzungszimmer und einer Schulküche. Beide Räume verfügten über Tische und Stühle in der Mitte, die einerseits als Requisiten und Bühnenbild benutzt werden konnten, andererseits auch an die Wände gestellt werden konnten, wodurch genügend Platz zum Gehen und sich Bewegen entstand. Zwischendurch nutzen die Spielenden auch die Flure des Schulhauses.

### 12.1.2 Planung und Rhythmisierung

Während der praktischen Durchführung wurde klar ersichtlich, dass sich das theaterpädagogische Grundgerüst, bestehend aus Einstieg, Hauptteil und Ausstieg bewährte. Die klare Strukturierung der Lektionen bot den Spielenden einen Rahmen und unterstützte sie in ihrer Handlungsfähigkeit und Selbstbestimmung. Die Erfahrungen aus dem Projekt zeigten, dass die konsequente Strukturierung der Lektionen zum Erfolg geführt hatte. Essentiell war dabei jedoch, dass nicht von einer starren Struktur ausgegangen wurde, sondern diese vielmehr wandlungsfähig und flexibel blieb, damit die spontane Mitwirkung der Spielenden integriert werden konnte. Folglich sollte das Grundgerüst stabil, die Teilstrukturierung jedoch dynamisch bleiben.

Anhand einer Visualisierung kann diese Beweglichkeit aufgezeigt werden.

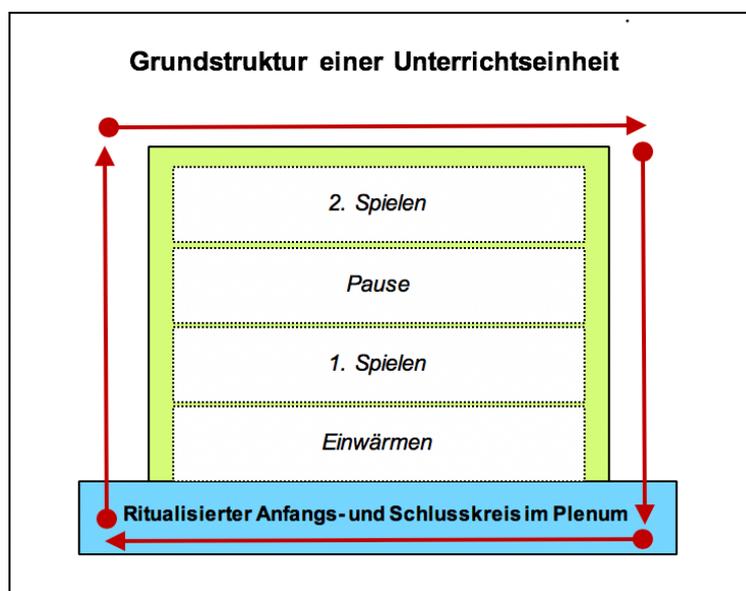


Abbildung 14: Grundstruktur einer Unterrichtseinheit

Der ritualisierte Anfangs- und Schlusskreis im Plenum gehört zum Grundgerüst. Dieser sollte in jeder Einheit durchgeführt werden. Die vier Elemente im grünen Kasten (Einwärmen, 1. und 2. Spielen und die Pause) können jedoch flexibel gehandhabt werden.

Wenn zum Beispiel das Einwärmen zu Stehgreifimprovisationen führt, die weiter ausgebaut werden können und die Spielenden Zeit benötigen, um diese weiter zu entwickeln, sieht die Struktur wie folgt aus.

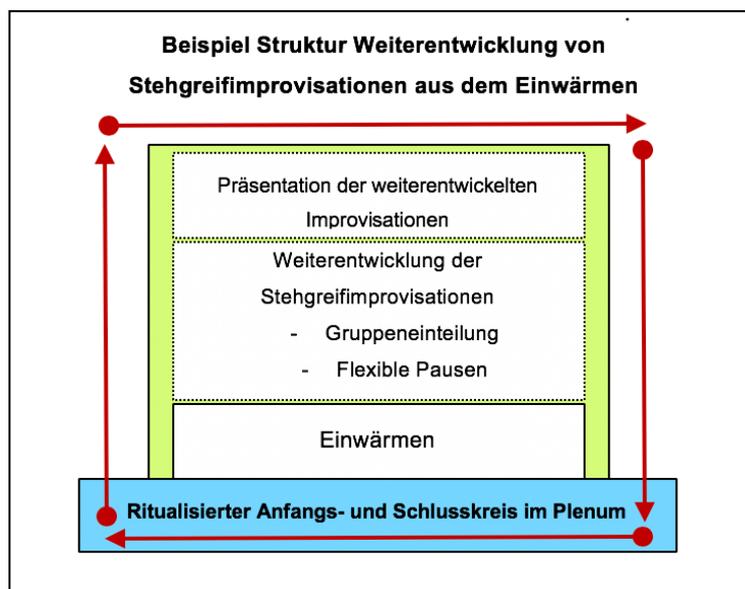


Abbildung 15: Beispiel Struktur bei Weiterentwicklung von Improvisationen

In diesem Beispiel wird ersichtlich, dass innerhalb der Grundstruktur diverse Anpassungen und Veränderungen möglich sind. Die Spielenden erhalten durch diese Veränderungen Freiheiten, können sich aber weiterhin an der Grundstruktur orientieren.

Die Herausforderung an die Spielleitung ist folglich auf Ideen, Wünsche und Vorstellungen der Spielenden einzugehen und ihre eigene Planung spontan anzupassen und umzustellen. Aus den Beobachtungen geht hervor, welche Situationen und Gegebenheiten eine Umstellung nötig machen können:

- ◇ Tagesform der Spielenden (Krankheit, Müdigkeit, Ausgelassenheit, Motivation)
- ◇ Aktuelle Themen aus dem Alltag der Spielenden (Was haben sie vor der Theaterlektion erlebt? Steht etwas Besonderes/Aufregendes auf dem Tagesplan? Hat es geschneit/geregnet etc.? Kam/Kommt jemand auf Besuch?)
- ◇ Veränderung in der Betreuung wegen Krankheit oder Ähnlichem
- ◇ Spielende bringen spontan Themen oder Ideen ein, die sie umsetzen wollen
- ◇ Spielende reagieren anders auf das Dargebotene, als in der Planung erwartet wurde

Hat die Spielleitung die Möglichkeit spontan auf solche Situationen zu reagieren und Änderungen direkt in die Übungen und Spiele einzubauen, kann Unvorhergesehenes bereichernd und inspirierend sein. Mit zunehmender Erfahrung mit der Aufgabe der Spielleitung sind Anpassungen leichter zu bewerkstelligen. Aber auch eine unerfahrene Spielleitung kann sich auf Unvorhergesehenes vorbereiten, indem sie im Voraus Eventualitäten in Erwägung zieht und Alternativen einplant. Visualisierungen für Unvorhergesehenes können helfen, sind jedoch keine Garantie für das reibungslose Funktionieren einer Aktivität.

Während der praktischen Durchführung war es für einige Spielende schwierig mit personellen Abwesenheiten (infolge Krankheit) umzugehen, auch wenn dieser Umstand im Morgenkreis und auf dem Ablauf mittels Fotos und «krank»-Piktogramm thematisiert wurde. Spielende, die müde waren oder nicht mitmachen wollten, wurden dazu aufgefordert zuzuschauen, dann aber immer wieder eingeladen erneut mitzumachen. Diese Vorgehensweise hatte sich ebenfalls grösstenteils bewährt, da die Spielenden, wenn ihnen die richtige Situation oder Rolle angeboten wurde, ohne grosse Überredungskünste wieder dazu kamen.

### **Aufteilung der Gruppe**

Bei Gruppen über vier Spieler\*innen bietet es sich an, zwei verschiedene Sequenzen gleichzeitig laufen zu lassen. So erarbeitet beispielweise die eine Gruppe eine Szene, während die andere Gruppe Requisiten oder Kostüme bastelt oder ein Selbstportrait der gewünschten Rolle zeichnet. Das Zeichnen, Malen und Basteln darf dabei nicht als Zeitfüller angesehen werden, sondern dient vielmehr dazu, dass die Spielenden eine Spielpause haben, in welcher sie sich in einer anderen Form mit dem Spiel und ihrer Rolle auseinandersetzen können. Diese Handhabung hatte sich in der praktischen Durchführung sehr bewährt. Die Spielenden waren nach einer Sequenz des Bastelns und Malens oft motivierter ins Spielen zurückgekommen, freuten sich aber umgekehrt auch nach dem Spielen darauf, eine ruhigere Aktivität durchführen zu können.

## **12.2 Gruppenkonstellationen und Bildung von Szenengruppen**

Damit ein Spiel entstehen kann ist es nicht notwendig, dass Spieler\*innen mit dem gleichen Entwicklungsstand zusammenspielen, sondern vielmehr, dass sie sich aneinander anpassen können. Die Sympathie und das Vertrauen ins Gegenüber haben eine grosse Wichtigkeit. Das Zusammenspielen bedeutet Akzeptanz und Annahme der Ideen des\*der Mitspieler\*in. Dies hatte in der Durchführung nicht immer funktioniert, weshalb es angezeigt war, stärker an den Grundprinzipien des Zusammenspiels zu arbeiten und ein einfaches Turntaking zu etablieren.

Zudem war das Spiel dann am Lebendigsten, wenn sich die Spielenden ihre Mitspieler\*innen selber auswählen durften. Dies kann jedoch auch zu Konflikten führen, wenn einzelne Spieler\*innen nicht gewählt werden oder jemand sich weigert mitzumachen. In der Durchführung hatte es sich jedoch gezeigt, dass es möglich war alle Spielenden einzubinden. Zwar gab es Spieler\*innen, welche lieber alleine eine Szene spielten oder allein an ihrer Rolle arbeiten wollten. Die Aufgabe der Spielleitung war es dann abzuwägen, ob diese Wahl mangels Alternativen geschah oder weil die betreffende Person das Bedürfnis hatte alleine zu spielen.

## **12.3 Grundlegende Überlegungen zur theatralen Improvisationsarbeit**

### **12.3.1 Themenwahl**

Das Thema «Essen» stellte sich als ungemein vielfältig und reichhaltig heraus. Die Spielenden konnten sich einerseits gut darauf einlassen, andererseits auch viele eigene Ideen zum Thema einbringen. Der Einbezug der Spielenden während den Spielen, Aktivitäten und am Ende jeder Sequenz, mit der Frage nach Ideen für die nächste Woche, schien sich zu bewähren. Die Spielenden brachten ihre eigenen Ideen ein, was wiederum ihre Ideen für Stehgreifimprovisationen zu beflügeln schien. Dies bestätigt meine Annahme, dass es Sinn macht ein Alltagsthema der Spielenden zu wählen, um damit die Eigenaktivität und Teilhabe zu fördern.

### **12.3.2 Spielfreude und -bereitschaft**

Die Motivation und Spielfreude waren bei allen Beteiligten grundsätzlich sehr gross. An den Beobachtungen zu den Improvisationen konnte abgelesen werden, wie spontan und phantasievoll die Spielenden sich mit den Angeboten (Material, Spielen und Übungen) auseinandersetzten und wie gut sie sich auf diese, für sie neue Art des Unterrichts, einlassen konnten. Die Überleitung von einer Sequenz in die andere war teilweise schwierig, da die Spielleitung die Balance zwischen „Zeit lassen“ und „Material darbieten“ finden musste. Während der Durchführung gab es in den Gruppenübungen oft die Situation, dass die einen Spielenden gerne weitergemacht hätten, während die anderen auf einen neuen Input hofften. Spielerische Überleitungen von einer Übung zur anderen konnten in solchen Situationen hilfreich sein, weil dadurch die Motivation und der Schwung direkt mitgenommen werden konnte.

Der Einstieg in ein neues Spiel/Thema brauchte oft Animation von Seiten der Spielleitung und der erwachsenen Bezugspersonen. Eine weiterführende Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellte, war die Folgende:

In welcher Form können die Aufgaben/Spiele präsentiert werden, damit sie genügend motivierend und animierend wirken, ohne dass die erwachsenen Bezugspersonen als Motivatoren dienen müssen?

### **12.3.3 Rolle der Spielleitung**

Die Spielleitung fungiert als Coach, bietet Spiele, Aktivitäten und Materialien an und hilft wo nötig aus. Die Schwierigkeit dieser Aufgabe ist es die richtige Balance zu finden zwischen: wieviel Hilfe biete ich an, wie lange warte ich bevor ich einschreite, wie oft gebe ich selbst Inputs? Diese Fragen können nur im Prozess mit der Gruppe beantwortet werden, da die Beantwortung abhängig von den Teilnehmer\*innen und der Gruppendynamik ist. Wir hatten uns im Spielleitungsteam zusätzlich die Frage gestellt, wie oft wir selbst mitspielen sollten. Ich empfand das Mitspielen in einigen Situationen als positiv, da die Erwachsenen die Grundprinzipien der Improvisation verstanden und verinnerlicht hatten und so adäquat auf die Spielenden eingehen konnten. Wir konnten die Erwartungen der Spieler\*innen erfüllen, ihre Ideen annehmen und diese gemeinsam mit ihnen weiterentwickeln, was bei einigen Konstellationen der Spielenden aufgrund deren Entwicklungsstand im Rollenspiel nicht möglich war. Andererseits empfand ich die Mitwirkung der Erwachsenen in Hinsicht auf die Kreativitätsprozesse und die Eigentätigkeit der SuS als kritisch, da wir von ihnen immer als Vorbild angeschaut wurden und somit das Nachahmen einen grösseren Stellenwert einnahm als beabsichtigt. Zudem reagierte ich im Spiel mit den Teilnehmenden oft schneller als sie und liess ihnen nicht die Zeit, welche sie für die

Verarbeitung und Weiterentwicklung benötigt hätten. Dank der Videosequenzen, die zur Gedächtnisstütze und zur Reflexion angefertigt wurden, konnte ich als Spielleitung mein Verhalten und mein eigenes Spiel kritisch hinterfragen und anpassen. Dieses Vorgehen empfand ich als sehr bereichernd.

#### **12.3.4 Rollenspiel:**

Das Thema Rollenarbeit ist unglaublich umfassend und wir konnten in der praktischen Durchführung des Improvisationsprojekts nur sehr rudimentär an den Rollen arbeiten. Mir war es wichtig, dass die Spielenden durch die Rolle ins Spiel kamen und sie die Möglichkeit hatten unterschiedliche Rollen auszuprobieren. Verschiedene Mittel und Methoden hatten den Spielenden geholfen in eine Rolle zu schlüpfen und diese für kurze Sequenzen beizubehalten. Hauptsächlich waren dies Requisiten und Kostüme oder einzelne Versatzstücke. Bei allen Unterrichtseinheiten standen Verkleidungsmaterial und eine Sammlung verschiedener Requisiten zur Verfügung, deren sich die Spielenden bedienen konnten. Des Weiteren dienten Bilder und Fotos zur Anregung der Phantasie. Diese Hilfsmittel beförderten das Hineinversetzen in eine Situation oder eine Rolle für den Moment, schwierig war dann jedoch der Transfer in andere Sequenzen.

#### **Zur Verdeutlichung hier ein Beispiel:**

Eine Spielerin zog eine Kochschürze an und sagte, sie sei erschrocken, weil es in der Küche ein Feuer gegeben hätte. Sie zeichnete ihre Rolle, bastelte sich einen Kochhut und wollte dann gemeinsam mit einem Mitspieler die Szene erarbeiten. Sobald sie aber in der Küche stand, hatte sie ihre Rolle wieder vergessen und begann als Hexe einen Zaubertrank zu brauen.

Dieses Beispiel zeigt, dass diese Spielerin den Transfer von der einen zur anderen Situation noch nicht machen kann oder nicht machen möchte. Von der Aussenperspektive betrachtet folgen ihre Handlungsschritte noch keiner ersichtlichen Logik, weshalb der Transfer von der einen zur anderen Situation nicht von ihr erwartet werden kann. Die Spielentwicklung und dabei insbesondere die Rollenspielentwicklung der einzelnen Spieler\*innen muss folglich sowohl bei der Planung als auch bei der Durchführung und der Reflexion beachtet werden.

## 12.4 Begünstigung von kreativen Erfahrungen und Prozessen

Während der Durchführung hatten sich die Theorien von Braun (2011), Kruse (1997) und Theunissen (2006) bestätigt. In den folgenden Absätzen werden die wichtigsten Voraussetzungen, welche ich in der Durchführung beobachtet habe, näher erläutert.

### 12.4.1 Möglichkeiten für kreative Erfahrungen und Prozesse einplanen

Die Darstellung der Begriffsfamilie von Kruse (1997) kann bei der Unterrichtsplanung als Gedankenstütze dienen. Anhand der einzelnen Begriffe, die den Begriff der Kreativität umschreiben, sollen die folgenden Fragen gestellt werden.

#### ***Sind Inspirationsquellen vorhanden? Auf welche Art und Weise werden die Inspirationsquellen dargeboten?***

Eine vielfältige Auswahl an Inspirationsquellen ermöglichten es jedem\*jeder einzelnen Spieler\*in sich für diejenige Quelle zu entscheiden, die ihm\*ihr persönlich und seinen\*ihren Repräsentationsmöglichkeiten entsprach. Die Inspirationsquellen wurden während der Durchführung nach und nach in verschiedenen theaterpädagogischen Spielen und Einführungen angeboten und konnten anschliessend in den Improvisationen wiederverwendet werden.

#### ***Wird Raum für Spontaneität geboten?***

Klar strukturierte, geführte Sequenzen waren innerhalb einer Unterrichtseinheit durchaus sinnvoll, um die Struktur anzuzeigen und Orientierung zu schaffen. Die Erfahrung in der Durchführung hatte gezeigt, dass, sofern sich die Spielenden frei von Angst äussern konnten, auch in geführten Sequenzen spontane Improvisationen möglich waren.

#### ***Wird die Phantasie der Spielenden angeregt?***

Einerseits dienten die Inspirationsquellen zur Anregung der Phantasie, andererseits regten die Spielenden sich auch gegenseitig an.

#### ***Wird Raum und Zeit für die Eigen-Produktivität geboten?***

Die Eigenaktivität und die darauffolgende Eigen-Produktivität sollten in allen freien Phasen der Unterrichtseinheiten an oberster Stelle stehen. In diesem Sinne hatte ich die Einheiten in der Durchführung so angelegt, dass die einzelnen Sequenzen flexibel angepasst werden konnten. Abschliessend wurden folgende Grundvoraussetzungen für die Ermöglichung kreativer Erfahrungen und Prozesse in der Improvisation festgehalten.

- ◇ **Zeit und Raum lassen:** Die Spielenden brauchen Zeit für die Verarbeitung der Inspirationen, d.h. ihrer eigenen Ideen und der Ideen anderer. Es hatte sich gezeigt, dass Zeit insbesondere bei Stehgreifimprovisationen, aber auch bei der szenischen Improvisation von grosser Bedeutung war. Wird den Spielenden genügend Zeit und Raum für die Entwicklung geboten, sodass Szenen oder spannende Episoden wiederholt und ausgebaut werden können?
- ◇ **Flexibilität und Spontaneität:** In der Strukturierung der Spielsequenzen und im Spiel selbst wird von der Spielleitung und von den Spielenden ein hohes Mass an Flexibilität und Spontaneität

erwartet. Eine schrittweise Annäherung an diese Art von Unterricht kann dabei beiden Parteien helfen.

- ◇ **Respektvolle Atmosphäre:** Spielende und Spielleitung sollten sich auf Augenhöhe gegenüberstehen. Die Spielleitung muss den Spielenden vermitteln, dass es, bis auf einige Ausnahmen wie beleidigendes, verletzendes Verhalten, keine Fehler gibt, und dass sie frei spielen und handeln können.
- ◇ **Eigenaktivität:** Jede\*r Spieler\*in ist dazu angehalten selbst aktiv zu werden. Die Spielleitung unterstützt und fördert die Eigenaktivität nach dem Grundsatz, «Niemand muss, aber alle dürfen.».

## 12.5 Überprüfung der Hypothesen anhand der Schlussfolgerungen aus der praktischen Durchführung

### 1. Hypothese

*Die Förderung der pragmatischen und ästhetischen Kreativität einer Person fördert gleichzeitig die Entwicklung*

- *der Eigenständigkeit*
- *der Eigenaktivität*
- *und der sozialen und personellen Kompetenzen.*

Bei der Durchführung der Aktivitäten wurde grosser Wert auf die Eigenständigkeit und Eigenaktivität der Spielenden gelegt. Im Setting der Theatergruppe haben die meisten Spielenden grosse Fortschritte erzielt. Rücksprachen mit den Klassenlehrpersonen der Spielenden zeigten ausserdem, dass bei einigen Spielenden im Bereich der Eigenaktivität ein Transfer in das Klassenzimmer stattfand. Der Grad der sozialen Interaktionen zwischen den Spielenden, aber auch mit der Spielleitung war sehr hoch. Die Spielenden mussten sich während des Spiels miteinander verständigen, einander zuhören, eigene Interessen vertreten und Ideen anderer annehmen. Sie hatten dies grösstenteils sehr gut gemeistert und dabei nicht nur an sozialen, sondern auch an personellen Kompetenzen gearbeitet.

Das Theaterprojekt war jedoch zeitlich begrenzt und muss daher als punktuelle Intervention angeschaut werden. Die Tendenzen, welche sich bei den Spielenden zeigten, weisen jedoch auf einen Kompetenzzuwachs hin. Die Tatsache, dass sich alle Spielenden aktiv am Geschehen beteiligen konnten und jede\*r auf seine\*ihre individuelle Art und Weise einen Kompetenzzuwachs erarbeiten konnte, zeigt klar, dass die Planung, Organisation und Strukturierung passend und auf die Aneignungsmöglichkeiten der Spielenden angepasst war.

### 2. Hypothese:

*Die Methode der theatralen Improvisation eignet sich zur Ermöglichung von kreativer Erfahrungen und Prozesse.*

Die Durchführung hat gezeigt, dass die Methode der theatralen Improvisation im heilpädagogischen Setting der Separation umsetzbar ist und kreative Prozesse in Gang setzen kann. Die Spielenden konnten während den Aktivitäten kreative Erfahrungen machen und diese im Prozess weiterentwickeln.

## Produktherstellung

Die Relevanz der Förderung kreativer Erlebnisse und Prozesse im schulischen Kontext wurde durch die Theorieanalyse und die praktische Durchführung des Improvisationstheater-Projekts bestätigt. Diese Erkenntnisse wurden in Form einer Broschüre für Lehrpersonen, Heilpädagog\*innen und Sozialpädagog\*innen kompakt dargestellt mit dem Ziel, die Planung und Durchführung von Improvisationsanlässen zu vereinfachen. Hinter der Idee der Broschüre steckt die Vorstellung bei unerfahrenen Spielleiter\*innen Hürden und Hemmungen abzubauen und aufzuzeigen, wie einfach es sein kann, spielerischen Unterricht mit wenigen Mitteln anzubieten. Im folgenden Kapitel werden die einzelnen Bestandteile der Broschüre erklärt und begründet. Darauf folgt die Zusammenfassung der Rückmeldungen der Expert\*innengruppe von je vier Heilpädagog\*innen und Sozialpädagog\*innen und eine Reflexion der Autorin. Die Herstellung und Evaluation der Broschüre erfolgte anhand der folgenden Zielformulierung:

#### **Produktentwicklung: Erstellung einer Broschüre**

##### **Zielformulierung**

*Die gesammelten Erkenntnisse aus der Theorieanalyse und der praktischen Durchführung werden in einer Broschüre festgehalten. Die Broschüre soll Lehrpersonen und Sozialpädagog\*innen als*

- *Information*
- *Motivationsquelle*
- *Unterstützung für die Organisation und Planung*

*von theatralen Improvisationsanlässen dienen und den Lesenden die Bedeutung der Kreativitätsförderung vermitteln.*

## **13 „Theatrale Improvisation mit Kindern & Jugendlichen in Sonder-, Heil- & Regelschulen. Kreative Erfahrungen und Prozesse ermöglichen und unterstützen.“**

### **13.1 Die Broschüre**

Die Broschüre setzt sich aus den drei Bereichen „Theorieteil“, „Praxisteil“ und „Improvisations-Werkzeugkasten“ zusammen. Die Gliederung in die drei Einzelteile soll eine möglichst einfache Handhabung und Orientierung für den\*die Leser\*in ermöglichen. Das im Theorieteil neu erlernte Wissen ist zudem für den Praxisteil relevant, da dort die Grundlagen zu den drei Grundpfeilern «Improvisation und Theater», «Spiel» und «Kreativität» gelegt werden. Die einzelnen Teile wurden bewusst so kompakt wie möglich gehalten, damit dem\*der Leser\*in die Quintessenz kurz und klar präsentiert werden kann.

#### **13.1.1 Erläuterungen zum Theorieteil**

##### **Erläuterungen zum Theorieteil «Improvisation und Theater»**

Der Theorieteil «Improvisation und Theater» wird als erstes behandelt, da diese Thematik innerhalb der Broschüre formgebend ist. Er umfasst die Unterscheidung zwischen Improvisationstheater und theatraler Improvisation mit den verschiedenen Arten des Improvisationstheaters, sowie die Grundsätze des Improvisationstheaters.

**Erläuterungen zum Theorieteil «Spiel»**

Der Fokus im Kapitel «Spiel» liegt auf der Rollenspielentwicklung, da diese für die theatrale Improvisation relevant ist. Die treppenförmige Darstellung der Spielentwicklung (angelehnt an Greving, 2016) soll dem\*der Leser\*in zudem als Anhaltspunkt dienen, den er\*sie bei einer allfälligen Durchführung für seine\*ihre Spielenden anwenden kann.

**Erläuterungen zum Theorieteil «Kreativität»**

Die Begriffsklärung und Definition von Kreativität leiten ins Kapitel ein. Darauf folgt eine Zusammenfassung der Grundauffassungen der verschiedenen Forschungsrichtungen, während anschliessend der Fokus auf die fördernden und hemmenden Faktoren und den kreativen Prozess gelegt wird. Einerseits soll das Kapitel der «Kreativität» einen kurzen Einblick in die doch sehr umfangreiche Kreativitätstheorie geben, andererseits aber auch klar aufzeigen, welche Bedingungen erfüllt werden müssen, damit Kreativitätsförderung im Alltag stattfinden kann.

**Erläuterungen zur «Einbettung in den Lehrplan 21»**

Anhand der Einbettung in den Lehrplan 21 kann der\*die Leser\*in die Förderziele, welche er\*sie mittels theatraler Improvisation verfolgen will, ablesen. Da die Bereiche Kreativität, Theater und Improvisation im Lehrplan 21 eher versteckt verortet sind, soll diese Einbettung den Lesenden als Instrumentarium zur Begründung der gewählten Methoden dienen.

**13.1.2 Erläuterungen zum Praxisteil**

Das Kapitel der praktischen Durchführung umfasst praktische Hinweise und Erkenntnisse für die Durchführung eines Improvisationsprojekts oder einzelner theatraler Improvisation-Aktivitäten. Ein Grossteil der Erkenntnisse und Hinweise stammen aus den Schlussfolgerungen zur praktischen Durchführung. Dieser Teil führt die Lesenden von den «Ideen für den Unterricht und die Freizeit» über die Rahmenbedingungen («Räumliche Voraussetzungen» und «Planung und Rhythmisierung») zu Überlegungen betreffend «Sprache und Unterstützte Kommunikation». Dabei ist die Intention nicht eine fixe Vorgabe oder Anleitung, vielmehr sollen die Lesenden selbst zum Nachdenken und Entwickeln einer eigenen Strategie oder Vorgehensweise angeregt werden. Die Unterkapitel «die Rolle der Spielleitung» und «die Spielenden» charakterisieren die Rollen der einzelnen Akteur\*innen. Die beiden Unterkapitel «die Themenwahl» und «Grundvoraussetzungen für die Ermöglichung kreativer Erfahrungen und Prozesse in der Improvisation» schliessen den Praxisteil ab.

**13.1.3 Erläuterungen zum Improvisations-Werkzeugkasten**

Der Improvisations-Werkzeugkasten ist keine Spielesammlung, sondern soll die Lesenden anregen eigene Spiele und Übungen zur Improvisation zu entwickeln oder bestehende Spiele zu erweitern und/oder variieren. Die vorgestellten Spiele und Übungen sind allesamt sehr basal und die Lesenden werden dazu aufgefordert Anpassungen anhand der Aneignungsmöglichkeiten ihrer Spielenden vorzunehmen. Es werden dabei vier Bereiche mit Beispielen, Erweiterungen und Variationen aufgezeigt. Im Unterkapitel «Einwärmen- und Aktivierungsspiele und -Übungen», sind Anregungen für die Aktivierung des Körpers, der Stimme und des Kopfs dargestellt.

Die Übungen «Gehen im Raum» und «szenische Improvisation» werden exemplarisch in ihre Einzelteile zerlegt. Dabei werden die Anforderungen an die Spielenden aufgezeigt und Variationen und erweiterte Spielformen erläutert. Der letzte Teil umfasst das Themengebiet «Essen» und soll ebenfalls

exemplarische darstellen, wie ein Thema aufbereitet werden kann und welche Möglichkeiten sich für Improvisationen und Spiele bieten.

### 13.2 Schlussfolgerungen zum Produkt anhand der Rückmeldungen der Expert\*innengruppe

In diesem Kapitel werden Schlussfolgerungen zu Anwendbarkeit und Nutzen der Broschüre gezogen. Die Überprüfung der Zielformulierung steht dabei im Vordergrund.

Dafür wurde eine Expert\*innengruppe, besteht aus vier Heilpädagog\*innen und vier Sozialpädagog\*innen gebeten, die Broschüre auf Anwendbarkeit, Sinnhaftigkeit der Informationen und Brauchbarkeit bei der Planung und Strukturierung zu überprüfen.

Die Expert\*innen wurden anhand ihres Arbeitssettings und ihrer Erfahrung mit theatraler Improvisation ausgewählt. Es wurde darauf geachtet, Personen aus verschiedenen Heilpädagogischen Settings und mit unterschiedlichen Erfahrungen in der theatralen Improvisation auszuwählen.

*Tabelle 2: Verteilung der Arbeitssettings der Expert\*innengruppe*

Integration Kindergarten	Integration Oberstufe	Separation Mittelstufe	Jugendarbeit	Hort Unterstufe	Hort Oberstufe
1 Person	1 Person	2 Personen	1 Person	2 Personen	1 Person

*Tabelle 3: Verteilung anhand der Vorerfahrungen in der theatralen Improvisation*

Vorerfahrungen in der theatralen Improvisation	<b>keine</b> Vorerfahrungen in der theatralen Improvisation
3 Personen	5 Personen

Anschliessend mussten sie einen Fragebogen mit zehn Fragen ausfüllen, wobei drei Ja/Nein-Fragen und sieben offene Fragen waren (siehe Anhang). Die Zusammenfassung der Aussagen wird in die fünf Unterkapitel «Aufbau der Broschüre», «Unterstützungspotenzial in der Planung», «Einschätzungen bezüglich Kompetenzzuwachs mittels der vorgestellten Methodik», «Motivation zur Durchführung von Aktivitäten zur theatralen Improvisation», «Zielgruppe der Broschüre» aufgeteilt.

#### 13.2.1 Aufbau der Broschüre

Alle Expert\*innen empfanden den Aufbau der Broschüre als logisch und übersichtlich. Der theoretische Teil schaffe «ein Grundverständnis für die Thematik, welcher verknüpft mit dem praktischen Teil einen vielseitigen und inspirierenden Input für die Umsetzung bietet.» (P5, Fragebogen, 2020)

Eine der befragten Personen äusserte sich zum Praxisteil wie folgt: «... der Aufbau und die Strukturierung eines Improvisationstheaters ... [sind] verständlich dargestellt. Meines Erachtens würde mich die Broschüre sehr in der Planung und Organisation unterstützen.» (P3, Fragebogen, 2020)

Eine befragte Person hatte die Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis besonders hervorgehoben. «Der theoretische Teil der Broschüre hilft, sich im Vorfeld zu überlegen, wo die einzelnen Schüler\*innen stehen.» (P3, Fragebogen, 2020)

### 13.2.2 Unterstützungspotenzial der Broschüre

Alle befragten Personen würden die Broschüre anderen Fachpersonen, die mit Menschen arbeiten, weiterempfehlen. Sie schätzten das Unterstützungspotenzial der Broschüre in verschiedenen Bereichen als hoch ein. Es war spannend zu sehen, welche Punkte die Befragten für sich selbst als relevant herausgepickt hatten.

- didaktische und methodische Unterstützung in der konkreten Planung (P8, P6, P5)
- Nutzung als "Argumentarium", welches aufzeigt, warum ein solches Projekt wichtig ist und wie es im Lehrplan 21 eingebettet ist. (P2, P7)
- Hinweise auf die Einbettung der Unterstützten Kommunikation (UK) (P6)
- Inspirierende und basale Materialien, die einen individuellen Aufbau ermöglichen (P1, P2, P3, P8)
- Relevanz der Theaterarbeit für die Bildung/Entwicklung der Kinder und Jugendlichen (P3, P6)
- Unterstützung in Überlegungen zu Planung und Durchführungen spezifisch für Personen die noch nie als Spielleitung agiert haben (P1, P4)

### 13.2.3 Einschätzungen bezüglich Kompetenzzuwachs mittels der vorgestellten

#### Methodik

Die Befragten formulierten bei der Frage «Welche Kompetenzen könntest du deiner Meinung nach in deiner Klasse mithilfe der vorgeschlagenen Methoden fördern und erweitern?» eine grosse Vielfalt an Kompetenzen, die erweitert werden könnten und führten eigene Überlegungen dazu an. Nahezu alle befragten Personen gaben die sozialen, personalen und kommunikativen Kompetenzen sowie die Spielentwicklung an. Zusätzlich zu den bereits in der Broschüre genannten Kompetenzen wurden weitere Kompetenzbereiche genannt oder Zielformulierungen konkretisiert:

#### Soziale Kompetenzen

- Konfliktfähigkeit (P3)
- Selbstreflexion: eigene Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen (P3)
- Gemeinsam am gleichen Gegenstand (P1)

#### Spielentwicklung

- Auf Imitationsspielhandlung aufbauen (P1)
- Unterstützung der Rollenspielentwicklung durch Angebot von Materialien und Inputs (P5)

#### Personale Kompetenzen

- sich anzupassen aber auch einfach sich selbst zu sein (P1)
- Emotionen benennen (P2)
- Spontan auf Inputs reagieren (P2)
- Frustrationstoleranz und Bewältigungsstrategien erweitern (P4)
- Stärken und Möglichkeiten neu entdecken (P8)

#### Kommunikation

- sich mit unterschiedlichen Hilfsmitteln ausdrücken (P5)
- Kommunikations-Ipad-Einsatz üben (P6)

#### Weitere Bereiche:

- kreative Erfahrungen und Prozesse versuchen zu ermöglichen bzw. zu provozieren wo ich es es gar nicht für möglich gehalten hätte - zum Beispiel zur Problemlösung in **mathematischen** oder **naturwissenschaftlichen Problemen** nutzen. (P2)
- Für mich als Lehrperson: Spielanleitungen genauer planen und mit entsprechenden Materialien ergänzen (P6)

Abbildung 16: Kompetenzerweiterungsvorschläge der befragten Personen

### 13.2.4 Motivation zur Durchführung von Aktivitäten zur theatrale Improvisation

Die Motivation zur Durchführung von Aktivitäten der theatrale Improvisation ist bei allen befragten Personen hoch. Eine Person traut es sich selbst mangels Erfahrung nicht zu, die Spielleitung zu übernehmen, wäre aber motiviert bei einem Projekt als Unterstützung dabei zu sein.

Als Motivatoren wurden dabei die folgenden Punkte genannt:

«[Diese Methode kann] im Alltag in jeglichen Situationen umgesetzt werden. Im Weiteren können alle Kinder mit ihren besonderen Fähigkeiten im Spiel integriert werden, ohne dass es einen künstlichen Charakter aufweist.» (P1, Fragebogen, 2020)

«Die Broschüre ist eine Inspiration. Die Kinder können im Improvisationstheater wunderbar ihre Persönlichkeit ausleben und lernen dazu spielerisch. Ich mag es, wenn ein freies Lernen möglich ist und die Kinder nach ihren Bedürfnissen handeln können. Der praktische Teil der Broschüre macht richtig "gluschtig" selber mitzumachen und auszuprobieren.» (P3, Fragebogen, 2020)

Die Motivation der Expert\*innengruppe spiegelt sich in den vielen spannenden, kreativen Ideen wider, welche sie im Fragebogen notiert haben.

konkrete Themenvorschläge		Allgemeine Ideen	
<b>Ferien</b> vorher: was würdest du gern in den Ferien machen? Nachher: Wo warst du, was habt ihr gemacht?	<b>Nähe / Distanz</b> Sexualität, mein Körper/dein Körper	<b>Flexibles Denken</b> üben: „Mein Tram fährt um 09.15 Uhr. Aber jetzt kommt es nicht. Was mache ich?“	Eigene und fremde <b>Gefühle</b> wahrnehmen, benennen, erkennen
<b>Berufe</b> (Zukunftsplanung)	<b>Klassenlager-Vorbereitung:</b> Erwachsene und SuS spielen zusammen Szenen im Puppenhaus	<b>Naturwissenschaft szenisch erleben</b> in der Oberstufe naturwissenschaftliche Themen mit allen Sinnen bearbeiten	<b>Übergänge</b> mithilfe einer „Einwärmübung“ oder einer Übung zum „Gehen im Raum“ Bsp. Schule/Mittagshort gestalten
<b>Uhrzeit</b> verschiedene Uhren/ Gegenstände /Bilder von Tages-Aktivitäten anbieten.	<b>Beziehungen</b> Freundschaften, Familien, Konflikte Konfliktlösungen für Pausen-/Schulzimmersituationen erproben	Ideenfindung bzw. <b>Vorstellungskraft</b> für Bild- und Textgestaltung fördern	<b>Requisiten-/ Rollenspielecken</b> im Hort oder/und auf dem Pausenplatz einrichten

Abbildung 17: Ideen zur Umsetzung der theatrale Improvisation aus der Beantwortung des Fragebogens

### 13.2.5 Zielgruppe der Broschüre

Die heterogene Zusammenstellung der Expert\*innengruppe soll eine Einschätzung anhand der Beantwortung erlauben. Obwohl alle teilnehmenden Personen die Broschüre als hilfreich, interessant und lesenswert eingestuft haben, können Unterschiede herausgelesen werden.

Diejenigen Heilpädagog\*innen und Sozialpädagog\*innen, welche an der Heilpädagogischen Schule in der Separation arbeiten, können sich eine Umsetzung gut vorstellen und zeigen auch direkte Umsetzungsmöglichkeiten anhand von eigenen Ideen auf. In der Regelschule ist die Situation weniger klar, es gibt mehr Bedenken betreffend Organisation und Vereinbarkeit mit dem Lehrplan 21. Daraus lässt sich natürlich keine Schlussfolgerung ableiten, jedoch eine Tendenz, dass sich theatrale Improvisation einfacher ins Setting der Separation integrieren lässt.

## 13.3 Überprüfung der Zielformulierung

### **Zielformulierung**

*Die gesammelten Erkenntnisse aus der Theorieanalyse und der praktischen Durchführung werden in einer Broschüre festgehalten. Die Broschüre soll Lehrpersonen und Sozialpädagog\*innen als*

- *Information*
  - *Motivationsquelle*
  - *Unterstützung für die Organisation und Planung*
- von theatralen Improvisationsanlässen dienen und den Lesenden die Bedeutung der Kreativitätsförderung vermitteln.*

Aus den vorhergehenden Kapiteln der Schlussfolgerungen zum Produkt und Aussagen der Expert\*innengruppe kann herausgelesen werden, dass die Zielformulierung erfüllt wurde.

Die Befragten bestätigten in den Fragebogen, dass die Broschüre in Bezug auf Information, Motivationsquelle und Unterstützung in Organisation und Planung ihre Ansprüche erfüllt und attestieren der Broschüre einen grossen Nutzen.

## **14 Rückblick und Ausblick**

### **14.1 Rückblick auf den Forschungsprozess und die -Methodik**

#### **14.1.1 Kritische Reflexion der Forschungsmethode**

Die beobachtungsbasierte Methode wird unter den drei Aspekten der Teilnahme, der Videounterstützung und der nicht-standardisierten Beobachtung reflektiert.

##### **Teilnahme**

Der Aspekt der Teilnahme oder präziser, die Leitung der Aktivitäten als forschende Person beinhaltet sowohl positive als auch negative Faktoren. Die Rolle der Spielleitung ermöglichte es mir, meine Überlegungen aus der Literaturrecherche und der Konzeptentwicklung direkt in den Unterricht einfließen zu lassen. Ich war jedoch auch sehr involviert und konnte durch meine Spielleitungsfunktion ins Geschehen eingreifen und dieses verändern. Dies zu unterlassen war oft schwierig. Deshalb würde ich bei einem neuen Projekt eher die Möglichkeit in Betracht ziehen, einer anderen Person die Spielleitung zu übergeben und selbst nur als beobachtende Person teilzunehmen.

##### **Videounterstützung**

Die Videounterstützung war sehr hilfreich für das Erstellen des Beobachtungsprotokolls. Die Technik versagte jedoch öfters, weshalb einzelne Aktivitäten nicht oder nur teilweise aufgezeichnet wurden. Die Reaktion der Spielenden auf die Kamera war spannend zu beobachten. Einzelne schienen direkt in die Kamera zu spielen und sich bei der Aufnahme wohl zu fühlen, andere registrierten sie jedoch kaum. Trotz technischer Mängel würde ich wieder mit Videounterstützung arbeiten.

##### **Nicht-standardisiertes Verfahren**

Die freie Wahl der Beobachtungsschwerpunkte ohne Beobachtungsplan war für dieses Projekt ideal. Da sich die Abläufe stetig verändern und die Spielenden selbst bestimmen was sie machen möchten, wäre eine standardisierte Beobachtung schlicht nicht möglich gewesen. Die Flexibilität der Beobachtung durch die gewählten Beobachtungsschwerpunkte vereinfachte die Beobachtung ungemein.

### **14.2 Selbsteinschätzungen zu Prozess und Produkt**

Der Prozess meiner Masterarbeit war zu Beginn stark geprägt von der vielfältigen und reichhaltigen Literatur, welche zur Verfügung stand. Die intensive Literaturrecherche zu den drei Schwerpunktthemen «Kreativität», «Theater + Improvisation» und «Spiel» ermöglichte mir tiefere Einblicke in die Forschungsthematiken. Die Diskussion um die Definition des Kreativitätsbegriffs war insbesondere aus heilpädagogischer Sicht interessant, da die einen Theoretiker\*innen von der Stärkenperspektive ausgehen, während die anderen die Kreativität einigen wenigen Genies vorbehalten.

Der Transfer der Theorie in die Praxis mit dem Konzept zur Durchführung des Theaterprojekts an der Heilpädagogischen Schule war dann auch stark von der Stärkenperspektive und der Eigentätigkeit und Aktivität der Spielenden geprägt. Die Durchführung machte grossen Spass. Es war sehr spannend zu beobachten, welche Möglichkeiten das Angebot von Zeit und Raum schuf und wie die Spielenden dieses wahrnehmen und umsetzen konnten. Dabei war es auch interessant zu sehen, wie viel Sehenswertes mir erst bei der Sichtung des Videomaterials und dem Verfassen der Beobachtungsprotokolle aufgefallen ist. Die Schlussfolgerungen, welche ich aus der praktischen Durchführung des Projekts ziehen konnte, waren sehr hilfreich für die Erstellung der Broschüre. Dies beweist mir, dass das methodische Vorgehen richtig war, da die gewünschten Erkenntnisse für die

Herstellung der Handreichung aus der Theorie und Durchführung gezogen werden konnten. Die Gestaltung der Broschüre mit dem indesign®-Programm war für mich persönlich eine grosse Herausforderung, da ich mich zuerst in das Programm einarbeiten musste. Im Endeffekt bin ich jedoch sehr glücklich mit der Ausgestaltung wie auch mit dem Inhalt des Produkts.

### 14.3 Weiterführende Ansätze

Im Laufe des Arbeitsprozesses taten sich mir viele neue Türen in Form von Theorien auf. Einige davon habe ich kurz geöffnet, andere musste ich aber verschlossen lassen, da ein weiterer Umweg über neue Theorien oder Richtungen schlicht zu zeitaufwändig geworden wäre. In Bezug auf Kreativität und szenisches Spiel wäre es beispielweise spannend gewesen, den Zusammenhang und Einfluss der **ästhetischen Bildung**<sup>22</sup> (Förderung der ästhetischen Wahrnehmung) weiter zu erforschen.

Im szenischen Spiel und der theatralen Improvisation steckt immer viel Persönliches, aus dem Leben gegriffenes. Diese Tatsache macht sich das **«Szenische Verstehen»** nach Alfred Lorenzer (1970), welche auf den Grundsätzen der Psychoanalyse basiert, zu Nutze. Im «Szenischen Verstehen» wird eine Situation beobachtet und anschliessen analysiert. Frei (2018) beschreibt das «szenische Verstehen» als möglicher Zugang zur Lebenswelt von Personen, die ihr Wünsche oder Ideen nicht sprachlich artikulieren können. (Frei, 2018) Dies hat zwar grundsätzlich nicht so viel mit Theater zu tun, kann aber, solange die Spielenden ihr Rollenspiel noch nicht so weit entwickelt haben und grösstenteils sich selbst verkörpern, eine spannende Auseinandersetzung darstellen. Dabei muss jedoch beachtet werden, dass zuerst ein Wissensaufbau zur Psychoanalyse erfolgen muss, bevor man sich in dieses Feld begibt.

Die Theorieteile der **Theaterpädagogik** und des **Spiels** wären für diese Arbeit noch beliebig weiter ausbaubar gewesen. Für die Zukunft fände ich es sehr interessant mich näher mit der Methodik der Theaterpädagogik und deren unterschiedlichen Einsatzgebieten auseinanderzusetzen. Auch die Spieltheorien nach Renner (2008), Greving, Schroer und Biene-Deissler (2016) sowie Stöppler/Havermann (2009) sind sehr reichhaltig. Eine vertiefte Auseinandersetzung würde die theatrale Arbeit bestimmt unterstützen.

Schlussendlich sind es aber nicht nur theoretische Inputs, welche noch weiterverfolgt werden könnten. Durch den praktischen Teil der Masterarbeit erfuhr ich auch vieles, was in der Praxis weitergeführt und ausgebaut werden könnte.

Ich habe nach der Durchführung des untersuchten Improvisationsprojekts die Theaterlektionen weitergeführt und mit anderen Kindern der Mittel- und Oberstufe gearbeitet. Viele Erkenntnisse aus dem ersten Durchgang konnten in den zweiten Durchgang einfliessen. Es wäre jedoch auch spannend gewesen mit der gleichen Theatergruppe fortzufahren, um den Effekt der Kreativitätsförderung auch wirklich ablesen zu können.

Diese Idee möchte ich im nächsten Schuljahr mit einer Freizeittheatergruppe an der HPS Zürich umsetzen. Wenn über ein ganzes Schuljahr hinweg konstant mit der gleichen Gruppe gearbeitet wird,

---

<sup>22</sup> Als weiterführende Literatur wird hier auf Ursula Brandstätter (2008). Grundfragen der Ästhetik. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag) verwiesen.

kann viel Raum und Zeit gegeben werden und gleichzeitig aber auch ein Thema effektiv bearbeitet werden. Im Moment laufen Abklärungen mit Insieme Zürich zwecks Einführung einer Improvisationsgruppe in das Freizeitangebot.

Eine der Kernideen, welche hinter dieser Masterarbeit steckt, ist jedoch auch, Lehrpersonen, Heilpädagog\*innen und Sozialpädagog\*innen die Relevanz der Kreativitätsförderung und der theatrale Improvisation näher zu bringen. Deswegen ziehe ich eine Veröffentlichung der Broschüre in Betracht, möchte diese aber zuerst mithilfe einer Zielgruppe prüfen und eventuell ergänzen. Aus diesem Grund werde ich ab dem nächsten Schuljahr eine Fachnetzwerkgruppe zum Thema «Theater und Improvisation» in der HPS Stadt Zürich anbieten. Gemeinsam mit interessierten Mitarbeitenden der HPS Stadt Zürich werde ich dann 6-8 Mal jährlich theatrale Improvisation durchführen und die Teilnehmer\*innen gleichzeitig in der Planung und Organisation von theatrale Improvisation in ihren Klassen oder im Hort unterstützen.

## Dank

Als Abschluss möchte ich allen Personen, welche mir bei der Realisierung der vorliegenden Arbeit zu Seiten standen, ein herzliches Dankeschön aussprechen.

- Meiner Betreuungsperson Roman Manser, danke ich für die spannenden Inputs, interessanten Diskussionen und fachkundige Beratung.
- Herzlichen Dank an meinen Schulleiter Hansruedi Bischofsberger, der mir die Durchführung des Theaterprojekts durch das grosszügige Sprechen von zusätzlichen Lektionen ermöglicht hat.
- Maria Humbel und Silvia Edelmann danke ich für ihre Unterstützung, ihre tollen Ideen und ihren grossen Einsatz bei der Durchführung der Theaterlektionen.
- Den Schüler\*innen der Mittel- und Oberstufe der HPS Gotthelfstrasse danke ich für ihre begeisterte Mitarbeit und ihre Freude am Theaterspiel und der Improvisation.
- Ein grosses Dankeschön geht an alle Personen, welche mich durch ihre konstruktiven Feedbacks zu Text und Inhalt der Broschüre unterstützt haben:  
Andrea Haldimann, Maria Humbel, Melanie Widmer, Monika Grendelmeier, Jasmin Sulzer, Leila Sela, Lucrezia Bernetta und Mirjana Markovic
- Susanne Bucher und Mona Frei danke ich für's Gegenlesen und das unermüdliche Durchforsten der Texte nach Kommafehlern.
- Und zu guter Letzt ein riesiges Dankeschön an meinen Freund Thierry Kuster und an meine Familie und Freunde, die mich mit ihren verständnisvollen und positiven Worten immer wieder unterstützt und motiviert haben.

## 15 Literaturverzeichnis

- Amabile, T. (1996). *Creativity in Context. Update to The Social Psychology of Creativity*. Oxford: Westview Press.
- Anderegg, M. (14. Juni 2016). *anundpfirsich*. Von DIE 7 ULTIMATIVEN REGELN DER IMPROVISATION: <https://www.pfirsi.ch/improblog/die-7-ultimativen-regeln-der-improvisation/abgerufen>
- Bühler, A., & Hollenweger, J. (2019). *Anwendung des Lehrplans 21 für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Behinderungen in Sonder- und Regelschulen*. (D. Volksschulämterkonferenz, Hrsg.) Zürich.
- Bidlo, T. (2006). *Theaterpädagogik. Einführung*. Essen: Oldib .
- Bigger, A., Bühler, A., & Dietrich, A. (2015). *Kognition und Aneignungsmöglichkeiten*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich. (2017). *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich auf der Grundlage des Lehrplans 21*. Von Lehrplan Volksschule Kanton Zürich: [zh.lehrplan.ch](http://zh.lehrplan.ch) abgerufen
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich. (4. April 2020). *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich auf der Grundlage des Lehrplans 21*. Von vom Bildungsrat des Kantons Zürich am 13. März 2017 erlassen: [https://zh.lehrplan.ch/container/ZH\\_DE\\_Gesamtausgabe.pdf](https://zh.lehrplan.ch/container/ZH_DE_Gesamtausgabe.pdf) abgerufen
- Bockhorst, H. (2006). *Kinder brauchen Spiel & Kunst: Bildungschancen von Anfang an - ästhetisches Lernen in Kindertagesstätten*. (Bd. 2. erweiterte Auflage). München: kopaed.
- Braun, D. (2001). *Handbuch Kreativitätsförderung: Theorie und Praxis für die Arbeit mit Kindern* (Bd. 2. Auflage). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Braun, D. (2011). *Kreativität in Theorie und Praxis. Bildungsförderung in Kita und Kindergarten*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Briskmann, L. (1980). Creative product and creative process in science and art. *Inquiry*(23), 83-106.
- Brodbeck, K. (1995). *Entscheidung zur Kreativität*. Darmstadt: WBG.
- Brodbeck, K. (2006). Neue Trends in der Kreativitätsforschung. *Psychologie in Österreich*(4&5), 246-253.
- Bundesvereinigung Lebenshilfe (Hrsg). (2016). *Vom Betreuer zum Begleiter: eine Handreichung zur Leitidee der Selbstbestimmung* (9. vollst. überarbeitete Auflage Ausg.). Marburg: Lebenshilfe Verlag.
- Burow, A. (1999). *Die Individualisierungsfalle: Kreativität gibt es nur im Plural*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Constanzi, M. (2014). *Biografische Theaterarbeit mit Menschen geistiger Behinderung. Was steckt hinter dieser Performance: Kunst oder Aufklärung?* Heidelberg: Abschlussarbeit Theaterwerkstatt Heidelberg.
- Csikszentmihalyi, M. (2004). *Flow. Das Geheimnis des Glücks*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi, M. (2010). *Kreativität. Wie sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Döger, D., & Nickel, H. (2008). *Improvisationstheater. Das Publikum als Autor*. Uckerland: Schibri.
- Döring, S. (1997). *Lernen durch Spielen: spielpädagogische Perspektiven institutionellen Lernens*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Dilts, R., & Epstein, T. (1994). *Know-how für Träumber. Strategien der Kreativität*. Paderborn: Junfermann.
- Fox, J. (1996). *Renaissance einer alten Tradition. Playback Theater*. Köln: inScenario.
- Frei, R. (2018). *Szenisches Verstehen und dessen Implikationen für die Beziehungsgestaltung. Unveröffentlichtes Skript*. Zürich: HfH.
- Fritz, J. (1986). *Vom Verständnis des Spiels zum Spielen mit Gruppen. Pädagogische Hilfen für den Spielleiter*. Mainz: Grünewald.
- Frost, A., & Yarrow, R. (1990). *Improvisation in Drama*. London: Macmillan.
- Götte, R. (1984). *Sprache und Spiel im Kindergarten: Handbuch zur Sprache und Spielförderung mit Jahresprogramm und Anleitung für die Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Göttlich, U., & Kurt, R. (2012). *Kreativität und Improvisation: Soziologische Positionen*. Wiesbaden: Springer.
- Greving, H., Schroer, B., & Biene-Deissler, E. (2016). *Das Spiel in der heilpädagogischen Arbeit*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Höhne, G. (1999). Spiel und Subversivität - das Theater Rambazamba. In B. Ruping (Hrsg.), *Theater, Trotz und Therapie. Ein Lies- und Werkbuch für Theater*. (S. 75-97). Lingen: Verlag der Emsländischen Landschaft.
- Höhne, G. (2006). Theater trotz Therapie. In U. Grosswendt, & G. Theunissen (Hrsg.), *Kreativität von Menschen mit geistigen und mehrfachen Behinderungen. Grundlagen. Ästhetische Praxis. Theaterarbeit. Kunst- und Musiktherapie*. (S. 145-158). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Haupt, U. (1999). Kreativität und (ihre) Behinderung. In G. Hansen, & U. Haupt (Hrsg.), *Kreative Schüler mit Körperbehinderungen* (S. 26-50). Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben.
- Hentschel, U. (2010). *Theaterspielen als ästhetische Bildung: über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*. (3. Auflage Ausg.). Berlin: Schibri.
- Holm-Hadulla, R. M. (2005). *Kreativität. Konzept und Lebensstil*. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.
- Hoy, S. (2014). *Möglichkeiten und Grenzen theaterpädagogischer Methoden in der Ernährungsberatung in Gruppen*. Giessen: VVB Laufersweiler Verlag.
- Impro Deutschland. (3. Januar 2020). *Theatersport Weltmeisterschaft*. Von <http://www.theatersport-wm.de/wm/indexe371.html?id=18> abgerufen
- Johnstone, K. (2006). *Improvisation und Theater* (8. Auflage Ausg.). Berlin: Alexander Verlag.
- Kruse, O. (1997). *Kreativität als Ressource für Veränderung und Wachstum. Kreative Methoden in den psychosozialen Arbeitsfeldern: Theorien, Vorgehensweisen, Beispiele*. . Tübingen: dgvt-Verlag.
- Landau, E. (1974). *Psychologie der Kreativität* (3. Auflage Ausg.). München/Basel: Ernst Reinhardt.
- Moser, P. (2009). Zur Inszenierung von Behinderten in der aktuellen Theaterszene. In U. Strasser, J. Weisser, M. Wolters Kohler, M. Schmon, & J. Blickensdorfer (Hrsg.), *Ästhetisierung der Sonderpädagogik* (S. 227-237). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Osburg, C., & Schütte, A. (2015). *Theater und darstellendes Spiel inklusiv: Unterrichtsanregungen für die Klassen 1-10*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Pfab, F. (2019). *Kreativität im künstlerischen Gestaltungsprozess*. Bielefeld: Transcript.
- Piaget, J. (1969). *Nachahmung, Spiel und Traum: die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde*. Stuttgart: Klett.

- Pinkert, U. (2008). Theater machen! Ja, aber welches? Paradigmenwechsel in der Theaterpädagogik. In M. Streisand, *Talkin' 'bout my Generation. Archäologie in der Theaterpädagogik II.* (S. 252-267). Berlin Milow Strasburg: Schibri.
- Reckwitz, A. (2012). *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung.* Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Rellstab, F. (2000). *Handbuch Theaterspielen* (Bd. 4: Theaterpädagogik). Wädenswil: Stutz Druck AG.
- Renner, M. (2008). *Spieltheorie und Spielpraxis: eine Einführung für pädagogische Berufe* (3. neubearbeitete Auflage Ausg.). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Rhodes, M. (1961). An Analysis of Creativity. *The Phi Delta Kappan*(42), 305-310.
- Ritter, H. (1975). *Handeln und Betrachten, Materialien zu einer Theorie der Spiel- und Theaterpädagogik.* . Berlin: HSK, INstitut für Spiel- und Theaterpädagogik.
- Ritter, H. (2012). *Spielarten der Sprache im Theater mit Kindern.* Abgerufen am 2. Februar 2020 von in Online-Handbuch Kindergartenpädagogik: [www.kindergartenpaedagogik.de/1633.html](http://www.kindergartenpaedagogik.de/1633.html)
- Rogers, C. (1990). Auf dem Wege zu einer Theorie der Kreativität. In H. Petzold, & I. Orth (Hrsg.), *Die neuen Kreativitätstherapien: Handbuch der Kunsttherapie* (S. 237-256). Paderborn: Junfermann.
- Roos, M., & Leutwyler, B. (2017). *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtstudium. Recherchieren, schreiben forschen.* Bern: Hogrefe.
- Scheller, I. (2007). *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis.* (5. Auflage Ausg.). Berlin: Cornelsen Skriptor.
- Schmidt, S. (1988). Kreativität – aus der Beobachterperspektive. In H. Gumbrecht, *Kreativität - ein verbrauchter Begriff?* (S. 35-51). München: Graduiertenkolleg Siegen.
- Schroer, B. (04 2015). Heilpädagogische Entwicklungsförderung und Begleitung im Spiel. [heilpaedagogik.de](http://heilpaedagogik.de), 6-9.
- Schuler, H., & Görlich, Y. (2007). *Kreativität. Ursachen, Messung, Förderung und Umsetzung in Innovation.* Göttingen: Hogrefe.
- Soom, S. (2005). Behindertentheater. In A. Kotte (Hrsg.), *Theaterlexikon der Schweiz* (S. 145-148). Zürich: Chronos Verlag.
- Spolin, V. (1987). *Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater* (3. Auflage Ausg.). Paderborn: Junfermann.
- Stöppler, R., & Havemann, M. (2009). *"Spielen will gelernt sein!": Spiele für Menschen mit geistiger Behinderung.* Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien. (2007). *Darstellendes Spiel - die phantasievollen Möglichkeiten des Lernens. Heft 135.* Bad Berka: ThILLM.
- Theunissen, G. e. (2006). *Kreativität von Menschen mit geistigen und mehrfachen Behinderungen: Grundlagen, ästhetische Praxis, Theaterarbeit, Kunst- und Musiktherapie.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Theunissen, G., & (Hrsg.). (2013). *Kunst als Ressource in der Behindertenarbeit. Schulische und außerschulische Ermöglichungsräume für Menschen mit Lernschwierigkeiten und komplexer Behinderung.* Marburg: Lebenshilfeverlag.
- Ulmann, G. (1973). *Kreativitätsforschung.* Köln: Kiepenheuer & Witsch.

- Vogt, C. (1999). Hoffnung, Verknotung, Lösung - das Theater Thikwa. In B. Ruping (Hrsg.), *Theater, Trotz und Therapie. Ein Lies- und Werkbuch für Theater*. (S. 70-74). Lingen: Verlag der Emsländischen Landschaft.
- Von Ameln, F., & Kramer, J. (2014). *Psychodrama: Grundlagen* (3. Auflage Ausg.). Berlin/Heidelberg: Springer.
- Von Hentig, H. (1998). *Kreativität - hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff*. Wien: Carl Hanser.
- Weintz, J. (2008). *Theaterpädagogik und Schauspielkunst: ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit*. . Berlin: Schibri.
- WHO - Weltgesundheitsorganisation. (2011). *ICF-CY-Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen*. (W. Weltgesundheitsorganisation, Hrsg.) Bern: Huber.

## 16 Abbildungen

<i>Abbildung 1: Methodisches Vorgehen</i> .....	3
<i>Abbildung 2: Pragmatische und ästhetische Kreativität nach Braun (2011, S.27)</i> .....	6
<i>Abbildung 3: Kreativitätsprozess von Kindern angelehnt an Kraus und Ferretti, 2017, S.17-18</i> .....	11
<i>Abbildung 4: Begriffsfamilie von "Kreativität", Kruse (1997)</i> .....	15
<i>Abbildung 5: Visuelle Darstellung der Definition von Kreativität, Bucher (2020), Illustration (Roland Keller)</i> .....	21
<i>Abbildung 6: Methoden der Theaterpädagogik nach Hoy (2014, S.74 - 91)</i> .....	23
<i>Abbildung 7: Verortung theatrale Improvisation in den Fachbereichen des Lehrplan 21</i> .....	33
<i>Abbildung 8: Verortung theatrale Improvisation in den Überfachlichen Kompetenzen des Lehrplan 21</i> .....	34
<i>Abbildung 9: Veränderungsprozesse im Laufe der Spielentwicklung aus Schroer (2015)</i> .....	39
<i>Abbildung 10: Darstellung der Rollenspielenwicklung, angelehnt an Greving et al. (2016)</i> .....	41
<i>Abbildung 11: Gelingensbedingungen für die theatrale Improvisation</i> .....	44
<i>Abbildung 12: Wechselwirkungen zwischen Kreativität und theatrale Improvisation</i> .....	46
<i>Abbildung 13: Arten der beobachtungsbasierten Forschung, angelehnt an Roos&amp;Leutwyler (2017)</i> ..	47
<i>Abbildung 14: Grundstruktur einer Unterrichtseinheit</i> .....	52
<i>Abbildung 15: Beispiel Struktur bei Weiterentwicklung von Improvisationen</i> .....	53
<i>Abbildung 16: Kompetenzerweiterungsvorschläge der befragten Personen</i> .....	63
<i>Abbildung 17: Ideen zur Umsetzung der theatrale Improvisation aus der Beantwortung des Fragebogens</i> .....	64

## 17 Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1: Voraussetzungen für die Entwicklungsphasen des Rollenspiels (angelehnt an Götte, 1984)</i> .....	42
<i>Tabelle 2: Verteilung der Arbeitssettings der Expert*innengruppe</i> .....	61
<i>Tabelle 3: Verteilung anhand der Vorerfahrungen in der theatrale Improvisation</i> .....	61
<i>Tabelle 4: Beantwortung Fragebogen Person 1</i> .....	102
<i>Tabelle 5: Beantwortung Fragebogen Person 2</i> .....	103
<i>Tabelle 6: Beantwortung Fragebogen Person 3</i> .....	106
<i>Tabelle 7: Beantwortung Fragebogen Person 4</i> .....	108
<i>Tabelle 8: Beantwortung Fragebogen Person 5</i> .....	110
<i>Tabelle 9: Beantwortung Fragebogen Person 6</i> .....	111
<i>Tabelle 10: Beantwortung Fragebogen Person 7</i> .....	113
<i>Tabelle 11: Beantwortung Fragebogen Person 8</i> .....	115

## 18 Anhang

### 18.1 Eingesetzte Spiele und Methoden

#### Einwärmen und Aktivieren des Körpers

##### Ausschütteln

Alle Spielenden und Leitenden stehen im Kreis. Die Spielleitung benennt den Körperteil, welcher in Richtung der Kreismitte ausgeschüttelt werden soll. Alle Teilnehmer\*innen dürfen sich einbringen und einen Körperteil vorschlagen.

Ergänzung: Kann mit Musik begleitet werden (Ausschütteln im Takt der Musik).

##### Gruppensituation:

mind. 2 Spielende

##### Material

- ev. Musikanlage

##### Choreografie zu einem rhythmischen Lied

Im Raum wird genügend Platz geschaffen, damit alle Teilnehmenden sich gut bewegen können. Die Gruppe sammelt sich im Kreis. Gemeinsam macht die Gruppe eine Choreografie zu einem rhythmischen Lied. Die Spielleitung macht Bewegungen im Takt vor, die von den Spieler\*innen nachgemacht werden. Es macht jeweils Sinn die Bewegungen für mehrere Takte beizubehalten, damit die Spielenden sie übernehmen können. Die Bewegungen können am Boden liegend, sitzend, auf den Knien oder in der Hocke ausgeführt werden oder stehend, gehend und hüpfend. Der Phantasie sind dabei keine Grenzen gesetzt.

##### Ideen für Bewegungen:

- mit dem Kopf im Takt nicken, nach rechts und links schauen
- mit den Händen: klatschen, patschen, hoch und runter strecken, mit den Fingern Körperteile berühren
- mit den Füßen: stampfen, seitwärts/vorwärts/rückwärts gehen, hüpfen, hoch und runter strecken, auf die Zehenspitzen stehen
- mit den Beinen: grätschen, verkreuzen, in die Hocke und wieder aufstehen
- mit den Armen: nach links/rechts/oben/unten, drehen, kreisen, verkreuzen

##### Gruppensituation:

mind. 3 Spielende

##### Material

- Musikanlage
- Passende Lieder:
  - Cosmo Sheldrake; the Fly
  - Ibrahim Maalouf; Paris, Paris
  - Marek Hemmann; Zunder, Bali und viele mehr!

## Einwärmen und Aktivieren des Kopfs

### Vor- und Nachmachen / Spiegeln

Die beiden Spielenden sitzen oder stehen sich gegenüber. Spieler\*in 1 macht eine Tätigkeit oder eine Bewegung vor und Spieler\*in 2 versucht diese möglichst genau zu imitieren. Danach wird gewechselt. Die Übung geht so lange, bis eine\*r oder beide Spieler\*innen damit zufrieden sind oder sie eine andere Tätigkeit machen möchten. Ergänzend kann die Übung mit Gegenständen durchgeführt werden.

**Zweiergruppen:** mind. 2 Spielende

#### Material

- Talker/Kommunikationsordner
- ev. Gegenstände (z.B. Requisite, Verkleidung oder Gegenstände, die zum Thema passen)

### Auf und ab Gehen

Ein\*e Spieler\*in sitzt oder steht auf der Bühne. Eine zweite kommt dazu, es findet eine kurze Interaktion (Begrüßung, Frage stellen, etc.) statt. Gemeinsam gehen die Spieler\*innen wieder ab. Wichtig: Beide Spieler\*innen bleiben in ihrer Rolle (sprechen, gehen in der Rolle). Die restlichen Spielenden schauen dabei zu.

#### Gruppensituation:

mind. 2 Spielende

#### Material

- Talker/Kommunikationsordner
- ev. ein Stuhl

### Gefühle nachmachen

Alle Spieler\*innen wählen sich ein Photo aus, auf welchem eine Person mit einem spezifischen Gefühl drauf abgebildet ist. Sie übernehmen dieses Gefühl und spielen es nach. Gemeinsames Gehen im Raum in den jeweiligen Gefühlen. Anschliessend darf jede\*r Spieler\*in ihr Gefühl vorspielen, die anderen machen es nach und versuchen zu erraten, was es sein könnte.

#### Gruppensituation:

mind. 2 Spielende

#### Material

- Gefühlsbilder
- Talker/Kommunikationsordner

## Einwärmen und Aktivieren der Stimme

### Fluglinie

Die Gruppe steht im Kreis. Die Spielleitung wirft eine\*r Spieler\*in den Ball zu und macht währenddessen einen Ton (Pffffff..). Der\*die Spieler\*in wirft den Ball weiter mit dem gleichen Ton. Alle Spieler\*innen die an der Reihe waren, verschränken die Arme. Die Spieler\*innen müssen sich merken wem sie den Ball zugeworfen haben. Wenn alle einmal an der Reihe waren, geht es weiter mit einem neuen Ton.

Die Fluglinie kann wie folgt verändert oder erweitert werden:

- Mit Sätzen/Geräuschen/Bewegungen etc.
- Wenn die erste Linie funktioniert, kann eine zweite Linie mit einem zweiten Ball dazu genommen werden
- Linie laufen statt werfen

### Gruppensituation:

mind. 3 Spielende

### Material

- Ball

### Töne pflücken

Die Gruppe steht im Kreis. Die Spielleitung erklärt, dass in der Mitte des Kreises ein grosser Baum wächst. Daran hängen ganz viele wunderschöne Töne. Diese werden nun gemeinsam gepflückt. Die Spielleitung kann einige Töne vormachen „AAAAA“, „FFFFF“ etc. Danach übernehmen die Spielenden und geben einen Ton vor. Alle pflücken gemeinsam ein „RRRRRR“ etc.

### Gruppensituation:

mind. 2 Spielende

### Material:

- ev. Markierung für den Kreis

**Gruppensituation: mind. 3 Spielende****Gehen im Raum**

Alle Spieler\*innen gehen im Raum. Bei akustischem oder visuellem Signal frieren alle ein. Das Ziel besteht darin, dass der Raum möglichst gut ausgefüllt ist, alle Spielenden in etwa gleich schnell gehen und ein klares Ziel vor Augen haben. Ist das Ziel erreicht, wird ein neues Ziel ins Auge gefasst (möglichst ohne stehen zu bleiben). Es sollte möglichst vermieden werden, dass die Spielenden sich im Kreis bewegen. Das Gehen kann in verschiedenen Variationen wie Tempi, Gefühlszuständen, Gangarten etc. durchgeführt werden. (siehe Variationen)

**Anforderungen an die Spielenden**

Spielentwicklung:

Die Übung „Gehen im Raum“ ist für Spielende aller Phasen der Spielentwicklung geeignet. Für Spielende der Phasen 3 und 4 besteht die Möglichkeit, die Rolle der Spielleitung zu übernehmen und selbst Vorgaben und Variationen einzubringen.

Allgemeine Anforderungen

- Nachahmen
- Anweisungen befolgen
- Körperkontrolle
- Mobilität (mit Unterstützung auch bei eingeschränkter Mobilität machbar)

**Rolle Spielleitung**

Die Spielleitung führt durch die Übung und gibt Inputs zu den Variationen des Gehens und terminiert das „Freeze“. Dabei geht sie auf die Meldungen und Ideen der Spielenden ein und baut diese möglichst spontan ins Geschehen ein. Die Übung klingt relativ simpel, kann jedoch bereits mit einfachen Variationen herausfordern, da sich die Spielenden einerseits auf ihren eigenen Körper und andererseits auf die Mitspielenden und die Vorgaben der Spielleitung konzentrieren müssen.

EINWÄRMEN . AUFLOCKERUNG . FOKUSSIEREN . PANTOMIME . IDEENSAMMLUNG . BEGRÜSSUNG . EINSTIEG . BEWEGUNG .  
VORSTELLUNGSRUNDE . TEMPI . GEFÜHLE . GRUPPENDYNAMIK . RAUM ERKUNDEN

## Variationen Gehen im Raum

### Tempi

Es besteht die Möglichkeit, das Tempo des Gehens vorzugeben. Eine gängige Einteilung beinhaltet die Tempivorgaben von 0-10, 0 bedeutet stehen, 10 rennen. Für Spielende, die sich von den Zahlvorgaben keine Vorstellung machen können, kann zu einer vereinfachten Form mit drei Tempi gegriffen werden. Diese können beispielsweise mit Bildern einer Schildkröte, eines gehenden Menschen und einem Rennauto dargestellt werden. Der Tempowechsel kann entweder durch ein akustisches oder visuelles Signal und darauffolgendes Freeze erfolgen oder ohne Freeze durch die Nennung der Zahl oder Zeigen des Bildes während des Gehens. Die Spielleitung muss dabei abwägen, was sie für ihre Gruppe in welcher Situation als sinnvoll erachtet.

### Rolle

Die Spielenden suchen sich eine Rolle aus oder bekommen eine zugeteilt. Dabei helfen Requisiten und Kostüm-Verersatzstücke. Wenn die Spielleitung die Rollen nicht zuteilen will, kann dies auch von einer\*inem Spielenden übernommen werden. Als Hilfsmittel kann ein Zauberstab, Bilder/Fotos oder die Kostüme dienen.

### Gefühlsvorgaben

Es bietet sich an, zu Beginn mit den Grundgefühlen glücklich, traurig und wütend zu arbeiten. Die Spielleitung kann dies einerseits mit Fotos oder Piktogrammen visualisieren oder selbst das Gefühl vorzeigen. Im weiteren Verlauf können die Grundgefühle um weitere Variationen ergänzt werden. Bei der Darstellung der Gefühle ist einerseits auf die Mimik, andererseits auch auf die Körperhaltung und auf die Gangart zu achten.

### Gangarten

Die Spielleitung gibt vor, wie die Spielenden gehen sollen. Dabei sind den Variationen keine Grenzen gesetzt. Beispiele für Gangarten sind: hüpfen, rückwärts/seitwärts gehen, krabbeln, schleichen.

### Körperhaltung

Dabei gibt die Spielleitung vor, welche Körperhaltung die Spielenden während des Gehens einnehmen sollen. Beispiele dafür:

Kopf nach vorne, Hintern rausstrecken, steif und aufrecht, bucklig, Hüfte nach vorne. Figuren: Ente, Frosch, König\*in, Kleinkind, alter Mensch etc.

## Erweiterte Spielformen Gehen im Raum

### Willst du auch ein ...?

Ein\*e Spieler\*in trägt einen Stoffbeutel. Alle gehen im Raum, beim akustischen Zeichen frieren alle ein. Der\*die Spieler\*in mit Stoffbeutel geht auf jemand anderen zu, kramt im Stoffbeutel, holt „etwas“ heraus und isst es. Danach fragt er\*sie: „Möchtest du auch ein ...?“ (kurzer Dialog) Die restlichen Spieler\*innen hören zu und können sich, falls gewünscht auch einmischen. Bsp. „Ou, Schöggeli mag ich auch! Darf ich auch eines haben?“ oder „Hey, das sind meine Kaugummi, hast du sie mir aus dem Rucksack gestohlen?“ etc.

Wenn die Dialoge verebbt sind, geht das Gehen im Raum weiter.

### Gehen mit Musik

Verschiedene Arten des Gehens können auch durch unterschiedliche Arten von Musik unterstützt werden. Entweder spielt die Spielleitung auf einem Instrument verschiedene Stücke mit unterschiedlichen Tempi und Variationen in der Lautstärke oder sie wählt Musikstücke aus, die das Gehen unterstützen und lässt diese über die Lautsprecher laufen. Dabei kann auch ein Stop-and-Go-Spiel mit der Musik entstehen.

### Morgenroutine

Die Gruppe spielt gemeinsam die Morgenroutine vom Aufstehen bis zur Ankunft in der Schule (oder einem anderen Ort) nach.

- Aufstehen: müde, langsam, gähmend
- Bad: stehen bleiben, Gesicht waschen, Zähne putzen
- Gang zum Frühstück: wach, hungrig, normales Gehtempo
- Frühstück: stehen bleiben, essen mit Essensgeräuschen
- Gang zur Garderobe: gehetzt
- Anziehen: stehen bleiben, suchen, anziehen
- Gang zur Schule/Arbeit: gehetzt, genervt (weil zu spät)
- Ankunft: stehen bleiben, erleichtert, gelöst
- Übergang in Spazieren auf dem Pausenplatz, einander begrüßen

Die Spielleitung spielt beim Spiel mit und zeigt vor, die ganze Gruppe macht die Tätigkeiten gemeinsam. Sie fragt dabei die Spielenden, was als nächstes kommt und baut deren Ideen in den Ablauf ein.

EINWÄRMEN · AUFLOCKERUNG · FOKUSSIEREN · PANTOMIME · IDEENSAMMLUNG · BEGRÜSSUNG · EINSTIEG · BEWEGUNG · VORSTELLUNGSRUNDE · TEMPI · GEFÜHLE · GRUPPENDYNAMIK · RAUM ERKUNDEN

### Vorstellungsvorgaben

Die Spielleitung gibt während des Gehens verschiedene Szenen vor. Stellt euch vor ihr geht ... über heißen Sand, auf weichem, kühlem Moos, durch hohes Gras, durch Wasser/Schnee, auf einem Trampolin hüpfend, in Zeitlupe, und müsst einen schweren Koffer tragen etc.

Die Spielleitung achtet dabei darauf, auf die Lebenswelt der Spielenden einzugehen und ihnen Vorstellungsbilder zu geben, die diese kennen. Eine Unterstützung kann dabei auch die Visualisierung durch Bilder oder Piktogramme sein.

### Alle gehen, eine\*r steht

Bei dieser Übung geht es darum, die anderen Spieler\*innen während dem Gehen wahrzunehmen und auf sie zu reagieren. Die Aufgabe besteht darin, dass alle Spielenden gehen und immer nur eine Person stehen bleiben darf. Wenn die stehende Person sich in Bewegung setzt, muss eine andere Person stehen bleiben. Diese Übung setzt voraus, dass die Spielenden sich nonverbal (beispielsweise mit Blickkontakt) verständigen können. Die Übung kann dadurch variiert werden, dass immer mehrere Personen stehen oder alle stehen und jemand geht.

### Talker-Lauf

Diejenigen Spielenden die mit dem Talker kommunizieren, übernehmen die Spielleitung und geben den restlichen Spielenden Anleitungen, wie sie gehen sollen. Dabei können sie Verben, Adjektive, Personen, Tiere etc. verwenden, aber auch ganze Sätze bilden. Bei Kindern und Jugendlichen die im Talkergebrauch noch ungeübt ist, empfiehlt es sich, dass eine Bezugsperson zur Unterstützung bestimmt wird.

### Anmerkungen

Das Spiel „Gehen im Raum“ oder auch Raumlaf, wie es vor allem in Deutschland genannt wird, ist eine sehr simple, aber auch effektive Übung. Sie lässt sich beliebig ergänzen und verändern, bleibt aber in ihrer Struktur gleich. Das „Gehen“ kann aufmerksamkeitsfördern, beruhigend oder auch aktivierend wirken, je nach dem wie es angewandt wird.

**Gruppensituation: mind. 3 Spielende**

## Szenische Improvisation

Wir unterscheiden zwei verschiedene Arten der szenischen Improvisation. Die freie szenische Improvisation bezeichnet das spontane Improvisationsspiel durch die Spielenden. Bei der geführten SI gibt die Spielleitung gewisse Rahmenbedingungen vor (Thema, Geschichte, Objekte, Materialien, Kostüme etc.). Die Spielenden finden/wählen entlang der Vorgaben selbst ihre Rollen. Gemeinsam wird festgelegt wo die Szene stattfindet und wer teilnimmt. Die Rollen der Spielenden können zu Beginn festgelegt werden oder sich während des Spiels erst festigen. Es gibt einen klaren Start der Szene (durch Klatschen der Spielleitung) und ein klares Ende durch die Spielenden. Falls es den Spielenden nicht gelingt ein Ende zu finden, kann die Szene auch durch die Spielleitung beendet werden. Diese Art von Improvisation kann zur Erarbeitung eines Theaterstücks eingesetzt werden. So wird beispielsweise eine Geschichte erzählt und nachgespielt. Die Spieler\*innen sind in der Umsetzung frei, der Rahmen der Geschichte dient ihnen als Orientierung. Andererseits kann die szenische Improvisation auch zur Anregung der Spiellust der Spielenden eingesetzt werden und in der Einführung eines Themas oder einer Geschichte helfen. Die Spielenden können dabei verschiedene Rollen ausprobieren, lernen wie ihre Mitspielenden auf sie reagieren und eignen sich so spielerisch ein Handlungsrepertoire an.

### Rolle Spielleitung

Die Spielleitung gibt entweder ein Thema vor oder erarbeitet es gemeinsam mit den Spielenden. Sie sollte dabei im Auge behalten, in welcher Phase der Rollenspielenwicklung sich die einzelnen Spielenden befinden und welche Interessen sie haben, damit funktionierende Gruppen gebildet werden können.

### Anforderungen an die Spielenden

Die Szenische Improvisation kann in allen Phasen der Rollenspielenwicklung angewendet werden.

**Imitationsspielhandlung:** Sp. spielen in der Szene sich selbst und ahmen ihnen vertraute Tätigkeiten nach.

**Symbolspielhandlung:** Sp. können alltägliche Gegenstände zweckentfremden und beginnen mit dem reproduzierenden Rollenverhalten.

**skriptgeleitete Spielhandlung:** Sp. übernehmen eine Rolle bereits bewusst und vollführen eine bewusste Verwandlung der eigenen Person.

**Spielhandlung der alltägl. und phantasievollen Geschichten:** Sp sind fähig zum Rollenwechsel, können Phantasiefiguren selbst schaffen und anderen Rollen zuteilen.

## Variationen der szenischen Improvisation

### mit Bildern

Bilder und Fotos eignen sich ebenfalls hervorragend als Inspirationsquelle für die Erarbeitung einer Szene. Was ist davor passiert, was danach, wie entstand das Bild? Vielleicht wird auch nur ein Detail davon thematisiert oder wirkt inspirierend für einen Handlungsstrang oder die Rollenfindung. Wichtig dabei ist, dass die Bildbetrachtungen nicht zwingend auf der Metaebene durchgeführt werden müssen. Das Bild zu betrachten und anschliessend damit zu spielen und dabei durchgehend in der Handlung zu bleiben, hat oft eine befruchtende Wirkung.

### mit einer Geschichte

Die Geschichte kann entweder von der Spielleitung oder von eine\* Spielende\*n eingebracht und erzählt werden. Das Erzählen der Geschichte kann zusätzlich mit Geräuschen, Bildern, Gebärden etc. untermalt und unterstützt werden, sodass ein grosser Schatz an Inspirationen für die Spielenden entsteht. Aufgrund der Erzählungen erarbeiten die Gruppen im Anschluss eine Szene. Wenn das Erzählen nicht zusätzlich visuell unterstützt wird, ist darauf zu achten, dass diese Variante nur mit Spielenden durchgeführt wird, die über ein gutes Lautsprachverständnis verfügen, sodass alle Spieler\*innen partizipieren können.

### mit Materialien/Objekten

Materialien und Objekten zu spezifischen Themen können für die Spielenden anregend wirken. Die Exploration der Beschaffenheit der Materialien und Objekte, deren Sinn und Zweck und mögliche Zweckentfremdung eröffnen unzählige Spielmöglichkeiten. Diese Variation der szenischen Erarbeitung mittels Improvisation eignet sich für alle Entwicklungsstufen des Rollenspiels.

### mit Kostümen und Requisiten

Der thematische Einstieg kann auch mithilfe von Kostümen und Requisiten gemacht werden und so als Zugang über die Rollenfindung verstanden werden. Die Spielenden dürfen sich in einem freien ersten Teil aus einer Auswahl von Kostümen und Requisiten bedienen, um anschliessend durch das Spiel ihre selbstkreierte Figur zu beleben.

## THEMA ESSEN

KOCHEN . BACKEN . ZUBEREITEN  
. RÜHREN . SCHNEIDEN . RÖS-  
TEN . BRATEN . REIBEN . SAL-  
ZEN . KNETEN . HACKEN . AUS-  
WALLEN . HINZUFÜGEN . RÜSTEN  
. ABTROCKNEN . ABWASCHEN .  
ABSCHMECKEN . SCHÄLEN . EIN-  
SCHALTEN . AUSSCHALTEN . ES-  
SEN . SCHMATZEN . GENIESSEN  
. KAUFEN . SCHLEMMEN . ZU-  
GREIFEN . NASCHEN . SICH DEN  
BAUCH VOLLSCHLAGEN . RÜLPSEN  
. SCHLINGEN . SICH EKELN .  
SERVIEREN . BESTELLUNG AUF-  
NEHMEN . SICH ENTSCHEIDEN .  
AUSGEHEN . REISSEN . SCHNEI-  
DEN . ABREISSEN . DURCHREIS-  
SEN . BRECHEN . SCHLAGEN .  
AUSDRÜCKEN . MIXEN . MISCHEN  
. QUETSCHEN . UMRÜHREN . PEL-  
LEN . SCHÄLEN . TEILEN . AUS-  
NEHMEN . STREICHEN . SCHMIE-  
REN . STREUEN . SALZEN . ÖLEN  
. WÜRZEN

**Gruppensituation: mind. 3 Spielende****Einführung ins Thema „Essen“**

Ein Themen-Tisch mit Material zum Anfassen und Experimentieren steht im Raum bereit. Auf dem Tisch stehen Gegenstände zum Thema: Geschirr, Esswaren (Holz und Plastik), Kochtöpfe, Schürzen, Topflappen – los geht's! Die Schüler\*innen betrachten die Gegenstände, sammeln Assoziationen und experimentieren damit. Zum Schluss sucht sich jede\*r einen Gegenstand (oder mehrere) aus und nimmt diesen mit in den Kreis. Anschliessend darf jede\*r seinen Gegenstand in Szene setzen. (Bsp. Hut aufsetzen, Banane „schälen“, Teller „auslecken“ ...)

**Möglichkeit zur Weiterentwicklung**

Jede\*r Spieler\*in hat einen Gegenstand ausgewählt. Mit diesen Gegenständen kann nun experimentiert werden. Immer zwei Spieler\*innen tun sich zusammen und spielen gemeinsam mit ihren Gegenständen. Wenn weitere Gegenstände benötigt werden, stehen diese auf dem Tisch zur freien Verfügung. Die Spieler\*innen spielen solange, wie sie sich darin vertiefen können. Wenn jemand „fertig“ ist, darf er\*sie das Spiel vorzeigen. Gemeinsam versuchen alle es nachzumachen.

**Anforderungen an die Spielenden**

Spielentwicklung:

Die Einführung ist für Spielende aller Phasen der Spielentwicklung geeignet.

**Allgemeine Anforderungen**

- Sich auf die Situation einlassen können
- Explorationsfreude

**Material**

- Kochlöffel/-Kellen
- Kochschützen/-Hauben
- Geschirr
- Besteck
- Töpfe
- Kochutensilien

**Erweiterungen/Ergänzungen**

Talker/Kommunikationsordner

## Ideen für Improvisationen zum Thema Essen

### Gedeckter Tisch - Geräusche- und Klang-Impro

Die Gruppe sitzt an einem gedeckten Tisch mit Geschirr (Teller, Tassen, Gläser, Schalen), Besteck (Löffel, Gabel, Messer, Stäbchen), Töpfen, Schöpfkellen und Schüsseln. Jede\*r Spieler\*in hat ein Gedeck vor sich. Gemeinsam wird auf den Materialien musiziert. Klänge werden ausprobiert und erforscht, Rhythmusabfolgen und Turn-Taking können entstehen.

**Erweiterungen/Ergänzungen:** Weitere Materialien/Gegenstände hinzufügen

Wasser in die Behälter schütten, um Klangunterschiede zu erleben.

Szenenwechsel: Küche, Werkstatt etc.

#### Material

- Tisch mit Stühlen
- Geschirr, Besteck
- Töpfe, Schöpfkellen und Schüsseln
- diverse Küchengegenstände
- ev. Aufnahmegerät
- Talker/Kommunikationsordner

### Schattentheater mit Küchenutensilien

Der Raum wird verdunkelt (mit Vorhängen oder Rollläden). Die Leinwand wird vom Beamer weiss beleuchtet. Vor der Leinwand werden Stühle oder Sitzgelegenheiten aufgestellt, von wo aus die Zuschauer\*innen das Schattentheater anschauen können. Die Küchenutensilien werden auf einem Requisitentisch bereitgestellt und nun dürfen alle Spieler\*innen ausprobieren, wie das Schattentheater funktioniert.

#### Material

- Küchenutensilien
- Beamer
- Stühle
- Vorlagen für Schattenfiguren
- Talker/Kommunikationsordner

## Kurze Spiele zum Thema Essen

### Mein Lieblingsessen

Die Gruppe sitzt im Kreis. Jede\*r Spieler\*in wählt sich ein Lieblingsessen aus (entweder aus einer Sammlung von Bildern/Gegenständen im Kreis oder im Kopf). Der Reihe nach machen die Teilnehmenden eine Pantomime zu ihrem Lieblingsessen (Bsp. Glacé -> Pantomimisch ein Cornet schlecken.). Die Anderen versuchen zu erraten, um welches Gericht oder Lebensmittel es sich handelt. Lieblingsessen auf Flipchart notieren.

### Material

- Spiellemittel (z.B. aus Holz, oder leere Verpackungen)
- Bildkarten mit Lebensmitteln und Gerichten
- Talker/Kommunikationsordner

### Pizza backen

Spieler\*in 1 stellt den Pizzateig dar und legt sich auf den Bauch auf den Boden. Spieler\*in 2 ist Pizzabäcker\*in und bearbeitet im Folgenden den Rücken von Spieler\*in 1. Auswallen, Belegen, bestreichen etc.

Wichtig: Der\*die Pizzabäcker\*in kommentiert das Belegen verbal oder mit UK, damit die Pizzateigperson weiss, was passiert.

### Material

- Ofenhandschuhe
- Igelball oder Ähnliches
- Wallholz
- Talker/Kommunikationsordner

### Suppe kochen

Der Kreis wird als Topf beschrieben. Eine Person wird als Köchin oder Koch gewählt. Die restlichen Spieler\*innen überlegen sich welche Zutat sie sein könnten.

Der\*die Koch\*Köchin lernt die Zutaten kennen, indem er\*sie die Spieler\*innen fragt, was sie sind. Diese sagen/gebärden/zeigen das Lebensmittel und stellen es szenisch dar. Der\*die Koch\*Köchin legt die Zutaten in den Topf und rührt um, probiert etc.

### Material

- 1 Kochlöffel/-Kelle
- 1 Kochschütze/-Haube
- Ev. Begrenzung für Suppentopf
- Platzhalter am Boden für Spieler\*innen
- Talker/Kommunikationsordner

KUCHEN . LEBENSMITTEL . VORSTELLUNGSRUNDE . PANTOMIME . IDEENSAMMLUNG . EINWÄRMEN .

## 18.2 Elterninformation zum Theaterprojekt

Zürich, 1. Oktober 2019

### Liebe Eltern

Ihre Kinder werden nach den Herbstferien zum ersten Mal am Theaterprojekt «Improvisation» im Schulhaus Gotthelf teilnehmen. Ich leite diese Theatergruppe im Rahmen meiner Masterarbeit zum Thema «Kreative Prozesse im improvisierten Theaterspiel». Maria Humbel (Sozialpädagogin und Leitung Betreuung Hort blau) und Silvia Edelmann (Logopädin) werden mich im dabei unterstützen.

### Kurz zu meiner Person:

Mein Name ist Laura Bucher und ich bin am Schulhaus Gotthelf als Heilpädagogin im Kindergarten tätig. Nebenberuflich arbeite ich seit vier Jahren als Regisseurin am Kinder- und Jugendtheater in Zug.

### Zum Theaterprojekt:

Das Theaterprojekt wird zwischen Herbst- und Weihnachtsferien jeweils am Dienstag zwischen 10:10h und 11:40h stattfinden. Es ist offen für Schülerinnen und Schüler der Mittel- und Oberstufe, die gerne Theater spielen und Lust haben am Projekt teilzunehmen. Ihre Kinder wurden vorgängig von den Klassenlehrpersonen gefragt, ob sie teilnehmen wollen. Wir werden in den zwei Wochenlektionen zum Thema «Essen» verschiedene theaterpädagogische Spiele machen, gemeinsam Improvisieren und kurze Szenen erarbeiten. Das Ziel des Theaterprojektes ist, dass die Schülerinnen und Schüler Freude am Theaterspiel haben, sich selbst einbringen können und die Lektionen mit ihren Ideen mitgestalten können. Die Schülerinnen und Schüler entscheiden während des Projektes selbst, ob sie eine Aufführung machen wollen, oder ob ein Film mit Sequenzen aus den Proben als Produkt hervorgeht.

### Filmerlaubnis:

Im Rahmen meiner Masterarbeit werde ich die kreativen Prozesse, welche die Schülerinnen und Schüler bei den Improvisationen zeigen, analysieren. (Die Schülerinnen und Schüler werden in der Masterarbeit anonymisiert.)

Ich bin darauf angewiesen, dass ich die Proben filmen darf. Das Filmmaterial wird nur zum Analysezweck verwendet und nicht veröffentlicht. Falls die Schülerinnen und Schüler einen Kurzfilm über das Theaterprojekt erstellen wollen, werde ich nochmals auf sie zukommen, um ihr Einverständnis zu Veröffentlichung zu erfragen.

Anbei finden Sie ein Formular mit der Einverständniserklärung zum Filmen zu Analysezwecken. Ich bitte Sie, diesen zu unterschreiben und an die Klassenlehrperson zu retournieren.

Ich freue mich auf eine spannende, bereichernde Zeit mit Ihren Kindern!

Herzliche Grüsse

Laura Bucher

P.S. Bei Fragen oder Anliegen zum Theaterprojekt stehe ich ihnen gerne zur Verfügung. Bitte kontaktieren Sie mit per Mail: [laura.bucher@schulen.zuerich.ch](mailto:laura.bucher@schulen.zuerich.ch)

### 18.3 Beobachtungsprotokoll «Gehen im Raum»

29.10.19	<p>Das Thema der Lektion definierten die Spielenden mit ihrem Wunsch nach einer Halloweenlektion. Im Rahmen dessen hatte ich verschiedene Kostüme und Schminke bereitgelegt. Die Spielenden durften sich zu Beginn der Lektion verkleiden und schminken. Mit einem «Gehen im Raum» definierten wir anschliessend einerseits die Rollen, andererseits war es auch Ausgangssituation für Stehgreifimprovisationen. J. zog sich zurück und wollte lieber zuschauen. Er sagte wiederholt, dass er traurig sei, weil Frau Edelman krank sei. Ich liess ihm seine Zeit, versuchte jedoch immer wieder ihn zum Mitspielen zu motivieren.</p> <p>Das «Gehen im Raum» hatte ich stufenweise eingeführt. Zu Beginn, beim Einwärmen ging es darum einzelne Gangarten auszuprobieren und den Raum zu nutzen. Die Spielenden gingen im Kreis, was ich bewusst so toleriert hatte, weil ich zum Beginn dieser neuen Übung die lustvollen Momente hervorheben wollte. Ich hatte den Eindruck, dass die Bewegung die Spielenden aktiviert. Dies zeigte sich dadurch, dass bereits nach kurzer Zeit die ersten Stehgreifimprovisationen aufkamen. Ich leitete das Gehen an und nahm dabei die Inputs der Spielenden auf.</p>	Durchführung
	<p>Geisspeter und Ziegen: JL. hatte sich als Geisspeter verkleidet und brachte beim Gehen im Raum spontan die Idee ein, dass eine Ziege weggelaufen sei. Die anderen Spielenden nahmen die Idee auf und begannen die Ziege zu suchen.</p> <p>L. rief die Polizei an, um zu fragen, ob sie wissen, wo die Ziege sei. Um J. einzubinden, gab ich ihm die Rolle der verschwundenen Ziege. Er übernahm diese Rolle und begann zu schreien und sich das Bein zu halten. L. schlug vor, den Tierarzt anzurufen. Jo. rief an: „Hallo, wir haben hier ein Geissli, das verletzt ist. Können sie bitte kommen?“ K. kam aus seiner Zuschauerposition heraus und übernahm die Rolle des Tierarztes. JL. kümmerte sich um die Ziege. Alle waren intensiv ins Spiel vertieft, als J. plötzlich nicht mehr mitmachen wollte, wodurch die Stehgreifszene endete und ich den Übergang ins «Gehen im Raum» anleitete.</p> <p>Hexen-Besen-Stunde: Jo. hatte sich als Hexe verkleidet und zeigte den restlichen Spielenden, wie man auf einem Besen fliegt. Sie machte jeweils eine Bewegung vor und die Anderen machten diese nach. Jo. zückte ihren Zauberstab und begann die anderen Spielenden in Tiere etc. zu verzaubern. Dieses Spiel wollten die anderen auch ausprobieren und Jo. übergab ihren imaginären Zauberstab an die Anderen.</p> <p>Abschliessend verzauberte Jo. sich selbst als Heidi und JL. und sie spielten eine Peter und Heidi -Szene. Die restlichen Spieler*innen schauten anfänglich zu, wurden dann aber nach und nach als Ziegen, Klara und Alpöhi ins Spiel integriert. JL nahm das Element der verschwundenen Ziegen wieder auf und begann seine Ziegen zu rufen. (Wiederholendes Element aus der vorangegangenen Situation)</p>	Impro

	<ul style="list-style-type: none"> <li>◇ Rollenfindung: Die Verkleidungen haben den Spielenden geholfen sich in eine Rolle hineinzusetzen. Folglich sollte in den weiteren Lektionen immer Verkleidungsmaterial zu Verfügung stehen.</li> <li>◇ Das Gehen scheint sich als Ausgangslage für Stehgreifimprovisationen gut zu eignen.</li> <li>◇ Genügend Zeit und Raum lassen, damit die Spielenden Szenen oder für sie spannende Episoden wiederholen und ausbauen können. Dies begünstigt den kreativen Prozess.</li> <li>◇ Wunschprogramm: Einigen Spielenden scheint es den Einstieg ins Spiel zu erleichtern, wenn ihr gewünschtes Thema oder Spiel durchgeführt wird. Dies ist jedoch nicht zwangsläufig der Fall. K. hatte sich unter Halloween etwas anderes vorgestellt und da die Kostüme/Spiele nicht seinen Vorstellungen entsprachen, fiel es ihm schwer sich darauf einzulassen, obwohl er sich laut eigenen Aussagen sehr auf sein Wunschprogramm gefreut hatte.</li> <li>◇ Motivation: Im Grossen und Ganzen sind alle Spielenden motiviert mitzumachen. Der Einstieg in ein neues Spiel/Thema braucht jedoch Animation von Seiten der Erwachsenen. Eine Frage ist deshalb: Wie können die Aufgaben/Spiele präsentiert werden, dass sie genügend motivierend und animierend wirken und die Erwachsenen die Spielenden weniger motivieren müssen, damit sie mitmachen?</li> </ul>	<b>Fazit</b>
<b>12.11.19</b>	<p>Die Spielenden schienen an diesem Morgen alle etwas schlapp zu sein. Die Übung des Gehens mit der Morgenroutine hatte daher die Funktion des Aktivierens. Die Spielenden übernahmen mit der Zeit selbst die Verantwortung und brachten sich mit eigenen Anweisungen und Ideen ins Geschehen ein. Beim anschliessenden Gehen mit Musik schienen die Spieler*innen durch die schnellen und vielen Bewegungen vollends aufzutauen und aufzuwachen.</p>	<b>Durchführung</b>
	<p>Obwohl das «Gehen im Raum» eher die Funktion des Einwärmens bedienen sollte, fanden während der Morgenroutine einige Kurzimprovisationen statt. Die Spielenden bestimmten selbst, was sie zum Frühstück essen wollten und boten sich gegenseitig Zopf, Nutellabrot oder Müesli an. Dasselbe Muster wiederholten sie beim Spielen des Anziehens in der Garderobe.</p>	<b>Impro</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>◇ Einwärmen und Aktivieren mit «Gehen im Raum» funktioniert gut. Auch wenn die Spielenden müde sind und/oder nicht wirklich mitmachen mögen, kommen sie durch dieses eigentlich banale Spiel, welches nicht grosse Anforderungen mit sich bringt, einfach in die Aktion.</li> <li>◇ Kleine oder kurze Improvisationen sind auch in stark geführten Sequenzen möglich.</li> </ul>	<b>Fazit</b>

<b>19.11.10</b>	<p>Gehen mit Vorstellungsangaben: An diesem Dienstag hatte es in der Pause stark geregnet und es hatte sehr viel Wind. Nachdem ich selbst einige Vorgaben gemacht hatte (Regen, in einem Fluss gehen, Schneesturm), brachten die SuS ihre eigenen Ideen ein (Orkan, Dschungel mit Schlingpflanzen, auf der Flucht vor einem Tiger). Diese Ideen belebten das Gehen und mündeten schlussendlich in einer Stehgreifimprovisation.</p>	<b>Durchführung</b>
	<p>K. brachte die Idee ein, dass man sich vorstellen sollte im Dschungel in den Schlingpflanzen zu gehen und von einem Tiger verfolgt zu werden. J. begann zu fauchen und spielte den Tiger. L. und P. hielten sich an den Händen, rannten weg und kletterten auf den Tisch. K. schrie um Hilfe, weil er festhing. P. und L. rannten zu Hilfe. Der Tiger J. hatte keine Lust mehr auf die Jagd und legte sich aufs Sofa.</p>	<b>Impro</b>
	<p>◇ Arbeit mit eigenen Vorstellungen und Ideen der Spielenden: Der Einbezug der Spielenden scheint sich zu bewähren. Sie bringen ihre eigene Lebenswelt in das Spiel ein und kommen dadurch auch eher auf Ideen für Stehgreifimprovisationen.</p>	<b>Fazit</b>
<b>26.11.19</b>	<p>Gehen mit Gefühlsbildern: P. war traurig, dass Frau Humbel krank war und brachte dies klar zum Ausdruck. Ich nahm die auf und wir nahmen gemeinsam eine Sprachnachricht auf, um Frau Humbel gute Besserungswünsche zu senden. Für P. war die Situation damit in Ordnung, aber nun fand er die Rolle des Weinenden sehr spannend. Um ihm und allen anderen, die das gleiche Bedürfnis hatten, eine Plattform zu bieten, übersprang ich die geplante Einführung und ging direkt zum «Gehen mit den Gefühlsbildern» über. Alle Spieler*innen reagierten sehr positiv darauf und konnten sich gut darauf einlassen. Während der Rollenübernahme der Gefühle kam es zu einigen spannenden Stehgreifimprovisationen. Da P. und JL. sich auf den Boden legten, bat ich alle Spielenden sich auch auf den Boden zu legen. Nach einer kurzen «Schlafpause» hängte ich das „Gehen mit der Morgenroutine“ an, was dann anschliessend zur nächsten Szene mit dem Restaurant überleiten sollte.</p>	<b>Durchführung</b>
	<p>▪ Impuls Gefühle: Alle Spielenden gaben einen Gefühlszustand vor, welche die anderen nachmachen mussten. P. tröstete die anderen Kinder, streichelte ihnen über den Arm oder den Rücken, was eine spontane Stehgreifimprovisation hervorrief. P. wurde zum Zauberer, der alle glücklich zauberte. Jo. als böse Hexe zauberte alle wütend. Anschliessend gab Jo. den Zauberstab an mich weiter und sagte, ich solle jetzt wieder weitermachen, sie sei fertig.</p>	<b>Impro</b>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Impuls Spieler*innen: «Gehen im Raum» (auf dem Weg ins Restaurant), P. und K. lagen am Boden, Fr. Edelman sagte über P.: „Oh, ich glaube er hett weh, er muess glaub hinke.“ Ich nahm diese Aussage auf und ging zu K.: „Musst du auch hinken?“ K.: „Nei, ich bin en Dokter.“</li> </ul> <p>K. verband und gipste in der Rolle des Arztes die verletzten Spieler*innen. Sie gingen daraufhin mit ihren Verbänden und Gipsen in die Pause. Draussen auf dem Pausenplatz gingt das Spiel weiter, Stelzen wurden als Krücken verwendet, L. transportierte P. mit dem Krankenvelo ins Spital</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>◇ Überleitende Übungen, wie beispielsweise das Gehen ins Restaurant stellen sich als wichtig heraus, um den Spielenden einerseits eine Struktur zu bieten und sie andererseits aktiv und motiviert zu halten.</li> </ul>	<b>Fazit</b>
<b>3.12.19</b>	<p>Gehen in den Rollen mit Gefühlsbildern:</p> <p>In diesen Lektionen stand die Rollenfindung im Vordergrund. Die Spielenden sollten während dem Gehen (schon verkleidet in ihrer gewünschten Rolle) verschiedene Grundgefühle annehmen und ausprobieren, welche sie dann in der anschliessenden Zweierimprovisation anwenden wollten. Während des Gehens konnten die Spielenden die Gefühle übernehmen. Immer jeweils alle das gleiche Gefühl mit vor- und nachmachen oder herausfinden. Der Transfer in die Szenearbeit gestaltete sich dann jedoch schwieriger als gedacht.</p>	<b>Durchführung</b>
	<p>Es waren keine Stehgreifimprovisationen erkennbar während des Gehens.</p>	<b>Impro</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>◇ Der Transfer von der einen zur anderen Übung im Bereich der Rollenarbeit war in den vergangenen Lektionen nicht wirklich möglich. Auch in dieser Lektion stellte die Übertragung eine grosse Herausforderung dar.</li> <li>◇ Die Frage lautet deshalb, woran dies liegen könnte. Hängt diese Schwierigkeit mit der Rollenspielenentwicklung der Spielenden zusammen oder brauchen sie einfach etwas mehr Zeit?</li> </ul>	<b>Fazit</b>
<b>17.12.</b>	<p>Der Einstieg ins Gehen lief nicht wie geplant. P. startete das Gehen, indem er sich auf den Boden legte und laut zu schnarchen anfing. Um seinem Verhalten keinen Raum zu geben und so zu tun, als wäre dies Absicht gewesen, taten wir es ihm gleich, legten uns auf den Boden und gaben vor zu schlafen. Eine Person durfte dann den Wecker spielen. Nach Erklingen des akustischen Signals sollten alle aufstehen und gehen. Dies funktionierte</p>	<b>Durchführung</b>

	<p>gut, nur wollte jede*r Spieler*in einmal den Wecker spielen, weshalb dies sehr viel Zeit benötigte. Anschliessend gingen wir zum «Gehen mit Morgenroutine» über und begrüßten einander in verschiedenen Gefühlslagen. Die Spielenden gingen aktiv aufeinander zu und einige kurze Dialoge entstanden. Es war spannend zu sehen, dass einige Spieler*innen bereits klar eine Rolle einnahmen, während andere weiterhin sich selbst spielten.</p>	
	<p>Es ergaben sich kurze Improvisationen während den Begrüssungen, die aber nicht weiter ausgespielt wurden.</p>	<b>Impro</b>
	<p>◇ Spontane Umstellungen des Programms sind nötig. Die Spielenden funktionieren nun mal nicht nach Plan, weshalb es für die Spielleitung unerlässlich ist, den Ablauf während der Durchführung anzupassen und spannende Alternativen zu bieten.</p>	<b>Fazit</b>

### 18.4 Beobachtungsprotokoll «szenische Improvisation»

<b>22.10.19</b>	<p>Szenische Improvisation mit Materialien: Ein gedeckter Themen-Tisch mit Material zum Anfassen und Experimentieren stand im Raum bereit. Auf dem Tisch waren Gegenstände zum Thema ausgelegt: Geschirr, Esswaren wie Studentenfutter, Schokolade, Früchte und Esswaren aus Holz und Plastik, Kochtöpfe, Schürzen und Topflappen. Die Spielenden reagierten positiv auf das Arrangement, untersuchten die Objekte und begannen damit zu hantieren.</p> <p>Anschliessend stellten die Spielenden sich gegenseitig spannende Handlungen mit den Objekten vor und ein Vormachen und Nachahmen entstand. Alle Spielenden schienen hochmotiviert und schauten und hörten einander interessiert zu. Einzelne Spieler*innen benötigten zwischendurch Unterstützung durch die erwachsenen Bezugspersonen. Es war jedoch faszinierend zu beobachten, wie gut sich die SuS in diesem offenen Setting zurechtfinden. Der Kochtopf, welchen sich J. über den Kopf gestülpt hatte, interessierte die anderen Spielenden, wodurch eine Stehgreifimprovisation entstand.</p>	<b>Durchführung</b>
	<p>J. setzte sich an den Tisch, band sich eine Serviette um, ahmte das Auslöffeln des Suppentellers nach und wandte sich dann an Frau Edelmann, um ein Getränk zu bestellen. Diese ging darauf ein und nahm auch für andere Spieler*innen die Rolle der Kellnerin ein. L. und P. machten Küchenmusik mit verschiedenen Gegenständen. JL. und K. liessen sich davon inspirieren und taten es ihnen gleich. J. beobachtete sie kurz, hörte ihnen zu, nahm dann einen grossen Kochtopf, stülpte sich diesen über den Kopf und begann im Topf zu singen. Nachdem K. die ganze Schokolade aufgegessen hatte, wandte er sich ebenfalls der Musikgruppe zu und alle musizierten gemeinsam auf Tellern, Töpfen und Gläsern mit Essstäbchen, Kochlöffeln, Gabeln etc. JL. stand vor die anderen hin und begann zu dirigieren (laut / leise → Vorwissen aus dem Trommelunterricht). Einzelne Spieler*innen verloren dann die Lust und wandten sich wieder dem Essen auf dem Tisch zu, um entweder zu „kochen“ oder Restaurant zu spielen. Ein Kind nach dem anderen bekam den Topf. Einige versuchten sich als Monster, Gespenst oder Zombie. Jo. spielte einen Wolf. Spontan spielten P. und L. die Geissli, die sich unter dem Tisch vor dem Wolf versteckten. Der «blinde» Wolf suchte sie, um sie zu fressen.</p>	<b>Impro</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>◇ Improvisation mit Materialien funktioniert gut</li> <li>◇ Gruppenzusammensetzung scheint zu passen, die Spielenden akzeptieren und respektieren sich gegenseitig</li> <li>◇ Spontane Improvisationen entstehen</li> </ul>	<b>Fazit</b>

12.11.19	<p>Szenische Improvisation einer Restaurantszene mit Vorgaben der Rollen und Requisiten: Gemeinsam spielten wir 2 Restaurantszenen. 3 Spieler*innen besuchten jeweils gemeinsam das Restaurant, welches von den anderen 3 geführt wurde. Die SuS durften ihre Rollen selbst bestimmen. So ergab sich ein Restaurant mit 3 Köch*innen und eines mit 3 Kellner*innen. Während des Spiels zeigte sich ein Interessenskonflikt zwischen den Besucher*innen und den Restaurantbetreiber*innen. Alle Spieler*innen wollten ihre Rolle spielen und konnten nicht auf ihr Gegenüber eingehen.</p> <p>Bsp.: Jo. gab JL. die Menukarte. Dieser schaute jedoch gar nicht darauf, sondern begann zu lamentieren, dass die Suppe zu kalt sei. Jo. fiel völlig aus dem Konzept, schaute zu mir und sagte: «Aber es hät ja gar kei Suppe ufem Zettel. Wieso macht er das?» und zu JL.: «Du muesch da druf luege.» Sie fiel aus ihrer Rolle, weil JL. nicht die erwartete Reaktion auf ihr Handeln zeigte. J. und P. bestellten jeweils mit ihren Kommunikationsgeräten, L. fragte P. darauf, ob sie es ausleihen dürfe und nahm danach alle Bestellungen mit dem Kommunikationsgerät auf. Sie ging in die «Küche» und spielte sich selbst alle Bestellungen nochmals ab, bevor sie sie vorbereitete.</p>	<b>Durchführung</b>
	<p>L. als Köchin versuchte herauszufinden, was P. trinken möchte. Sie hatte verstanden, dass er Sirup möchte, aber nicht welchen. Mit den Farbgebärden versuchte sie herauszufinden, ob er gelb für Zitronensirup, orange für Orangensirup oder rot für Himbeersirup möchte. P. zeigte die «orange-Gebärde» und zeigte es ihr gleichzeitig auf dem Talker. Anschliessend ging sie zu den anderen Gästen und fragte diese nicht mehr lautsprachlich, sondern nur mit Gebärden und dem Talker, was sie trinken und essen möchten. Mir flüsterte sie dabei zu: «Ich tuen ez so, as öb ich nid könnt rede, ich bin jetz e stummi Kellnerin.» Es gelang ihr dies für die ganze Szene durchzuziehen.</p>	<b>Impro</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>◇ Mitspielen oder nicht? Ich als Spielleiterin und die beiden anderen erwachsenen Bezugspersonen hatten mitgespielt. Einerseits empfand ich dies als positiv, da wir die Erwartungen der Spieler*innen (Bsp. Jo.) erfüllen konnten und so das Spiel am Laufen hielten. Andererseits sehe ich die Mitwirkung der Erwachsenen in Hinsicht auf den Kreativitätsprozess und die Eigentätigkeit der SuS kritisch, da wir immer als Vorbilder angeschaut werden und somit das Nachahmen einen grösseren Stellenwert einnimmt als beabsichtigt.</li> <li>◇ Gruppenszusammensetzungen für die Improvisationen: Es geht nicht unbedingt darum, dass Spieler*innen mit dem gleichen Entwicklungsstand zusammenspielen, sondern vielmehr, dass sie sich aneinander anpassen können, um ein Spiel entstehen zu lassen. Die Sympathie und das Vertrauen ins Gegenüber spielen dabei eine wichtige Rolle. Gemeinsam mit Frau Humbel, der Sozialpädagogin, die die SuS gut kennt, habe ich folgende Gruppenszusammensetzungen für die nächste Durchführung zusammengestellt: 1. Gruppe: P., L. und J., 2. Gruppe: JL. und Jo., 3. Gruppe: K. als Alleinentertainer. Es fällt K. schwer auf andere Spieler*innen einzugehen. Er geniesst es jedoch sehr, alleine eine Plattform zu erhalten. Er bekommt nun einerseits eine Plattform alleine und andererseits werde ich mit ihm zusammenspielen.</li> </ul>	<b>Fazit</b>

	<p>◇ Schwierigkeit: Auf einander eingehen können, Prinzip der Improvisation, dass jede Aussage des Gegenübers angenommen werden muss, ist von den Spieler*innen nicht leistbar. → Rollenspielentwicklung?</p>	
<p>19.11.10</p>	<p>In Bezug auf das Fazit der letzten Durchführung, haben wir die Gruppenimprovisationen aufgeteilt und die szenische Improvisation in drei verschiedenen Szenengruppen durchgeführt. Frau Edelmann hatte mit denjenigen SuS, die nicht am Spielen waren, Kochmützen und -Schürzen gebastelt und Menükarten gemalt.</p> <p>1. Gruppe: P., L. und J.  P. und L. hatten sich für die Rolle der Gäste entschieden, J. hatte die Rolle des lauten Kochs eingenommen. Die Gruppenkonstellation hatte sich als passend herausgestellt, L. hatte die Regieanweisungen erteilt, welche P. und J. gut annehmen konnten und voller Elan durchgeführt hatten.</p> <p>2. Gruppe: JL. und Jo. entschieden sich beide für die Rolle in der Küche. Gemeinsam bereiteten sie ein Menü zu und stritten sich über die Zutaten. JL. mimte den Unwissenden und behauptete, dass Tomatensauce in die Schoggicrème rein muss. Er fand das sehr lustig und musste zwischendurch immer wieder lachen. Jo. verstand dies jedoch nicht und fiel immer wieder aus der Rolle. Sie sagte ihm immer wieder, dass er nicht so doofe Sachen sagen solle. Zudem gab sie ihm auch ständig Anweisungen, was er sagen sollte. JL. schien dies dann irgendwann nicht mehr lustig zu finden. Er zog genervt sein Kostüm aus und ging in den anderen Raum, um zu malen. Während den Improvisationen und den Einwänden von Jo. hatte ich versucht, möglichst wenige Wortmeldungen meinerseits einzubringen, weil ich schauen wollte, ob sie das Problem zu zweit lösen konnten. Nachdem JL. weg war, hatte ich Jo. gefragt, weshalb JL. jetzt weg sei. Sie meinte, er hätte es halt nicht gekonnt und deshalb sei er jetzt beleidigt. Im Gespräch über die</p>	<p>Durchführung</p>

	<p>Situation fiel es Jo. schwer, sich in die Situation ihres Mitspielers hineinzusetzen. Ich schlug ihr deshalb vor, dass wir die Szene gemeinsam spielen würden und sie JL.'s Rolle einnehmen sollte, während ich ihre Rolle übernehme würde. Sie stimmte zu und fand das Spiel zuerst lustig, dann war sie mehr und mehr genervt. Ich brach schliesslich ab, um nochmals mit ihr zu besprechen, was schiefgelaufen war. Der Sinn der Übung bestand nicht darin, sie zu frustrieren. Auf meine Nachfrage, wie das gewesen sei, sagte sie: «Mega mühsam, so cha me nöd spile.» und sie ging nach hinten um sich bei JL. zu entschuldigen. Wir machten ab, beim nächsten Mal die Improvisation nochmals durchzuführen und JL. machte den Vorschlag, dass sie zu Beginn miteinander besprechen würden, um was es in der Szene gehen sollte.</p> <p>3. Gruppe: K. entschied sich für die Rolle des Kochs und spielte mit einer Schildkröten-Handpuppe. Er fütterte die Handpuppe mit Ketchup und Mayonnaise. Dann stand er auf und «spritzte» mir Ketchup und Mayonnaise in die Augen. Ich stieg auf das Spiel ein und begann mit ihm zu streiten. Es fiel ihm sehr schwer auf meine Reaktionen auf seine Handlungen einzugehen. Er wechselte dann jeweils schnell das Thema und begann eine neue Idee anzuspielden. Ich zog mich wieder zurück. Schlussendlich hat er ca. 20 Minuten lang ein Thema nach dem anderen angespielt, schien aber nicht länger bei einem zu bleiben. Ich fand seine Ideen sehr phantasievoll und versuchte ihn zu motivieren bei einem Thema zu bleiben und noch ein bisschen mehr zu erzählen, aber es schien ihn schon nach kurzer Zeit zu langweilen.</p>	
	<p>1. Gruppe: J. liess sich von den Küchengeräten und -Utensilien inspirieren und machte erneut Musik damit. L. unterhielt sich derweil schreiend mit P. «So e Katzemusig, kame denn da nid bstelle?» Sie marschierte wütend in die Küche, J. lachte, machte noch kurz weiter Musik und widmete sich dann seinen Gästen. Er holte wieder seinen Talker hervor, damit die Gäste damit bestellen konnten. Danach «spuckte» er in die Suppe, die Gäste assen anschliessend genussvoll, während er sich in der Küche den Bauch hielt vor Lachen. (So setzte er L.'s Regieanweisung um. Sie sagte: «Machs ch öppis gruusigs.».) Kurz darauf bekamen L. und P. Bauchschmerzen und L. rief den Krankenwagen.</p>	<p><b>Impro</b></p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>◇ Gruppenszusammensetzung: Im Allgemeinen haben die Gruppenszusammensetzungen gut funktioniert. JL. und Jo. wollten zusammenspielen, es fiel Jo. jedoch schwer JL. Ideen anzunehmen. Es ist daher angezeigt stärker an den Grundprinzipien zu arbeiten, zum Beispiel mit Turntaking, d.h. einmal ist JL. Chef, einmal Jo. Chefin und gibt Ideen vor. Die Einzelsituation schien K. zu behagen. In einem nächsten Schritt wäre es jedoch spannend, ihn mit einem anderen Kind einzuteilen, welches einfach mitspielt und seine Regieanweisungen ausführt.</li> <li>◇ Durchführung von Gruppenimprovisationen: Die Erarbeitung der Rollen und Szenen in den Zweier- und Dreiergruppen hatte meines Erachtens mehrere Vorteile. Einerseits konnten sich die Spielenden und ich als Spielleitung auf das Spiel fokussieren und punktuell daran arbeiten. Andererseits hatten die Spielenden durch das Bastel- und Malangebot jeweils eine Abwechslung und waren nicht durchgehend im Spiel, welches nach einer gewissen Zeit sehr anstrengend wurde.</li> </ul>	<b>Fazit</b>
<b>26.11.19</b>	<p><b>Szenische Improvisation mit Bildern:</b></p> <p>Um die Rollen im Restaurant auszubauen, hatte ich beim Einwärmen Gefühlbilder eingebaut, die dann bei der Rollenfindung helfen sollten. Die Idee war dabei, dass die Spielenden kurze Szenen einmal im einen, einmal im anderen Gefühl spielen sollten. Beim Gehen im Raum hatten die Spielenden aber so viele Ideen zur Improvisation, dass wir schlussendlich gar nicht zur Erarbeitung von Szenen kamen. Daher fand eine szenische Improvisation gar nicht statt.</p>	<b>Durchführung</b>

<b>3.12.19</b>	<p><b>Szenische Improvisation mit Bildern, Kostümen und Requisiten:</b></p> <p>Die Rollenfindung mit Unterstützung von Gefühlsbildern lief dieses Mal besser. Wir spielten die einzelnen Gefühle und mögliche Rollen beim Einwärmen an und die Spieler*innen wählten daraufhin eine Rolle aus. Frau Edlmann leitete die eine Hälfte der Gruppe beim Zeichnen der Figur und deren Ausgestaltung an, während ich mit der anderen Hälfte an den Szenen arbeitete.</p> <p>P. und L. kamen leicht ins Spiel, sie hatten einen vertrauten Umgang miteinander und konnten auf Ideen des jeweils anderen eingehen. Sie sind gute Freunde, kennen einander und haben dadurch weniger Hemmungen voreinander. Inhalt der Szene: L. hatte als Köchin alles im Griff, P. spuckte in den Tee und servierte diesen den Gästen. Er versuchte dies vor L. zu verheimlichen.</p> <p>K. spielte zuerst alleine und probierte verschiedene Dinge aus. Er wählte die Rolle des Kochs, der so schlecht kocht, dass alle Gäste Bauchweh bekommen. Er wählte sich P. als Gast und die beiden spielten gemeinsam weiter. K. gab P. Regieanweisungen, die dieser umsetzte. In dieser Konstellation funktionierte das Duo gut, jedoch nur solange P. wirklich das machte, was K. von ihm verlangte.</p> <p>Das Zusammenspiel zwischen JL. und Jo. klappte ebenfalls gut. Sie wendeten sich jedoch im Spiel von den ausgearbeiteten, gewählten Rollen ab. Es schien ihnen schwer zu fallen, sich mit ihren Rollen zu identifizieren. Sie spielten schlussendlich als Jo. und JL., was der Szene aber keinen Abbruch tat. Sie waren mit Eifer dabei und erarbeiteten eine schlüssige Szene. Sie gingen respektvoll mit den Ideen des jeweils anderen um und versuchten diese anzunehmen und umzusetzen. Am Ende der ersten Lektion kam Jo.'s Vater um sie für einen Zahnarzttermin abzuholen. Dies war nicht angekündigt worden und riss sowohl sie als auch JL. aus der Szene. JL. war sehr enttäuscht, dass sie die Szene nicht wie geplant in der 2. Lektion der Gruppe vorspielen konnten und schaffte es in der 2. Lektion kaum wieder ins Zimmer zu kommen und sich die Szenen der Anderen anzuschauen. Da Frau Humbel krank war und wir nur zwei Erwachsene waren, gestaltete sich die 2. Lektion schwierig. Frau Edlmann blieb bei JL. und versuchte ihn zu überzeugen wieder hineinzukommen, während ich den Rest der Gruppe übernahm.</p>	<b>Durchführung</b>
----------------	--	---------------------

	<p>P. + L.: Während der Erarbeitung der Szene kam Jo.'s Vater herein, ich holte Jo. im hinteren Raum. Währenddessen bezogen P. und L. den Vater in das Spiel ein, servierten ihm Tee und Spaghetti und fragten ihn nach seinen Wünschen. P. «spuckte» hinter dem Tisch in den Teekrug, und servierte anschliessend den Tee mit «Spucke». Er freute sich diebisch, dass seine Finte gelungen war, da Jo.'s Vater sagte «Mhm.. das isch denn fein.»</p> <p>Nachdem Jo. und ihr Vater gegangen waren, brauchten die beiden einen neuen Gast und holten mich dazu.</p> <p>K. + P.: K. nahm sich die Schildkrötenhandpuppe zur Hilfe und spielte gemeinsam mit ihr. Er explorierte mit den verschiedenen Kochutensilien und verwendete sie zweckentfremdet (Suppenkelle als Mikrophon, Teller als Servierbrett etc.). Er hatte für die Vorführung einen klaren Plan im Kopf. Gemeinsam mit der Schildkröte kochte er in einem Imbissstand, P. sass am Tisch, ass und trank während er K. beim Kochen zuschaute. K: «Jetzt trink Cola!», P. trank, strich sich über den Bauch: «Mhmm» K. mit Schildkröte zu P.: «Jetzt hesch Buchweh», P. hielt sich den Bauch und jammerte, K. lachte: «Guet und jetzt ufs WC!» und zeigte, wo sich das WC befindet. P. hielt sich weiter den Bauch, ging gekrümmt zum WC, jammerte, setzte sich aufs WC und furzte. K. lachte, und zeigte noch auf andere Stellen im Raum, wo P. sich hinsetzen, furzen und pinkeln sollte.</p> <p>Die Szene endete durch Klatschen des Publikums. K. schien die Rolle als Chef sehr zu gefallen, während P. es in Ordnung fand, die Regieanweisungen durchzuführen.</p> <p>Jo. + JL.: Jo. und JL. besprachen sich vor dem Spielen, was sie genau machen wollten. JL. schlug vor, dass sie kochen könnten, aber immer Zutaten/Utensilien fehlen würden, die sie dann suchen müssten. Jo. konnte darauf eingehen, ergänzte aber, dass JL. Schuld war, weil er die Dinge immer falsch versorgt hätte. Dies tat er dann auch zu Beginn und versteckte die Utensilien im Raum. Jo. hatte die Führung in der Szene. Sie kochten gemeinsam nebeneinander. Die Interaktion bestand jeweils darin, dass Jo. JL. fragte, wo er was versteckt hatte. Er tat dann jeweils so, als müsste er suchen und suchte dann jeweils am völlig falschen Ort. Die Szene hatte viel Witz und die beiden hatten sichtlich Spass bei der Ausarbeitung. Es fiel ihnen dann jedoch schwer zu einem Schluss zu kommen. Ich unterstützte sie, indem ich in der Rolle der Lebensmittelinspektorin in die Szene trat und sie bat mir den Kühlraum zu zeigen. Dies half ihnen einen Schluss zu finden.</p>	<b>Impro</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>◇ Rollenfindung: Was brauchen die Spieler*innen, damit sie eine Rolle ausgestalten und erleben können? Welche Unterstützungen kann ich bieten?</li> <li>◇ Strategien für die Spielenden: Wie können die Spielenden reagieren, wenn eine Improvisation nicht funktioniert?</li> <li>◇ Strategien für die Spielleitung: Wie kann Stereotypen entgegengewirkt werden? Wie kann auch mit den Stereotypen gearbeitet werden?</li> </ul>	<b>Fazit</b>

<b>17.12.19</b>	<p>Szenische Gruppenimprovisation mit Requisiten:</p> <p>Als Abschluss des Improprojekts spielten wir Szenen aus einem Weihnachtscafé. Eine Hälfte der Spielenden betätigte sich als Köch*innen und Servicepersonal und die andere Hälfte als Gäste. Es gab verschiedene Weihnachtsguetzli, Tee's und Punch.</p> <p>Die Durchführung fand nicht wie normalerweise im Fachzentrum, sondern im Sozialtrainingsraum statt, der auch über eine Küche verfügt. Die Idee der Aufgabe der Gruppenimprovisation war, dass die Spielenden zum Abschluss ihre verschiedenen Rollen und Ideen, die sie erarbeitet hatten wieder aufgreifen und in einer realen Situation wiedergeben konnten.</p>	<b>Durchführung</b>
	<p>Die Spielenden spielten vorwiegend sich selbst und sie führten die vorgegebenen Aufgaben, Tee/Punch zu bereiten, Guetzli servieren oder bestellen und essen durch. Es kam nicht zu spontanen Improvisationen.</p>	<b>Impro</b>
	<p>◇ Weshalb fehlten spontane Improvisationen? War die Aufgabe zu geschlossen gestellt?</p> <p>Einerseits war wohl die Aufgabe sehr klar und geschlossen, andererseits waren die Spielenden aber auch müde und hatten nicht mehr viel Energie zum Spielen. Sie freuten sich sehr über die Guetzli und den Punch und waren während des Essens sehr gesprächig, erzählten was sie sich zu Weihnachten wünschen und was sie in den Ferien machen würden. Es könnte jedoch auch am Transfer liegen. In den vorherigen Lektionen ging es immer um's Spiel, die Spielenden handelten mit Requisiten und nicht mit echten Esswaren und Getränken. Es könnte gut sein, dass sie einen klaren Unterschied zwischen Spielwelt mit Requisiten und Realität gezogen hatten.</p>	<b>Fazit</b>

## 18.5 Fragebogen zur Broschüre

## 18.6 Beantwortungen des Fragebogens

Tabelle 4: Beantwortung Fragebogen Person 1

Person 1			
F1	Welchen Beruf übst du aus?	Heilpädagog*in	Sozialpädagogin
F2	Würdest du einer Drittperson diese Broschüre empfehlen?	JA	NEIN
	Weshalb?	Die Broschüre beinhaltet das Wichtigste in Kürze, setzt ein Zeichen hinsichtlich der Wichtigkeit des Prozesses und Übungsfelder. Gerade für Personen, welche sich mit Theaterspielen nicht auskennen (mich z.B.;-)), wird in der Broschüre der Aspekt des Prozesses auf den Punkt beschrieben. Es lässt den Leser/innen offen wie weit in das Geschehen "eigegriffen", geplant usw. wird und ermöglicht mir als Neuling, das Spiel auf jede Gruppe herunterzubrechen. Mir gefällt besonders- wie oben genannt, dass nicht immer ein Endprodukt ersichtlich sein muss in Form einer Aufführung. Dies ist/war auch bei mir beim Gedanken eines Theaters zuerst vordergründig. Dass es aber spielerisch, auch mit wenig Material zu jeder Zeit im Alltag eingebunden werden kann, macht für mich diese Broschüre besonders lesenswert.	
F3	Könnest du dir vorstellen, ein Improtheaterprojekt mit deiner Klasse/Gruppe durchzuführen?	JA	NEIN
	Was motiviert dich dazu?	Da es wie in der Broschüre beschrieben, im Alltag in jeglichen Situationen umgesetzt werden kann. Im Weiteren können alle Kinder mit ihren besonderen Fähigkeiten im Spiel integriert werden, ohne dass es einen künstlichen Charakter aufweist. Hier ist auch die pragmatische, sowie ästhetische Kreativität (Definition durch die Broschüre gelernt;-) gefragt. Die Grundhaltung der Spielleitung stellt sich für mich noch als zentral hervor. fände es auch spannend, die Umsetzung und Planung der Theater in der Regelschule usw... zu beobachten.	
F4	Inwiefern würde dich diese Broschüre bei der Planung und Organisation unterstützen?	Es gibt mit einen Rahmen, wie ein die Spieler/Innen in ihren "Rollen" Übungsfelder spielerisch üben können. Es zeigt mir auch, wie wichtig dieser Aufbau ist. Gerade für Kinder in der Sonderschule ist dieser Prozess so zentral.	

F5	Welche Kompetenzen könntest du deiner Meinung nach in deiner Klasse mithilfe der vorgeschlagenen Methoden fördern und erweitern?	Auf einander zu schauen und hören, sich gegenseitig zu beobachten und auf sein Gegenüber einzugehen- Empathie (N.) Auf Imitationsspielhandlung aufbauen (B.) Um die ganze Klasse mit einzubeziehen und gemeinsam an einem Thema zu arbeiten, sehe ich z.B. das Spiel Pizza backen als mögliche Umsetzung für die ganze Klasse. Die Kompetenz ist einerseits darin, sich anzupassen aber auch einfach sich selbst zu sein und sich mit den vorhandenen Möglichkeiten zu beteiligen. Kurz- Wir arbeiten/ spielen alle an einer gemeinsamen Sache-		
F6	Inwiefern könnte die vorgeschlagene Methode des theatralen Improvisierens die Kreativität deiner Schüler*innen fördern?	Durch geben von Raum und Zeit zur Übung.		
F7	Welche Gründe für eine verstärkte Förderung von Kreativität und der Ermöglichung von kreativen Erfahrungen sprechen dich an?	Weil es auf die Themen im Alltag der SuS übertragbar ist und diese lebensnah geübt, ausprobiert und gefestigt werden können. Auch haben sie eine direkte Rückmeldung auf eine Handlung, welche sie dadurch bildlich und emotional verarbeiten können.		
F8	Wenn du die Durchführung morgen starten würdest, welche Fragen wären dann noch offen?	Fragen in diesem Sinne weniger, eher Überlegungen..... -wer mit wem/warum überhaupt nicht auch eine völlig durchmischte Gruppe -Einbezug der Kommunikationsmöglichkeiten wie am besten -wo und wie viele Übungsfelder ermöglichen		
F9	Nützt dir der Werkzeugkasten als Inspirationsquelle für die Entwicklung eigener Spiele oder Themenbereiche?	JA	NEIN	
	Welche konkreten Ideen sind dir für eine Durchführung bei der Lektüre der Broschüre in den Sinn gekommen?	Gefühlsspiel/ Mittagshort - Pausenplatzregeln als Theater spielen		
F10	Hier ist noch Platz für weitere Anmerkungen:	Es öffnet den Einblick für mich in andere Form eines Theaters. Habe zuvor in zwei Schulen gearbeitet, da war das Thema Theater gerade sehr im Fokus. Da kam spe. ein Theaterpädagoge, welcher alles "gerichtet" hat. Nun habe ich für ich festgestellt, dass meiner Meinung nach der persönliche Lerneffekt für die Kinder in der spontanen Anwendung im Alltag wertvoll ist und sich möglicherweise anders auf ihr Erleben auswirkt, als wenn eine "professionelle "Planung und Ergebnis vorhanden ist. Für mich ist die persönliche Erkenntnis aus der Broschüre: Der Weg ist das Ziel und nicht das Ergebnis. Danke		

Tabelle 5: Beantwortung Fragebogen Person 2

<b>Person 2</b>				
<b>F1</b>	Welchen Beruf übst du aus?	Heilpädagog*in	Sozialpädagogin	
<b>F2</b>	Würdest du einer Drittperson diese Broschüre empfehlen?	<b>JA</b>	<b>NEIN</b>	
	Weshalb?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jmd. Der im Kontext "Spiel mit Kindern" Ideen sammelt oder mehr darüber erfahren möchte inwiefern spielen nicht NUR spielen ist oder sein muss.</li> </ul>		
<b>F3</b>	Könnest du dir vorstellen, ein Improtheaterprojekt mit deiner Klasse/Gruppe durchzuführen?	<b>JA</b>	<b>NEIN</b>	
	Was motiviert dich dazu?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ja aufgrund von meinem persönlichen Interesse diese Art von Lern-Erlebis-Experimentier-"über den Teller hinaus schauen"- Erfahrung zu ermöglichen. Egal in welchem Alters- oder Schulkontext Raum und "Gedachtes" sinnlich wahrzunehmen und zu übersetzen - das kommt in der Regelschule und auch bei älteren SuS + im Kontext LP 21 zu kurz. Obwohl es fundamental dazu beitragen könnte 1. Dem SuS so viel Selbsterfahrung zu ermöglichen, um überhaupt erst bereit zu sein um sich auf Schule und Lernthemen einzulassen und 2. Effektive basale Beziehungsarbeit ermöglicht/ erleichtert.</li> <li></li> </ul>		
<b>F4</b>	Inwiefern würde dich diese Broschüre bei der Planung und Organisation unterstützen?	<p>1. Als ich noch im Sonderschulbereich gearbeitet habe, fehlten mir Materialien die mich inspirieren und so basal sind, dass ich ganz einfach darauf aufbauen kann. Das bietet die Broschüre mit qualitativ gut ausgewählten Übungsbeispielen und Tipps. Dass hier jetzt kein ausufernder Spielkatalog vor mir liegt, finde ich nicht störend - es ist eine Hilfe zur Selbsthilfe! 2. Es fasst für mich fundiert und durchdacht theoretische Erkenntnisse zusammen - einfach zu lesen und einfach auch wiederzugeben. Wichtig, wenn man seinen Unterricht auf Lernziele hin rechtfertigen muss. 3. für mich auch konkret brauchbar für die Förderziel-Formulierung (individuell wie auch unterrichtsbezogen).</p>		
<b>F5</b>	Welche Kompetenzen könntest du deiner Meinung nach in deiner Klasse mithilfe der vorgeschlagenen Methoden fördern und erweitern?	<p>Auf der Sek, Regelschule würde ich Kreativität in verschiedenen Bereichen (auch in Fächern wo man es nicht erwartet) versuchen zu "öffnen" (v.a. ZUERST durch meinen Blick als Lp oder SHP ;) Und so Lust, kreative Erfahrungen und Prozesse versuchen zu ermöglichen bzw zu provozieren wo ich es selbst vllt gar nicht für möglich gehalten hätte - zum Beispiel zur Problemlösung in mathematischen oder naturwissenschaftlichen Problemen nutzen - warum nicht aus Galileo Galilei lesen und dann mit dem Hellraumprojektor, den 4 Zimmerwänden und selbstgebastelten Planeten versuchen den Raum des Universums erfahrbar zu machen -</p>		

		<p>gemeinsam Umlaufbahnen nachzufühlen, Distanzen einzuschätzen, sich in die Zeit zurückversetzen und darüber diskutieren und spielen wie krass es ist, wenn die Welt plötzlich erfährt, dass die Erde eine Kugel ist : p.. Deine Checkliste bringt mich auf Ideen ;) dass alles Lernen AUCH in der Oberstufe spielen sein kann. Konkrete Kompetenzförderung: -SUS schaffen zunehmend selbst Inspirationsquellen im Kontext Lernwelt und erproben wie weit geht die Phantasie -SuS reagieren spontan auf Inputs (auch auf sinnlicher Ebene) benennen auch ihre ausgelösten Emotionen entwickeln dann mit genügend Zeit Zugänge die ihre Eigen-Produktivität Und Phantasie transparent macht. Beispiele: "boaah.. da schnüerts mr grad de buch zue wenni dadra denke" oder "das schaffi nie" oder "seufz wiie langwielig". Das ist ja schon fast eine Art Biofeedback - das will man im Theater ja immer auslösen .. aber sonst im "ernsten" Unterricht nicht wirklich.</p>		
F6	Inwiefern könnte die vorgeschlagene Methode des theatralen Improvisierens die Kreativität deiner Schüler*innen fördern?	<p>Lustig, dass Anderegg anmerkt, dass die Prinzipienliste für die Zusammenarbeit mit Unternehmen gemacht wurde! Nach diesen 6 Grundsätzen könnte man in der Sek 1:1 arbeiten. Es sind auch Grundsätze die man mit den eigenen Klassen-oder Schulhausregeln vergleichen könnte - und dann dazu Bezug schafft bzw auch bekannte Alltagsbezüge geschaffen werden können die dann bespielt werden - so wird die "gemeinsame Realität" auch ausgedehnt, exploriert, im neuen Spielfeld umcodiert - nur so ein Ansatz als Möglichkeit die Kreativität von allen ins Theaterspielfeld zu verschieben. Aber vllt habe ich hier schon zu konkret gedacht?</p>		
F7	Welche Gründe für eine verstärkte Förderung von Kreativität und der Ermöglichung von kreativen Erfahrungen sprechen dich an?	<p>Dass wir leider mit zunehmender Sozialisation, Regeln und Strukturen un kreativer, phantasieloser und unspontaner werden. Unsere Kinder und Jugendlichen müssen aber ihr Gehirn einschalten, um Probleme selbst zu lösen, Ziele zu formulieren, Ziele zu verfolgen, eine Meinung zu bilden- Förderung von Kreativität ist fundamental, um zu lernen wer man ist/wie man fühlt/.. ( also durch Selbsterfahrung zu wachsen ) und zu lernen wer man im Kontext der Gemeinschaft ist/nicht ist/sein will/...</p>		
F8	Wenn du die Durchführung morgen starten würdest, welche Fragen wären dann noch offen?	<p>Vllt bsp anhand einer konkreten Übung zu sehen wie man die Übung in Komplexität steigern kann (Förderung in Zone der nächsten Entwicklung)..</p>		
F9	Nützt dir der Werkzeugkasten als Inspirationsquelle für die Entwicklung eigener Spiele oder Themenbereiche?	JA	NEIN	
	Welche konkreten Ideen sind dir für eine Durchführung bei der Lektüre der Broschüre in den Sinn gekommen?	<p>Siehe oben!</p>		

<b>F10</b>	Hier ist noch Platz für weitere Anmerkungen:	Sehr inhaltsvoll, schönes Layout und Gestaltung, angenehme Sprache
------------	--	--

Tabelle 6: Beantwortung Fragebogen Person 3

<b>Person 3</b>			
<b>F1</b>	Welchen Beruf übst du aus?	Heilpädagog*in	Sozialpädagogin
<b>F2</b>	Würdest du einer Drittperson diese Broschüre empfehlen?	<b>JA</b>	<b>NEIN</b>
	Weshalb?	<ul style="list-style-type: none"> <li>weil die Broschüre in wenigen Seiten die theatrale Improvisation in einem theoretischen Teil erklärt. Sie hilft zu verstehen, welche wertvollen Aspekte das Theater spielen beinhaltet. In dem zweiten Teil sind schöne Ideen, welche im Unterricht eingesetzt werden können. Empfehlen würde ich die Broschüre allen Menschen, welche mit Menschen arbeiten.</li> </ul>	
<b>F3</b>	Könnest du dir vorstellen, ein Improtheaterprojekt mit deiner Klasse/Gruppe durchzuführen?	<b>JA</b>	<b>NEIN</b>
	Was motiviert dich dazu?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Broschüre ist eine Inspiration. Die Kinder können im Improvisationstheater wunderbar ihre Persönlichkeit ausleben und lernen dazu spielerisch. Ich mag es, wenn ein freies Lernen möglich ist und die Kinder nach ihren Bedürfnissen handeln können. Der praktische Teil der Broschüre macht richtig "gluschtig" selber mitzumachen und auszuprobieren. Das Improvisationstheater tönt für mich nach lustvollem Lernen - und dies ist immer motivierend.</li> </ul>	
<b>F4</b>	Inwiefern würde dich diese Broschüre bei der Planung und Organisation unterstützen?	Der theoretische Teil der Broschüre hilft, sich im Vorfeld zu überlegen, wo die einzelnen Schüler*innen stehen. Und dementsprechend die Spiele, Angebote, Utensilien, etc. zu wählen. Auch der Aufbau und die Strukturierung eines Improvisationstheaters ist verständlich dargestellt. Meines Erachtens würde mich die Broschüre sehr in der Planung und Organisation unterstützen.	

F5	Welche Kompetenzen könntest du deiner Meinung nach in deiner Klasse mithilfe der vorgeschlagenen Methoden fördern und erweitern?	Konfliktfähigkeiten Selbstreflexion: eigene Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen. Deutsch: Sprechen und auch Hören (verstehen). Bewegung: Darstellen und gestalten. Eigenständigkeit: sich selbst und andere anerkennen. Ich sehe viele Kompetenzen, welche klar und lustvoll im Improvisationstheater gefördert werden können.		
F6	Inwiefern könnte die vorgeschlagene Methode des theatralen Improvisierens die Kreativität deiner Schüler*innen fördern?	Ich denke, dass wenn man den Kindern Zeit und Raum lässt, dass Neues entstehen kann. Und Neues bedeutet, dass man kreativ wird. Durch Material, Utensilien und Alltagsbezug werden die Kinder inspiriert und können zu neuen Ausdrucksformen führen. Das Kind kann sich frei und spontan zeigen - dies ist der Raum für lebendiges Lernen auf die eigene und kreative Weise. Durchs Handeln wird das Kind an Probleme geführt, welches es lösen muss durch eigene Ideen und vor allem durchs ausprobieren und handeln.		
F7	Welche Gründe für eine verstärkte Förderung von Kreativität und der Ermöglichung von kreativen Erfahrungen sprechen dich an?	Das Kind kommt zum Handeln und dies ist Kreativität. Es kann eigenständig auswählen, welche Materialien es anspricht. Das Kind wird im Handeln an Probleme geführt, welche es kreativ lösen kann. Auch der Prozess mit anderen können inspirieren und zu neuen Handlungen anregen. Das Kind hat die Möglichkeit sich als Person in seiner Entwicklung auszuleben und an neue Erfahrungen zu gelangen.		
F8	Wenn du die Durchführung morgen starten würdest, welche Fragen wären dann noch offen?	Ich erhalte mit der Broschüre viele Ideen, wie ich Improvisationstheater in meiner Klasse einsetzen könnte. Fragen: In meiner Klasse sind ein paar Kinder, welche in der Gruppe oft stören und sich nicht an die sozialen Regeln halten (Berühren, Schupsen, etc.). Wie kann ich ein Improvisationstheater mit Kindern, welche die Gruppe stören, trotzdem durchführen? Welche Konsequenzen hat dies für ein Kind, welches sich nicht an die Regeln hält und stört?		
F9	Nützt dir der Werkzeugkasten als Inspirationsquelle für die Entwicklung eigener Spiele oder Themenbereiche?	JA	NEIN	
	Welche konkreten Ideen sind dir für eine Durchführung bei der Lektüre der Broschüre in den Sinn gekommen?	Welche konkreten Ideen sind dir für eine Durchführung bei der Lektüre der Broschüre in den Sinn gekommen?: Rolle aussuchen, anhand von Bildern/ Fotos oder Fotos. Körperhaltung während des Gehens variieren, verändern, nachahmen. Einfrieren bei Stopp, gehen im Raum zu Musik. Willst du auch ein...? Mein Lieblingessen. Allgemein der Teil zum Thema Essen finde ich sehr anregend. Die Kinder haben alle ihre Erfahrungen damit und somit einen Alltagsbezug. Dies ist ein sehr inspirierender Teil :-)		
F10	Hier ist noch Platz für weitere Anmerkungen:	Tolle Broschüre! Gerne werde ich diese an Kolleg*innen weiterempfehlen. Auch würde ich gerne mal bei Dir in die Improklasse reinschnuppern. Wäre dies mal möglich? Ich fände es toll, wenn die Broschüre mit noch mehr Ideen zu anderen Themen erweitert werden könnte (zB: Ferien, etc;) Danke für diese Arbeit und die Inspiration.		

Tabelle 7: Beantwortung Fragebogen Person 4

<b>Person 4</b>			
<b>F1</b>	Welchen Beruf übst du aus?	Heilpädagog*in	Sozialpädagogin
<b>F2</b>	Würdest du einer Drittperson diese Broschüre empfehlen?	<b>JA</b>	<b>NEIN</b>
	Weshalb?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Weil ich sie sehr gut und übersichtlich dargestellt finde und es mit guten Beispielen ein positives Leseerlebnis ist, dass gut zu verstehen ist.</li> </ul>	
<b>F3</b>	Könntest du dir vorstellen, ein Improtheaterprojekt mit deiner Klasse/Gruppe durchzuführen?	<b>JA</b>	<b>NEIN</b>
	Was motiviert dich dazu?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das es die Haltung und das Anstreben der Sozialpädagogik unterstützt. Bsp: Empowerment, Lösungsorientierter Ansatz. Mit dem improvisierten Theater lernen Kinder und Jugendliche mit einer kognitiven Beeinträchtigung mehrere Sozial- und Selbstkompetenzen.</li> </ul>	
<b>F4</b>	Inwiefern würde dich diese Broschüre bei der Planung und Organisation unterstützen?	Ich denke es würde mich von der Vorbereitung bis zur Durchführung Schrittweise unterstützen, indem es sich wie eine gut geschriebene Anleitung anfühlt.	
<b>F5</b>	Welche Kompetenzen könntest du deiner Meinung nach in deiner Klasse mithilfe der vorgeschlagenen Methoden fördern und erweitern?	Die Eigeninitiative und die Spontantität, was bei einer kognitiven Beeinträchtigung sehr relevant ist, da diese Menschen meistens ihr ganzes Leben lang fremdbestimmt. Eigene Stärken und Interessen wahrnehmen, Selbstwahrnehmung: oftmals werden kognitiv Beeinträchtigten Menschen Entscheidungen und die Ideenfindung abgenommen, da sie viel mehr Zeit und Hilfsmittel benötigen, um selbst Ideen oder Vorstellungen zu entwickeln. Ein regelmässiges Durchführen des improvisierten Theaters hilft ihnen diese Kompetenz Kompetenzen zu erlangen und zu erweitern, was zu einem selbstbestimmteren Leben führt. Reaktionsalternativen, Frustrationstoleranz und Bewältigungsstrategien erweitern: Die verschiedenen Methoden des improvisierten Theaters können hierbei ein gutes Übungsfeld sein. Kooperation, Soziale Kontakte	

<b>F6</b>	Inwiefern könnte die vorgeschlagene Methode des theatrale Improvisierens die Kreativität deiner Schüler*innen fördern?	Beim benutzen verschiedener Materialien, welche mit ihnen hergestellt werden oder beim Spiel verschiedene Verwendungsmöglichkeiten erkannt und umgesetzt werden können. Die Phantasien werden mit den Materialien angeregt.	
<b>F7</b>	Welche Gründe für eine verstärkte Förderung von Kreativität und der Ermöglichung von kreativen Erfahrungen sprechen dich an?	Die allgemeine Förderung der Selbst- und Sozialkompetenzen, welche dadurch gefördert werden. Vor allem die Selbstwahrnehmung welche gestärkt wird mit dem möglichen Ergebnis sich selbstwirksam und wertvoll zu erleben und nicht nur gesellschaftliche Normen erlernen zu müssen.	
<b>F8</b>	Wenn du die Durchführung morgen starten würdest, welche Fragen wären dann noch offen?	Lässt der Lernplan 21 genug Zeit um dies umzusetzen?	
<b>F9</b>	Nützt dir der Werkzeugkasten als Inspirationsquelle für die Entwicklung eigener Spiele oder Themenbereiche?	<b>JA</b>	<b>NEIN</b>
	Welche konkreten Ideen sind dir für eine Durchführung bei der Lektüre der Broschüre in den Sinn gekommen?	Ich habe mich an einen Museumsbesuch mit dem Mittwochshort erinnert, bei welchem ein grosser Spiegel in der Ecke stand und eine grosse Truhe mit vielen Theaterrequisiten. Zwei Kinder mit stärkerer kognitiver Beeinträchtigung haben sich gleich auf diese gestürzt und sich mit vielen unterschiedlichen Requisiten verkleidet und vor dem Spiegel Rollenspiele ausgeübt. Mich hat dies sehr beeindruckt und ich habe mir auch jetzt nach dem Lesen deiner Arbeit überlegt, ob es nicht toll wäre im Kindergarten und oder im Hort verschiedene Ecken zu erstellen, welche Platz und Zeit für improvisiertes Theater bieten!?	
<b>F10</b>	Hier ist noch Platz für weitere Anmerkungen:	Tolle Arbeit. Gibt einem Ideen für das Verbinden der sozialpädagogischen Arbeit:) Ganz toll	

Tabelle 8: Beantwortung Fragebogen Person 5

<b>Person 5</b>			
<b>F1</b>	Welchen Beruf übst du aus?	Heilpädagog*in	Sozialpädagogin
<b>F2</b>	Würdest du einer Drittperson diese Broschüre empfehlen?	<b>JA</b>	<b>NEIN</b>
	Weshalb?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Weil die Broschüre eine kompakte, dennoch ausführliche Grundlage für die praktische Umsetzung des Improtheaters aufzeigt. Der theoretische Teil schafft ein Grundverständnis für die Thematik, welcher verknüpft mit dem praktischen Teil einen vielseitigen und inspirierenden Input für die Umsetzung bietet.</li> <li>•</li> </ul>	
<b>F3</b>	Könntest du dir vorstellen, ein Improtheaterprojekt mit deiner Klasse/Gruppe durchzuführen?	<b>JA</b>	<b>NEIN</b>
	Was motiviert dich dazu?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die bereits gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse der vergangenen Theaterstunden, welche du geplant und durchgeführt hast. In Kombination mit der Ideensammlung und Tipps für die Umsetzung in deiner Broschüre, bin ich sehr motiviert, an diesem Projekt weiterzuarbeiten.</li> <li>•</li> </ul>	
<b>F4</b>	Inwiefern würde dich diese Broschüre bei der Planung und Organisation unterstützen?	- Grundverständnis für das Thema Improvisationstheater - Broschüre dient als Handlungsanleitung für die Umsetzung einer Theaterlektion; Grundstruktur für eine Unterrichtseinheit, Ideensammlung zur Themenwahl, Rollenverständnis der Spielleitung, Tipps für die Wahl der Gruppenzusammensetzung...	
<b>F5</b>	Welche Kompetenzen könntest du deiner Meinung nach in deiner Klasse mithilfe der vorgeschlagenen Methoden fördern und erweitern?	- Soziale und sprachliche Kompetenzen / sich mit unterschiedlichen Hilfsmittel auszudrücken / Verhalten in der Gruppe - Selbständigkeit und Selbstvertrauen (personale Kompetenzen) durch wiederholtes "üben" auch während der Betreuungszeit, indem den Kindern einen Erfahrungsschatz an Möglichkeiten geboten wird, mit gezielten, "kleinen und feinen" Inputs, auf welchen die Kinder u.a. das Rollenspiel lernen und entwickeln können (Spielentwicklung)	

F6	Inwiefern könnte die vorgeschlagene Methode des theatralen Improvisierens die Kreativität deiner Schüler*innen fördern?	- Unterstützung bei der Spielentwicklung - Selbstwirksamkeit - Gruppendynamik		
F7	Welche Gründe für eine verstärkte Förderung von Kreativität und der Ermöglichung von kreativen Erfahrungen sprechen dich an?	- Dass die Kinder lernen eigene Ideen aktiv in die Gruppe miteinzubringen und sie dafür Raum und Zeit erhalten in welchem sie ihre Fertigkeiten individuell entwickeln können. - Dass es kein Falsch oder Richtig gibt - Der Grundsatz, dass niemand muss, aber alle dürfen - meiner Meinung nach ein wichtiger Punkt um die Kinder nicht zu überfordern und jeder*jede in seinem*ihrem Tempo, die eigene Phantasie, den Mut, die Spontanität und die Flexibilität zu "üben"		
F8	Wenn du die Durchführung morgen starten würdest, welche Fragen wären dann noch offen?	Auftragsklärung unter den beteiligten (falls vorhanden) mehreren Spielleitungen		
F9	Nützt dir der Werkzeugkasten als Inspirationsquelle für die Entwicklung eigener Spiele oder Themenbereiche?	JA	NEIN	
	Welche konkreten Ideen sind dir für eine Durchführung bei der Lektüre der Broschüre in den Sinn gekommen?	Als weitere Möglichkeiten sehe die Unterrichtseinheiten der theatralen Improvisation als Möglichkeit für die Bearbeitung von unterschiedlichsten, lebensnahen Themenbereichen aus dem Alltag der Kinder; - Nähe / Distanz, Sexualität - Berufe, (Zukunftsplanung) - Freundschaften, Familien, Konflikte - Tiere, Fahrzeuge, Gegenstände etc. (Erweiterung des Wortschatzes) - Bilderbücher szenisch Darstellen		
F10	Hier ist noch Platz für weitere Anmerkungen:	Super, super, super Arbeit liebe Laura! Bin begeistert!		

Tabelle 9: Beantwortung Fragebogen Person 6

**Person 6**

F1	Welchen Beruf übst du aus?	Heilpädagog*in	Sozialpädagogin
F2	Würdest du einer Drittperson diese Broschüre empfehlen?	JA	NEIN
	Weshalb?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Viel Information auf wenig Papier! Sehr leserfreundlich geschrieben mit einem sehr schönen und übersichtlichen Layout. Gutes Verhältnis von Theorie und Praxis zum Thema Theater-Improvisation. Nach dem Lesen der Broschüre kann man gleich loslegen mit tollen Impro-Ideen!</li> </ul>	
F3	Könntest du dir vorstellen, ein Improtheaterprojekt mit deiner Klasse/Gruppe durchzuführen?	JA	NEIN
	Was motiviert dich dazu?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aufgrund der eigenen Theatererfahrung (Mittelstufen-Theaterprojekt zu einem Bilderbuch) in der HPS erscheinen mir die Übungen aus dem Werkzeugkasten gut umsetzbar durchdacht und sofort ohne grossen Materialaufwand umsetzbar. Die Idee, mit Theaterimprovisation die Kreativität der Kinder und Erwachsenen zu fördern, finde ich sehr gewinnend!</li> </ul>	
F4	Inwiefern würde dich diese Broschüre bei der Planung und Organisation unterstützen?	<p>Die Broschüre gibt mir konkrete Hinweise, worauf ich bei der Planung eines Projektes achten muss. Es wurde mir erneut klar, wie kurz, klar und durchdacht Spielanleitungen sein müssen. Die konsequent bei allen Übungen aufgeführten Hinweise zur Einbettung der UK sind für mich sehr wertvoll, da ich dies im Alltag häufig vergesse. Der Theorieteil ruft die Wichtigkeit des Theaters für die Bildung der Kinder in Erinnerung, was gegenüber Eltern/Schulleitung wichtig sein kann.</p>	
F5	Welche Kompetenzen könntest du deiner Meinung nach in deiner Klasse mithilfe der vorgeschlagenen Methoden fördern und erweitern?	<p>- Konfliktlösungen für Pausen-/Schulzimmersituationen erproben und auswählen - Ideenfindung bzw. Vorstellungskraft für Bild- und Textgestaltung fördern - Flexibles Denken üben: "Mein Tram fährt um 09.15 Uhr. Aber jetzt kommt es nicht. Was mache ich?" - Aufgabe/Lernziel durch Rollenspiel visualisieren und auf verschiedene Weise lösen üben - Eigene und fremde Gefühle wahrnehmen, benennen, erkennen - Kommunikation: zuhören, antworten, erklären, Kommunikations-Ipad-Einsatz üben - Selbstwert fördern: Mir hört man zu! Ich kann etwas bewirken, ich kann die Handlung steuern! - Für mich als Lp: Spielanleitungen genauer planen und mit entspr. Materialien ergänzen</p>	

F6	Inwiefern könnte die vorgeschlagene Methode des theatralen Improvisierens die Kreativität deiner Schüler*innen fördern?	- Vorstellungskraft fördern, um eine Figur/Handlung als Bild/Skulptur darstellen zu können, eine Handlung für eine eigene Geschichte zu finden oder Ideen für eine Alltagshandlung zu finden. - Beim Zuschauen von Rollenspielen können die Kinder ihr eigenes Handlung-/Ideenrepertoire erweitern		
F7	Welche Gründe für eine verstärkte Förderung von Kreativität und der Ermöglichung von kreativen Erfahrungen sprechen dich an?	Mehr Selbstwirksamkeit/Selbstvertrauen durch grössere Kreativität. Das Zutrauen in sich, eine Lösung zu finden, weil man genug Zeit hat und ausprobieren darf und es nicht nur 1 richtige Lösung gibt, macht aus meiner Sicht die Kinder stark. Ich denke, dass die verstärkte Förderung der Kreativität bzw. Ermöglichung kreativer Erfahrungen ein wichtiges Mittel sind, um die sensorische und kognitive Entwicklung der Menschen zu fördern.		
F8	Wenn du die Durchführung morgen starten würdest, welche Fragen wären dann noch offen?	Eigentlich nur jene, die ich auch sonst im Schulalltag immer wieder habe. Wie gehe ich um mit: beleidigendem, aggressivem, verweigerndem Verhalten, nicht zuhören können/wollen, mit der Gruppengrösse überfordert sein.		
F9	Nützt dir der Werkzeugkasten als Inspirationsquelle für die Entwicklung eigener Spiele oder Themenbereiche?	JA	NEIN	
	Welche konkreten Ideen sind dir für eine Durchführung bei der Lektüre der Broschüre in den Sinn gekommen?	- Thema Uhrzeit: verschiedene Uhren/ Gegenstände /Bilder von Tages-Aktivitäten anbieten. Offene und konkrete Spielaufträge dazu. - Klassenlager-Vorbereitung: Erwachsene und SuS spielen zusammen Szenen im Puppenhaus: Ins Bett gehen, in der Nacht aufstehen und aufs WC gehen, Heimweh haben, etwas nicht mehr finden, .... - Lernziel/Förderziel: im Rollenspiel eine Verhaltensänderung ausprobieren. Z.B. zum Förderziel "Ich bringe einen Brief ins Sekretariat und komme ohne Abweichung ins Schulzimmer zurück". - Mithilfe einer "Einwärmübung" oder einer Übung zum Gehen im Raum den Übergang Schule/Mittagshort gestalten, konkrete Idee muss noch reifen.		
F10	Hier ist noch Platz für weitere Anmerkungen:	Vielen Dank für deine inspirierende Broschüre!		

Tabelle 10: Beantwortung Fragebogen Person 7

<b>Person 7</b>			
<b>F1</b>	Welchen Beruf übst du aus?	Heilpädagog*in	Sozialpädagogin
<b>F2</b>	Würdest du einer Drittperson diese Broschüre empfehlen?	<b>JA</b>	<b>NEIN</b>
	Weshalb?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wichtige Punkte für die Durchführung eines Improtheaterprojekts sind zusammengefasst, es gibt viele "Tipps und Tricks". Gleichzeitig ist der Theorieteil spannend und zeigt auf warum ein solches Projekt für Kinder (und Erwachsene) wichtig und bereichernd sein kann. Wertvolle weiterführende Literatur ist aufgelistet, so kann Wissen vertieft werden.</li> <li>•</li> </ul>	
<b>F3</b>	Könntest du dir vorstellen, ein Improtheaterprojekt mit deiner Klasse/Gruppe durchzuführen?	<b>JA</b>	<b>NEIN</b>
	Was motiviert dich dazu?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich denke jedes Mitglied der Gruppe kann auf seine*ihre Weise und ihn seinem*ihrem Tempo etwas lernen. Der Umgang mit eigenen Gefühlen und Verhaltensweisen kann reflektiert werden. Alle können mitmachen.</li> <li>•</li> </ul>	
<b>F4</b>	Inwiefern würde dich diese Broschüre bei der Planung und Organisation unterstützen?	Die Broschüre kann als "Argumentarium" genutzt werden, weil sie aufzeigt, warum ein solches Projekt wichtig ist und wie es im Lehrplan 21 eingebettet ist. Ausserdem kann wahrscheinlich vieles aus der praktischen Durchführung abgeleitet werden (Checkliste, Improvisations-Werkzeugkaten)	
<b>F5</b>	Welche Kompetenzen könntest du deiner Meinung nach in deiner Klasse mithilfe der vorgeschlagenen Methoden fördern und erweitern?	Einfach mal was Neues ausprobieren Ein Thema auf unterschiedliche Arten kennenlernen Von anderen lernen	
<b>F6</b>	Inwiefern könnte die vorgeschlagene Methode des theatralen Improvisierens die Kreativität deiner Schüler*innen fördern?	<i>Nicht beantwortet.</i>	

F7	Welche Gründe für eine verstärkte Förderung von Kreativität und der Ermöglichung von kreativen Erfahrungen sprechen dich an?	Ich könnte mir vorstellen, dass Mitglieder der Gruppe mit denen die Methode durchgeführt wird sich noch einmal auf eine andere Weise kennenlernen und Vertrauen gestärkt werden könnte. Weiter können die Mitglieder der Gruppe sich anders darstellen und sich von einer noch unbekanntem Seite zeigen. Ausserdem bringt es sicher Abwechslung in den Alltag.		
F8	Wenn du die Durchführung morgen starten würdest, welche Fragen wären dann noch offen?	Wie damit umgehen, wenn die Gruppe oder einzelne Mitglieder demotiviert sind, keine Lust haben?		
F9	Nützt dir der Werkzeugkasten als Inspirationsquelle für die Entwicklung eigener Spiele oder Themenbereiche?	JA	NEIN	
	Welche konkreten Ideen sind dir für eine Durchführung bei der Lektüre der Broschüre in den Sinn gekommen?	<i>nicht beantwortet.</i>		
F10	Hier ist noch Platz für weitere Anmerkungen:	<i>nicht beantwortet.</i>		

Tabelle 11: Beantwortung Fragebogen Person 8

<b>Person 8</b>				
F1	Welchen Beruf übst du aus?	Heilpädagog*in	Sozialpädagogin	
F2	Würdest du einer Drittperson diese Broschüre empfehlen?	JA	NEIN	

	Weshalb?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sie ist in einem guten Umfang, klar verständlich und aufs Wesentliche gehalten mit diversen praktischen, anwendbaren Beispielen.</li> </ul>		
F3	Könnest du dir vorstellen, ein Improtheaterprojekt mit deiner Klasse/Gruppe durchzuführen?	<b>JA</b>	<b>NEIN</b>	
	Was motiviert dich dazu?	<ul style="list-style-type: none"> <li>jein. Ich kann mir mangels Erfahrung nicht vorstellen die Leitung zu haben aber mitwirken würde ich immer gerne.</li> </ul>		
F4	Inwiefern würde dich diese Broschüre bei der Planung und Organisation unterstützen?	Sie würde mich in der konkreten Planung (Didaktisch und Methodisch) und Strukturierung unterstützen, sowie Ideen für Spielsequenzen geben		
F5	Welche Kompetenzen könntest du deiner Meinung nach in deiner Klasse mithilfe der vorgeschlagenen Methoden fördern und erweitern?	Soziale Kompetenzen: Warten, sich eingeben, Zuhören, Ideen einbringen, anderen Ideen folgen, gemeinsames Geniessen Selbstbild & Selbstständigkeit: sich einbringen, Ideen ausdrücken und mitgestalten, eigene Interessen, Stärken und Möglichkeiten neu entdecken und ausleben Sprache: Gesprächen folgen, Aufmerksamkeit richten, Turntaking		
F6	Inwiefern könnte die vorgeschlagene Methode des theatralen Improvisierens die Kreativität deiner Schüler*innen fördern?	Durch die Mittel und Methoden, durch die Grundsätze und der Rolle der Spielleitung könnten neue und anregende Räume geschaffen werden in denen Entwicklung stattfinden kann.		
F7	Welche Gründe für eine verstärkte Förderung von Kreativität und der Ermöglichung von kreativen Erfahrungen sprechen dich an?	die dialogische Beziehungsstruktur zeitliche und räumliche Freiräume individuelle Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten der TN		

F8	Wenn du die Durchführung morgen starten würdest, welche Fragen wären dann noch offen?	Die Gesamtstruktur des Theaterprojektes und wie dieses geplant, worauf geschaut werden muss, (zb. Zeitlinien) sind mir noch nicht klar		
F9	Nützt dir der Werkzeugkasten als Inspirationsquelle für die Entwicklung eigener Spiele oder Themenbereiche?	JA	NEIN	
F9	Welche konkreten Ideen sind dir für eine Durchführung bei der Lektüre der Broschüre in den Sinn gekommen?	Mir sind keine konkreten Ideen gekommen, mehr die Lust zur Anwendung egal welches Thema wir gerade haben. Mehr die spielerische Umsetzung von zum Beispiel einer Bilderbuchgeschichte		
F10	Hier ist noch Platz für weitere Anmerkungen:	Tolle Broschüre, ansprechendes Design, gute Strukturierung! Bravo!		